

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CELENE VIEIRA GOMES FORTES LUSTOSA**

**PRÁTICAS AVALIATIVAS DE PROFESSORES DE CRIANÇAS COM SÍNDROME  
DE DOWN NOS ANOS INICIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**TERESINA**

**2017**

CELENE VIEIRA GOMES FORTES LUSTOSA

**PRÁTICAS AVALIATIVAS DE PROFESSORES DE CRIANÇAS COM SÍNDROME  
DE DOWN NOS ANOS INICIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

TERESINA

2017

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação Serviço de  
Processamento Técnico

L972p Lustosa, Celene Vieira Gomes Fortes

Práticas avaliativas de professores de crianças com  
síndrome de Down nos anos iniciais no ensino fundamental  
/ Celene Vieira Gomes Fortes Lustosa. – 2017.

105 f.

Cópia de computador (printout).

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Federal do Piauí, Teresina, 2017.

Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Valéria Marques Fortes  
Lustosa.

1. Educação Especial. 2. Síndrome de Down. 3. Prática  
Avaliativa. I. Título.

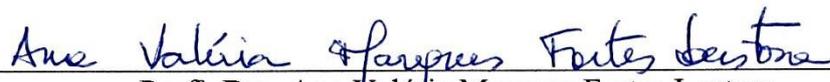
CDD: 371.9

CELENE VIEIRA GOMES FORTES LUSTOSA

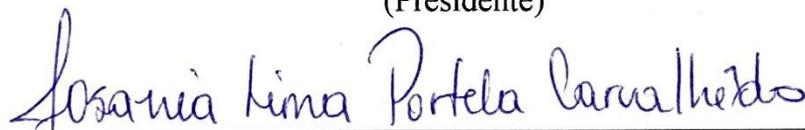
**PRÁTICAS AVALIATIVAS DE PROFESSORES DE CRIANÇAS COM  
SÍNDROME DE DOWN NOS ANOS INICIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Teresina-PI, 29 de junho de 2017

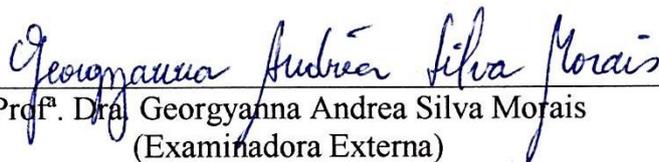
**BANCA EXAMINADORA**



Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa  
(Presidente)



Prof.<sup>a</sup> Dra. Josania Lima Portella Carvalhêdo  
(Examinadora Interna)



Prof.<sup>a</sup> Dra. Georgyanna Andrea Silva Morais  
(Examinadora Externa)

A Deus,

Que sempre me deu força na minha caminhada, em  
todos os momentos.

A minha família: minha mãe, meu pai (in  
memoriam), meu esposo Josípío, minha filha  
Gabriela, e minhas irmãs que sempre me apoiaram e  
estão ao meu lado nesta caminhada. A minha  
orientadora Profa. Ana Valéria Marques Fortes  
Lustosa, pelos ensinamentos e prontidão em todos os  
momentos desta caminhada.

## AGRADECIMENTOS

Obrigada a DEUS, por me conceder luz e sabedoria e por atender aos meus pedidos, para a realização desse trabalho. “Senhor, eu confio em vós!”

A Professora orientadora Ana Valéria Marques Fortes Lustosa, digna de todo o agradecimento, pela paciência e compreensão com que me conduziu neste trabalho.

Ao meu pai, Martinho (*in memoriam*), pelo seu exemplo de trabalho, de honestidade e de luta e a minha mãe Anazélia pela força e pensamento positivo sempre.

Ao meu esposo e companheiro Josípio que me deu força e incentivo.

A minha filha Gabriela pelos momentos em que estive ausente e mesmo sendo uma criança soube compreender.

A todos os meus irmãos por acreditarem em mim.

A professora Socorro Leal Paixão pela amizade e força me ajudando a compreender o trabalho.

As professoras Josania Lima Portella Carvalhêdo e Georgyanna Andrea Morais por aceitarem estar comigo e contribuírem para o meu trabalho. Obrigada!

Ao meu cunhado Renato Lustosa pelo grande incentivo para que esta etapa fosse cumprida.

As minhas amigas Ana Maria Gomes, Virna Teive, Luiza Maria, Leila Medeiros e demais companheiras de trabalho pela força e confiança.

As amigas do mestrado pelo companheirismo.

A todas as pessoas que torceram e compartilharam momentos de aprendizados, meus agradecimentos, por mais esse momento em minha vida.

## RESUMO

A avaliação tem sido tema recorrente nos estudos em educação, em função da sua relevância para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Compreende-se que, em alguns casos, a forma como vem sendo praticada nas escolas leva à exclusão de alunos que não têm um rendimento satisfatório, pois permanece atrelada a notas ou conceitos, sem considerar o contexto e as singularidades dos educandos. Nesse sentido, ressalta-se que a situação adquire maior complexidade quando se considera os alunos público-alvo da educação especial, em particular aqueles que apresentam síndrome de Down que implica em deficiência intelectual. O problema da pesquisa constitui-se a partir do seguinte questionamento: como se apresentam as práticas avaliativas de professores nos anos iniciais do ensino fundamental com crianças com síndrome de Down? Em função desse entendimento, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as práticas avaliativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental com crianças com síndrome de Down. O aporte teórico da pesquisa está estruturado à luz das concepções de Mendes (2006, 2010, 2015), Mills (1999), Beyer (2005), Hoffmann (2005, 2009), Luckesi (2008), Teixeira e Nunes (2010), Villas Boas (2011, 2004), Voivodic (2004), Pimentel (2012), Martins (2011), entre outros. O estudo é de natureza qualitativa do tipo explicativa. Participaram da pesquisa quatro professoras de escolas públicas da rede municipal de Teresina – PI. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram o roteiro de entrevista semiestruturada e o roteiro de observação. A análise das informações foi feita a partir da análise de conteúdo de Bardin (2004). Entre os resultados encontrados, pode-se afirmar que as concepções das participantes em relação às práticas avaliativas podem ser consideradas em seu aspecto processual no âmbito do discurso, pois, no cotidiano, as professoras avaliam as crianças com síndrome de Down de modo informal, com foco na socialização.

**Palavras-Chave:** Prática Avaliativa. Síndrome de Down. Inclusão. Professores. Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

Evaluation has been a recurring theme in education studies, due to its relevance to the understanding of the teaching-learning process. It is understood that, in some cases, the way it is practiced in schools leads to the exclusion of students who do not have a satisfactory income, because it remains linked to notes or concepts, without considering the context and singularities of the students. In this sense, it is emphasized that the situation becomes more complex when considering the students targeted by special education, particularly those with Down syndrome that implies intellectual disability. The *focus* of this research is the following question: How the evaluation practices of teachers of children with Down syndrome in the first school years are presented? As a result of this understanding, this research had as main goal to investigate the evaluation practices of Elementary School teachers for children with Down syndrome. The theoretical contribution for this research was structured from the light of the conceptions of Mendes (2006, 2010, 2015), Mills (1999), Beyer (2005), Hoffmann (2005, 2009), Luckesi (2008), Teixeira and Nunes (2010), Villas Boas (2011, 2004), Voivodic (2004), Pimentel (2012), Martins (2011), among others. The study is of a qualitative nature of the explanatory type. Four public school teachers from Teresina – PI's municipal network participated in the study. The instruments used in the research were the semi-structured interview script and the observation script. The analysis of the information was made from the Content Analysis of Bardin (2004). Among the results found, it can be stated that the participants' conceptions regarding evaluative practices can be considered in their procedural aspect within the discourse, since, in the daily life, the teachers evaluate children with Down syndrome informally, with focus on socialization.

**Key Words:** Evaluation. Down syndrome. Integration. Teachers. Elementary School.

"Tenham os alunos a mesma idade, pertençam eles ao mesmo núcleo social ou correspondam eles a um “padrão estipulado em exames”, continuarão a ser diferentes no ato de aprender e a exigir esta compreensão".

*Jussara Hoffmann*

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 UM OLHAR PANORÂMICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....</b>	<b>13</b>
2.1 Breve histórico do tratamento dispensado às pessoas com deficiência ao longo do tempo .....	13
2.2 O direito a inclusão escolar no contexto da legislação.....	21
2.3 Síndrome de Down: conhecendo para desmistificar.....	26
2.4 Interação: sua relevância na aprendizagem da criança com SD.....	30
<b>3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DA PRÁTICA DA TRADIÇÃO À PRÁTICA INOVADORA.....</b>	<b>37</b>
3.1 Concepções de avaliação da aprendizagem.....	37
3.2 A prática avaliativa dos professores no contexto escolar.....	48
3.3 A avaliação da aprendizagem de crianças com síndrome de Down.....	52
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>61</b>
4.1 Natureza da pesquisa.....	61
4.2 Lócus da pesquisa.....	62
4.1.1 Escola Opala.....	63
4.2.2 Escola Diamante.....	63
4.3.3 Escola Esmeralda.....	64
4.3 Participantes da pesquisa.....	64
4.4 Instrumentos de coleta de dados.....	65
4.5 Procedimentos.....	67
4.6 Metodologia de análise dos dados.....	67
<b>5 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN: O QUE DIZEM AS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS.....</b>	<b>68</b>
5.1 Concepção de inclusão .....	68
5.1.1 Estrutura física .....	69
5.1.2 Desenvolvimento da criança .....	70

5.1.3 Interação e socialização .....	71
5.1.4 Formação do professor .....	72
5.2 Concepções de avaliação da aprendizagem .....	74
5.2.1 Avaliação como processo .....	74
5.3 Caracterização das práticas avaliativas .....	77
5.3.1: Deficiência como fator impeditivo .....	77
5.3.2 Centrada na observação, na socialização e na interação.....	78
5.3.3 Avaliação global: do aluno e do próprio trabalho .....	80
<b>5. 4 Instrumentos de avaliação .....</b>	<b>82</b>
5.4.1 Prova .....	83
5.4.2 Relatório .....	84
5.4.3 Caderno de atividades .....	84
<b>5.5 Dificuldades das professoras no processo avaliativo.....</b>	<b>85</b>
5.5.1 Ausência de auxiliar na sala de aula .....	85
5.5.2 Falta de acompanhamento pela família .....	87
5.5.3 Falta de material .....	87
5.5.4 Falta de capacitação .....	88
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>94</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem é uma prática inerente ao sistema escolar em todos os níveis de ensino e em qualquer uma das suas modalidades, pois, constitui parte do trabalho do professor que deve conhecer o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de seu aluno, suas reais competências e necessidades com o intuito de ajudá-lo a alcançar os níveis mais elevados de aprendizagem.

A avaliação ganhou espaço nos debates acerca da educação, tendo em vista que exige compromisso e preparo por parte dos profissionais envolvidos. Nesse sentido, ao avaliar, o professor deve considerar no seu planejamento os reais objetivos que deseja alcançar, considerando nesse processo as diferenças sociais, culturais, individuais, econômicas, entre outras, dos educandos.

Pensar uma avaliação que atenda à diversidade supõe refletir sobre o público-alvo da educação especial (PAEE)<sup>1</sup>, especificamente a criança com Síndrome de Down (SD), particularmente porque esta apresenta deficiência intelectual e sempre foi considerada incapaz de ser educada, de aprender e de ter um lugar no mundo de trabalho. Considera-se, entretanto, que se esta for estimulada de forma adequada pode aprender e realizar todo o seu potencial.

Nessa perspectiva, a avaliação de crianças com SD consiste em tarefa extremamente individualizada em decorrência das limitações que esta apresenta no processo de aprendizagem, em particular no que diz respeito ao ritmo exigido pela escola. Desse modo, faz-se necessária uma reflexão acurada acerca da prática pedagógica do professor, da sua postura diante dos alunos, assim como das formas que este adota para avaliá-los, pois somente assim será possível conhecer os obstáculos que este enfrenta para fazer com que a sua prática seja mais coerente com as reais necessidades dos seus educandos.

Percebe-se no processo de ensino-aprendizagem que a avaliação é um tema bastante complexo, pois apresenta implicações pedagógicas que extrapolam os aspectos técnicos e metodológicos, com consequências nos âmbitos social, ético e psicológico, importantes para o aluno. Sem a clareza do significado da avaliação, professores e alunos vivenciam intuitivamente práticas avaliativas que tanto podem motivá-los para o desempenho de atitudes positivas como também levá-los a desistir, impedindo seu avanço.

Diante do exposto, e de acordo com a experiência profissional desta pesquisadora na área da docência superior em instituições da rede pública e privada de ensino, bem como em

---

<sup>1</sup> São considerados público-alvo da educação especial os educandos que apresentam deficiências, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (AH/SD).

razão da atuação como professora e colaboradora no grupo de pesquisa sobre avaliação da aprendizagem na Faculdade Piauiense – FAP surgiu a necessidade de saber como se apresentam as práticas avaliativas de professores nos anos iniciais do ensino fundamental com crianças com síndrome de Down?

Ante desta compreensão, as questões que nortearam este estudo foram as seguintes: quais as concepções de avaliação de aprendizagem e de inclusão que norteiam as práticas avaliativas dos professores de alunos com SD? Como são as práticas avaliativas dos professores de alunos com SD? Como ocorre a avaliação da aprendizagem de alunos com SD?

Posto isto, tem-se como objetivo geral investigar as práticas avaliativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental com crianças com SD e como objetivos específicos: 1) identificar as concepções acerca da inclusão e da avaliação da aprendizagem que norteiam as práticas avaliativas dos professores de alunos com SD; 2) Caracterizar as práticas avaliativas de professores de alunos com SD nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 3) Analisar as práticas avaliativas de professores de alunos com SD nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O estudo proposto foi motivado pela relevância desta temática para a sociedade, uma vez que os debates e as pesquisas na área mostram que a inclusão está cada vez mais presente em nossas escolas, assim, é necessário pensar uma forma de avaliar que não leve à exclusão nem ao fracasso dos alunos com SD. Aliado a isso, observa-se que há poucos estudos no Brasil que têm considerado essa questão, dos quais são exemplos as pesquisas realizadas por Miccas (2011), Terra (2014) e Valentim (2011).

Miccas (2011) desenvolveu estudo com o objetivo de elaborar protocolo de avaliação com base na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) que possibilitasse a avaliação de alunos com SD em relação a atividades e à participação. O protocolo foi submetido à apreciação de professores de ensino fundamental e teve boa aceitação. O estudo, não obstante sua enorme relevância, não verificou como os professores avaliam, mas possibilitou que estes tenham um instrumento para avaliar.

Na pesquisa realizada por Terra (2014), o objetivo era avaliar o processo de avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual em quatro escolas municipais do interior paulista (Brasil), de modo a verificar quais as implicações dessa avaliação para os educandos. Os resultados indicam a falta de sistematização de protocolos de avaliação da aprendizagem escolar do estudante com deficiência intelectual e a falta de conhecimento mais aprofundado sobre referenciais teóricos orientadores desse processo.

Por fim, Valentim (2011) pesquisou como vem sendo desenvolvida a avaliação de alunos com DI em um município paulista, assim como apresentou às professoras do estudo o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – RAADI (SÃO PAULO, 2008), com o intuito de realizar uma intervenção com este instrumento. Entre os resultados encontrados foi possível constatar as dificuldades dos professores para atuar na perspectiva inclusiva, bem como de avaliar os educandos com deficiência intelectual.

Este estudo poderá contribuir com a discussão sobre a avaliação de crianças com DI, em particular daquelas com SD, pois poderá provocar novas pesquisas neste campo e, principalmente ajudar a ampliar a visão dos educadores a respeito das práticas avaliativas efetivadas e, conseqüentemente, colaborar para a inclusão escolar de crianças com SD na escola regular.

Desse modo, refletir sobre a inclusão do aluno com SD no ensino regular induz a repensar a relação entre a formação do professor e as práticas pedagógicas no que tange à avaliação, pois se reconhece que estes não estão sendo preparados adequadamente para lidar com esse público. Como consequência, nega-se as peculiaridades e necessidades dos educandos e adotam-se parâmetros avaliativos que terminam por excluir o aluno do processo educativo. Esclarece-se, contudo, que promover a inclusão escolar não é privar o indivíduo de ser avaliado, de ser contemplado e analisado em seu crescimento e desenvolvimento. É garantir um ensino de qualidade dentro das perspectivas de crescimento que estes alunos apresentam.

Assim, este estudo foi organizado conforme segue: o primeiro capítulo corresponde a esta introdução, na qual justificou-se o interesse pela investigação e descreveu-se o problema de pesquisa e os objetivos do estudo a fim de compartilhar com o leitor as inquietações da pesquisadora. No segundo capítulo foi esboçado um olhar panorâmico sobre a educação especial, traçando um breve histórico sobre sua evolução ao longo do tempo. Em seguida destacou-se o direito a inclusão escolar e apresentou-se a legislação que ampara a inclusão escolar.

O terceiro capítulo destacou as concepções de avaliação dos estudiosos do tema, como acontecem as práticas avaliativas dos professores e a avaliação dos alunos do PAEE, em especial, do aluno com SD. No quinto capítulo foi descrita a trajetória metodológica do estudo, contextualizando a pesquisa, o lócus, os participantes e os instrumentos de coleta e análise de dados. As informações obtidas foram analisadas no sexto capítulo e, por fim, foram apresentadas as Considerações Finais.

## **2 UM OLHAR PANORÂMICO SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

No contexto atual, muitos debates se formam em torno da Educação, visto que os sistemas de ensino passam por mudanças a fim de responder às necessidades formativas para o século XXI. Algumas destas mudanças estão relacionadas ao currículo escolar e têm sido ocasionadas em função de diversos fatores: a universalização do acesso e permanência nas escolas, a obrigatoriedade do ensino, a lei da acessibilidade, a busca por uma sociedade que respeite, valorize e conviva com a diversidade, entre outras. Dessa forma, a diversidade deixa de ser vista como exceção e passa a condição de norma na sociedade brasileira. Nessa vertente, a inclusão dos alunos PAEE está presente como um tema urgente e, ao mesmo tempo, polêmico.

Visando aprofundar esta discussão, procurou-se saber sobre a inclusão desse alunado e as práticas avaliativas adotadas para verificar seu processo de aprendizagem. Nesse capítulo, organizado em dois subtópicos apresentar-se-á revisão de literatura quanto aos aspectos referentes à educação especial, segundo cada período histórico em que esta foi compreendida, focalizando em particular, os paradigmas da integração e da inclusão, os marcos legais da inclusão, a síndrome de Down, bem como a interação e sua contribuição para a aprendizagem dos alunos com SD.

### **2.1 Breve histórico do tratamento dispensado às pessoas com deficiência ao longo do tempo**

A inclusão escolar consiste em tema de debate em todo o mundo, vista como novo paradigma na educação. Nesta perspectiva, as pessoas com deficiência têm direito ao acesso e a permanência com qualidade na escola regular, mas para compreender o atual estado de coisas faz-se necessário recorrer à história e, a partir dela, identificar os aspectos importantes que fizeram parte do processo de organização da educação de pessoas PAEE.

Ao longo do tempo, as representações sobre a deficiência foram definidas conforme a constituição da sociedade de acordo com o momento histórico, político, social, econômico e cultural. A esse respeito, Lepri (2012, p. 58) afirma que “as representações sociais, nascem, se alimentam e se modificam dentro de um sistema cultural, entendido principalmente como um conjunto de valores, conhecimentos, normas e crenças”. Neste sentido, as representações por serem aspectos culturais vão se modificando no decorrer do tempo e do espaço e através da

sua análise é possível compreender as modificações que foram sendo operadas na forma de ver e tratar as pessoas com deficiência.

A respeito dessas representações, o referido autor apresenta seis imagens que foram denominadas de acordo com o tempo histórico, enfatizando como a pessoa com deficiência era vista e tratada pela sociedade. A primeira imagem, portanto, reporta à Grécia antiga e se refere ao momento em que o homem era considerado como um ser na sua perfeição, ou seja, desejar um corpo belo, forte e rápido era um meio de se aproximar dos deuses e, com isso, da perfeição. No entanto, em função dessa valorização do corpo, as pessoas que nasciam com deficiência eram rejeitadas e eliminadas por serem consideradas um “**Erro da natureza**”, em particular em Esparta e Atenas que apresentavam elevados padrões de beleza e de perfeição, ainda que por razões distintas (BIANCHETTI, 1998; PESSOTTI, 2012).

A segunda imagem surge como a do “Filho do pecado”, representando que a sociedade encarava o nascimento de pessoas com deficiência como castigo de Deus por atos realizados pelos pais ou pela própria pessoa considerada muitas vezes como possuída. Em um primeiro momento, essa compreensão levou várias pessoas com deficiência a serem queimadas nas fogueiras da Inquisição. Só posteriormente é que se começou a acreditar que estas possuíam alma, sendo, portanto, filhas de Deus, e a representação passa por uma modificação (PESSOTTI, 2012). É quando passa a ser difundida certa aceitação da pessoa com deficiência que dependia, então, da piedade da sociedade. Assim, houve uma mudança de postura visto que antes elas eram abandonadas e eliminadas e passaram a ser acolhidas nos conventos e igrejas. Essa época é caracterizada pela ambiguidade e pela crença no divino, no sobrenatural (PESSOTTI, 2012). Atualmente, alguns pais ainda atribuem a deficiência a algum pecado cometido por eles, uma forma de serem castigados por isso. Essa constatação leva a ampliar a visão acerca dessas representações, as quais não são eliminadas em toda a sua plenitude com o passar dos tempos, mas mesclam-se e aparecem em outras épocas, ainda que com menos força, pois ainda hoje há traços dessa forma de pensar a deficiência.

Na terceira imagem, a pessoa com deficiência era vista como o “Selvagem”, como consequência da transformação das mentalidades, que então priorizavam a razão e consideravam que a natureza do homem é humana, portanto, todos seriam iguais, pessoas ditas normais ou com deficiência. Essa nova visão desperta o interesse dos estudiosos quanto à passagem do normal ao anormal, que passa a ser objeto de estudo, não como algo pouco natural, mas como possibilidade de entender melhor a relação do homem com a cultura. Essa ideia decorre dos casos das crianças lobo, em particular do caso de Victor de Aveyron, que foi

criado longe da civilização, de modo que se buscava entender a natureza destes sujeitos em razão desse distanciamento da sociedade (LEPRI, 2012).

A quarta imagem surge a partir do século XIX, em que a pessoa com deficiência é representada como “Doente”. Nessa representação, ao contrário do que acontecia em outras épocas em que elas eram tratadas com violência e discriminação, muda o tratamento, pois passam a ser vistas como doentes. Em função dessa visão, eram colocadas em instituições para um maior controle pela sociedade. Acreditava-se que com tratamento e reabilitação estas poderiam ser reinseridas na sociedade. Nota-se, nesse período, uma busca pela classificação e diagnóstico, delegando-se ao médico o papel de ‘regulamentador legal da diversidade’, o detentor do poder de afirmar quem era normal ou não. É a partir de então que surgem as classes especiais para o PAEE, sendo que a medicalização reforçava ainda mais a compreensão geral de que a deficiência se referia a uma doença.

A quinta imagem foi denominada por Lepri (2012) de “Eterna criança”, na qual a pessoa com deficiência passa a ser vista pela sociedade como uma criança que necessita de cuidados e atenções contínuas que deveriam ser fornecidos pela família. Essa imagem correspondente ao período que se inicia na primeira metade do século XX e gerou uma postura protetora e uma ênfase no comportamento infantilizado. A ideia subjacente a essa nova representação é a de que a sociedade, a partir da atuação da família, seria protegida desses indivíduos e, ao mesmo tempo, esta protegeria seus filhos dessa mesma sociedade. Desse modo, todos teriam suas necessidades igualmente satisfeitas e a pessoa com deficiência passou a ser vista como passiva e dependente.

Na sexta imagem, a pessoa com deficiência é apresentada como Pessoa, o que marca o início da superação da diferenciação entre o normal e o diferente. Ao longo dos últimos 30 anos, tem se reconhecido que as pessoas com deficiência têm direitos comuns a todos os cidadãos. Essa é a postura do movimento pela inclusão na atualidade, que com o reconhecimento dos direitos do PAEE assinala um comportamento de abertura. Este momento está marcado por uma mudança de paradigma, visto que a sociedade começa a se mobilizar para atender às demandas das pessoas com deficiência. Essa nova forma de conceber o PAEE é decorrente do Modelo Social da Deficiência, cujas principais premissas são: 1) o meio (suas práticas, infraestrutura, posturas) é que é deficiente e não a pessoa e, 2) a deficiência consiste em uma construção social.

Nesse sentido, percebe-se que o PAEE ao longo da história passou por diferentes representações. Estas representações em diferentes contextos históricos e sociais se chocaram,

se integraram e se sobrepuseram ao longo do tempo. Ressalta-se que algumas representações podem se fazer presentes nos dias atuais, com características diferentes.

No que diz respeito à pessoa com SD, é relevante conhecer um pouco da sua história, ainda que não exista descrição em documentos científicos que registrem a SD antes do século XIX. Não obstante esse fato, enfatiza-se que foram geradas diferentes visões ao longo dos anos.

Schwartzman (1999) afirma que existem várias estatuetas dos Olmecas, povo que ocupavam a região que hoje corresponde ao México, no período de 1500 a.C até 300 d.C., as quais sugerem que as pessoas com essa síndrome eram veneradas por esse povo. Achados arqueológicos nessa região encontraram esculturas de crianças com características semelhantes às de pessoas com SD.

Isso ocorria porque os Olmecas acreditavam que os nascidos com a SD eram o cruzamento de mulheres mais idosas com o jaguar, a mais importante de suas entidades, sendo venerados em estatuetas com figuras com a aparência da síndrome e que teriam garras de jaguar. Sabemos hoje que a idade avançada aumenta a probabilidade do nascimento de bebês com síndrome de Down, o que explicaria a interpretação dos Olmecas (SCHWATZMAN, 1999).

Para Martins (2002), nos estudos sobre a SD ganha destaque o médico inglês John Langdon Haydon Down que a descobriu, o qual posteriormente associou seu nome a ela. O trabalho desenvolvido por este médico sofreu influência da teoria de Charles Darwin. A partir dessa compreensão, Langdon Down denominou a síndrome de mongolismo e os que apresentavam a condição de “idiotas mongolóides”, sendo que este termo foi banido do meio científico posteriormente por seu caráter pejorativo. O pesquisador inglês baseando-se na observação detalhada de crianças europeias que apresentavam traços fisionômicos semelhantes aos dos asiáticos, foi quem primeiro reconheceu e registrou a existência de um grupo diversificado de pessoas com deficiência intelectual, bem como descreveu o conjunto sintomatológico que caracterizava a síndrome.

Como afirmou-se anteriormente, ao longo da história, as pessoas com deficiência não eram vistas como seres humanos capazes de conviverem com o restante da população que não apresentava deficiência. É o que comenta Schwartzman (1999, p. 3):

Nas sociedades europeias mais antigas, pessoas portadoras de deficiências, eram muito pouco consideradas, e os bebês com quadros mais evidentes, como aqueles com SD, muito possivelmente eram abandonados para morrer de inanição ou para serem devorados por animais selvagens. Na cultura

grega, especialmente na espartana, os indivíduos com deficiências não eram tolerados. A filosofia grega justificava tais atos cometidos contra os deficientes postulando que estas criaturas não eram humanas, mas um tipo de monstro pertencente a outras espécies.

A história da Educação Especial, contudo, somente teve início no século XIX, quando se começou a acreditar que as pessoas com deficiência podiam ser educadas apesar de suas limitações, pois era o que acreditavam os médicos da época. Com o acréscimo de oportunidades educacionais para toda a população, as pessoas com deficiência começaram, de forma lenta, a ter acesso à educação (MENDES, 2010).

Nesse período as pessoas com deficiência ficaram longe de uma educação necessária, pois eram colocadas em espaços segregados, avaliadas apenas em função das suas limitações e consideradas sem condições de aprender.

A segregação era realizada sob o argumento de que elas seriam mais bem atendidas em suas necessidades educacionais se fossem escolarizadas em classes ou escolas especiais. E, assim, ao longo da história, a rede de serviços de Educação Especial foi então se constituindo como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram às bases para o movimento de integração escolar (MENDES, 2010, p. 13).

A segregação recebeu diversas críticas quanto à forma de tratar as pessoas com deficiência e, em decorrência disso, como primeira tentativa de resposta ao modelo de segregação até então vigente, teve origem o movimento pela Integração, cujo objetivo era inseri-las no contexto escolar, ainda que em classes especiais, separadas dos demais alunos.

No âmbito da integração no Brasil, surge o princípio da normalização (*Mainstream*), princípio este que teve origem na Dinamarca, em 1959, por formulação de Bank-Mikkelsen (apud ALMEIDA, 2007) e que não tinha por objetivo tornar as pessoas normais, mas oferecer condições de uma vida o mais próximo possível das condições vivenciadas pela população e garantir o acesso à escola regular, sendo que as crianças teriam que participar ativamente das atividades escolares.

Esse princípio revolucionou a educação de pessoas com deficiência no mundo inteiro. A integração também ficou conhecida como paradigma de serviços, modelo que veio a substituir o paradigma da institucionalização, no qual, como mencionado anteriormente, as pessoas com deficiência eram segregadas em instituições como, por exemplo, hospitais psiquiátricos (GLAT; FERNADES, 2005).

O que é importante frisar é que as mudanças nos paradigmas citados ocorreram em função de interesses econômicos, pois era mais barato manter esses indivíduos em escolas do que em instituições e, posteriormente, mais econômico incluir do que arcar com os custos do paradigma de serviços, o qual se organizava da seguinte forma: na primeira etapa, o indivíduo era avaliado de modo a se verificar o que poderia ser modificado em sua vida de modo a torna-la o mais normal possível; na segunda ocorria todo o processo de intervenção de forma a garantir atendimento formal e, por fim, na terceira, havia a reinserção do sujeito na sociedade, fato que, era quase impossível, tendo em vista a força do rótulo na sociedade.

De acordo com Mendes (2010, p.17), “[...] o paradigma de serviços era embasado na crença de que as pessoas diferentes tinham o direito a conviver socialmente com as demais pessoas, mas que deviam ser antes de tudo preparadas em função de suas peculiaridades”. A opção preferencial era, então, pela inserção na classe especial na escola regular, mas estas funcionavam de forma independente, pois as crianças não participavam de todos os eventos da escola e, em geral, até o horário do recreio era diferente dos outros alunos. Mantinha-se o *continuum* de serviços ou sistema de cascata. Nesse formato, a integração escolar ficava comprometida.

Nessa perspectiva, a integração não atribuía muitas exigências ao sistema educacional, que, necessariamente, não precisava modificar o interior da escola. Os alunos eram aceitos desde que fossem habilitados a desempenhar seu papel na escola e a ela se adaptassem. Observa-se que a prática da integração tinha um viés, ou seja, o aluno devia se adaptar às exigências estabelecidas pela escola e não o contrário, o que fez com o processo de integração fosse desacreditado.

Assim, muitas foram as críticas ao modelo integrativo e isto provocou reações mais intensas no sentido de buscar novas formas de assegurar a presença e participação na comunidade, a promoção de habilidades, da imagem social, da autonomia e o *empowerment* das pessoas com necessidades educacionais especiais. (MENDES, 2006, p.391).

Desse modo, as críticas ao paradigma da integração implicaram em novos modos de conceber a educação especial, de forma que o atendimento a todos ocorresse sem distinção de qualquer natureza e garantisse uma educação que levasse em consideração as especificidades da criança, visto que a escola, em seu projeto, devia contemplar meios para prover seu papel, enquanto instituição educadora, de facilitar a aprendizagem dos alunos sem qualquer discriminação.

Assim, para Mendes (2010), a partir da década de 1990, a inclusão entra no contexto da história, sendo que o termo inclusão escolar se insere nos debates de forma mundial. A proposta inclusiva faz referência a uma sociedade democrática, a qual assegura os direitos do cidadão, o respeito à diversidade, a aceitação e o reconhecimento do caráter político das diferenças. Nesse sentido, o termo inclusão passou a ser utilizado por todos os setores da sociedade civil, entretanto poucas pessoas apreendem realmente seu significado que, às vezes, é confundido com integração.

Entende-se ser imprescindível diferenciar os paradigmas da Integração e da Inclusão, tendo em vista que estes constituem os modelos mais atuais, pois se nota que a integração ainda está muito presente no contexto atual. A inclusão e a integração são tidas como formas de inserção social, mas são conceitos distintos. “A integração foi considerada um dos princípios básicos da educação especial, sendo percebida como uma decorrência fundamental de outro princípio: o da normalização” (MARTINS, 2002, p. 25). Para o autor, a normalização significa que as pessoas têm direitos de conviverem como cidadãos.

Já a inclusão teve seu início na década de 1990 e propõe que a sociedade se modifique para se tornar capaz de acolher a todas as pessoas. Desse modo, o termo inclusão adquire o significado de incluir todos aqueles que de alguma forma são excluídos da participação em diferentes processos sociais.

No que se refere à educação ao se qualificá-la como inclusiva se está atribuído uma função para a mesma, que é a de possibilitar que todos possam participar de forma ativa dos processos de escolarização.

O termo educação inclusiva se refere a uma população abrangente, que não se restringe a tradicional população referida para a Educação Especial, e para evitar confusões conceituais decorrentes da redução do conceito de educação inclusiva à educação de estudantes com deficiências, temos adotado por convenção o termo “inclusão escolar” em referência à questão específica da escolarização da população-alvo da Educação Especial, conforme definidas pelas diretrizes políticas brasileiras. (MENDES; CIA; D’FONSECA, 2015, p 9.).

Isso posto, considera-se que a inclusão do PAEE representa um avanço em relação ao movimento da integração, que implicava no ajustamento da pessoa com deficiência para que se garantisse sua participação no processo educacional desenvolvido nas escolas regulares e não o contrário.

O movimento de inclusão envolve desafios porque exige um redimensionamento, uma reestruturação da escola, de maneira a promover

mudanças nos ambientes educacionais, que sejam consubstanciadas para todos os alunos, entre estes, os que possuem necessidades educacionais especiais, em decorrência de apresentarem alguma deficiência. No entanto, as diferenças desses educandos, especificamente, ganham sempre uma conotação muito relevante para as pessoas em geral e para os que constituem a comunidade escolar (MARTINS, 2011, p. 116).

Com o movimento de inclusão tanto a escola como a sociedade, de modo geral, tinham que se organizar para que a inclusão fosse efetivada, no entanto, isso não aconteceu, a escola não está estruturada para receber os alunos PAEE, sendo um dos problemas o como ensinar, sem a intenção de atribuir a responsabilidade somente aos professores, pois a responsabilidade é de todos os envolvidos no processo, bem como avaliação da aprendizagem desses alunos. A proposta da inclusão do PAEE é um desafio para uma sociedade que compartilha a divisão de classes sociais e que, de uma forma ou de outra, estigmatiza os grupos menos favorecidos dificultando o processo inclusivo.

A inclusão é um processo necessário para a manutenção do regime econômico atual, o qual necessita de mecanismos que contribuam para controlar, ou seja, amenizar o fenômeno avassalador da exclusão social, presente nas relações estabelecidas na sociedade contemporânea, que tem como princípio maior o acúmulo de capital. (ALMEIDA; CORRÊA, 2007, p. 247)

Reconhece-se que há interesses econômicos que fundamentam a proposta inclusiva, pois sua implementação barateia os custos para o governo, entretanto, a inclusão está acima dessa lógica, pois consiste em dever ético, tendo em vista o tratamento dado a essas pessoas durante séculos.

Nessa perspectiva, é pertinente a criação de políticas que atendam a demanda do processo de inclusão, para que o PAEE alcance a cada dia melhorias em todos os setores da sociedade. Em razão disso, uma sociedade democrática parte do pressuposto de que todos os cidadãos têm direito de participar ativamente da vida política e social de uma sociedade, assim sendo, todos terão direitos iguais não importando em que condições se encontram, visto que o respeito ao outro se faz necessário para uma vida digna, bem como para uma educação de qualidade. Diante disso, uma sociedade inclusiva é crucial para o acolhimento de pessoas que se encontram à margem, estabelecendo a cidadania e garantindo assim seus direitos de fato.

A inclusão representa uma proposta democrática que tem como implicação direta a necessidade de que todos os alunos sejam atendidos nas suas particularidades. Nesse contexto, a escola precisa estar preparada para receber toda e qualquer forma de diferença, desde a

organização física até a didático-pedagógica, de modo a atender de forma equitativa todos que a ela chegam com suas necessidades específicas, promovendo, assim, a inclusão de pessoas que precisam de uma escola com qualidade.

Atender todos os alunos com suas diferenças e não apenas os alunos que apresentam déficits em alguma área, evitando-se assim a supervalorização do que consideram “defeito”, buscando conhecer em profundidade o seu potencial. É importante que, frente a eles, as pessoas que formam a comunidade escolar devem deixar de lado rótulos, posturas assistencialistas, desmobilizando assim mecanismos psicológicos de defesa, que comumente são construídos frente a esses alunos (MARTINS, 2011, 216).

Constata-se que a inclusão escolar consiste em uma troca de aprendizado entre educadores e educandos. Então, as escolas de ensino regular têm um papel considerável quanto a essas atitudes, pois é nelas que podem ser combatidas e por outro lado, são também capazes de promover uma visão mais realista e verdadeira acerca do PAEE. Reconhece-se contudo, que, uma concepção de inclusão escolar não se constitui de um dia para noite, mas se processa em um longo período e deve ser repensada a cada dia, de acordo com o que vem mostrando o contexto social, político e econômico. A inclusão representa uma mudança de valores para todos os envolvidos nesse processo: sociedade, família e escola. O próximo tópico aprofundará a discussão acerca da inclusão a partir dos marcos legal, enfocando os direitos do PAEE.

## **2.2 O direito a inclusão escolar no contexto da legislação**

Nas últimas décadas, houve vários avanços nas políticas educacionais inclusivas, sendo que a proposta que predomina nas redes educacionais municipais e estaduais é orientada por concepções mais democráticas de educação, visto que o acesso e permanência constituem princípios da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 e se fazem presentes nos distintos níveis e modalidades de ensino, enfatizando o direito à educação para todos.

Considerando a premissa de que a educação é um direito de toda a população, incluindo as pessoas com deficiência, afirma-se que o sistema escolar deve garantir o atendimento de toda e qualquer clientela, independente de características físicas, cognitivas, comportamentais e psicossociais. Os documentos, leis, decretos, resoluções e portarias que

regem os estabelecimentos de ensino determinam que todos tenham direito a educação e que o PAEE deve ser atendido preferencialmente na rede regular, além de garantirem também a possibilidade de atendimento educacional especializado (MENDES, 2010).

Conforme a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, em seu art. 5º, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica são considerados educandos PAEE os que, durante o processo educacional, apresentarem:

dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específicas; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001, p. 2)

As políticas educacionais brasileiras apoiam o discurso inclusivo com base em documentos internacionais como a Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, em 1990, sendo considerado um marco mundial ao declarar o direito à educação para todos, garantindo, desse modo, a democratização da educação, independentemente das diferenças dos alunos. O documento destaca em seu art. 1º que:

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, e desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (BRASIL, 1990, p. 2)

Desse modo, acolher o aluno na escola é preparar todo o cenário educativo para receber cada membro que chega a essa instituição de ensino, respeitando a diversidade que permeia a escola. As pessoas têm direito de desenvolver suas necessidades básicas para que possam viver como cidadãos na sociedade.

Cumpram aqui pontuar outro marco importante na disseminação da inclusão escolar, a Declaração de Salamanca (1994), que deixa claro que a escola é o lugar onde todas as

crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Vale ressaltar que a escola como está instituída é extremamente excludente, segregacionista, seletiva e se pretende homogênea.

A Declaração de Salamanca afirma ainda a igualdade entre as pessoas de modo que juntas possam superar suas dificuldades sem distinção de qualquer natureza. O documento incentiva a participação de todos no processo democrático no que tange ao reconhecimento da diversidade e à busca de uma aprendizagem significativa para todas as crianças, independentemente de suas limitações.

Almeida e Corrêa (2007) afirmam que o processo de inclusão na política educacional pode ser um mecanismo de estratégia política, no qual a inclusão é enfatizada pela abrangência a diferentes grupos excluídos socialmente e que busca favorecer uma parcela da população desfavorecida social e economicamente, de forma a diminuir as diferenças entre os grupos sociais.

A Lei 5.692/71 em seu artigo 9º informa que: “os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade escolar de matrícula e ou superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. Na vigência da Lei 5.692/71 houve um forte discurso pela democratização do ensino, aumentando o número de matrículas e gerando preocupações em relação ao fracasso escolar.

Na atualidade, a LDB 9.394/96 refere-se a muitos direitos em distintos capítulos e, pela primeira vez, um dos capítulos diz respeito ao PAEE, afirmando que toda criança com deficiência tem o direito de crescer em um mundo que não a deixe de lado e que não a veja com desprezo, mas que a receba bem, tal como faz com qualquer criança. Toda criança tem o direito de sentir-se necessária, desejada, integrada ao meio a que pertence.

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Assim, estabelece em seu artigo 59 que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, 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, p. 15)

Em se tratando desta lei, há um significativo avanço em relação às leis 4024/61 e 5692/71, como por exemplo: a definição de currículo, métodos e técnicas para atender a este público, a possibilidade da terminalidade específica<sup>2</sup> e a aceleração<sup>3</sup>, e a definição de professores com especialização adequada para atuar com esses indivíduos.

De acordo com Martins (2011), para que o processo de inclusão se efetive, diversas leis foram promulgadas, sendo um meio de assegurar a implementação desse movimento, determinando punições para aqueles que negam o direito do aluno a matrícula na escola regular.

Outro marco legal a destacar é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual orienta os sistemas de ensino quanto à garantia do ingresso das pessoas com deficiência para que aconteça aprendizagem efetiva, em classes regulares de ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, esse documento preconiza que a avaliação pedagógica deve ser processual, observando o desenvolvimento individual do aluno no que tange aos aspectos qualitativos, pois estes servirão para o professor analisar as informações coletadas e fazer as intervenções necessárias ao ato pedagógico. “No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns estudantes podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos” (BRASIL, 2008, p. 13). Isso se refere aos alunos PAEE, que deve ser praticado cotidianamente.

Cabe ressaltar também o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, que é um instrumento de planejamento do Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Neste documento, produto de um planejamento participativo estão definidos os objetivos e as metas para o ensino em todos os níveis – educação básica e superior.

---

<sup>2</sup> Refere-se a avaliação realizada pelo professor acerca do aluno, de modo a encaminhá-lo para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou para o ensino profissionalizante, quando se percebe que o educando pode se beneficiar desses serviços.

<sup>3</sup> Possibilidade de acelerar os estudos dos alunos com altas habilidades/superdotação, permitindo que este continue seus estudos em série superior àquela na qual está matriculado, se for considerado que este tem maturidade emocional e capacidade intelectual que possibilitem sua completa adequação à mudança.

O PNE institui como Meta quatro: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 24)

Assim, para que aconteça a universalização da população PAEE, é preciso que todos os envolvidos no processo inclusivo tenham compromisso e conhecimento sobre o processo de inclusão, alcançando assim, resultados positivos. Isso posto, considera-se que a escola estará mais preparada para receber esse público e desenvolver um serviço de qualidade.

Quanto ao currículo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) enfatizam que para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada, devendo valorizar a contribuição de cada um, conforme suas condições.

As leis, as resoluções, os decretos, os planos e programas educacionais não serão colocados em prática sem uma mudança no cerne da sociedade, de modo que esta entenda como funciona e qual prática se deve adotar para que o processo inclusivo realmente aconteça.

Pensar a inclusão envolve outros aspectos, entre os quais, propor formação efetiva dos professores tanto inicial como continuada, pois o que se observa no contexto das escolas são professores despreparados para trabalhar com as crianças PAEE, aumentando ainda mais o processo de exclusão dessas no âmbito escolar. “A escola e os professores não estão preparados para receber os “estranhos”, os “anormais” nas aulas” (SKLIAR, 2006, p.31).

O educador deve estar preparado por uma base teórica, bem como conhecer as especificidades do educando, favorecendo assim, a aprendizagem das crianças PAEE considerando as potencialidades destas.

No tocante à formação de professores, pesquisadores da área têm reforçado que no caso brasileiro esta nem sempre tem contribuído para a promoção do desenvolvimento pessoal, das aprendizagens escolares, nem potencializado a participação destes como cidadãos na atual sociedade. Pontos reforçados por Freitas (2006). Quando se pensa no PAEE, essa afirmação se mostra mais contundente ainda!

Para Denari (2006) faz-se urgente medida que modifique a formação de professores para atuar com esse público, pois os cursos formação, já demonstraram que não possibilitam que se alcance objetivos mais verdadeiros no âmbito da inclusão escolar. Como afirma Denari (2006, p. 36), “É relevante dotar os futuros profissionais dos elementos, teóricos

metodológicos e técnicos necessários ao desenvolvimento de uma prática profissional exitosa”.

Considera-se que a formação de professores é de suma importância para uma prática pedagógica exitosa, pois ao relacionar teoria e prática, o trabalho realizado pelo professor pode garantir o sucesso escolar do aluno, a partir do momento que este se compromete com a aprendizagem deles. Nesse sentido, também faz parte dessa formação o conhecimento de como avaliar o aluno, principalmente o aluno com SD, visto que é uma clientela que precisa de um conhecimento mais apurado sobre sua deficiência.

Desse modo, refletir sobre a inclusão do aluno PAEE no ensino regular induz a repensar as práticas pedagógicas dos professores, pois,

O professor deve analisar, com bastante cuidado, que abordagem utilizar com vistas a incentivar a cooperação dos pares. Com o início das atividades, os docentes têm um papel de grande importância, que consiste no acompanhamento e no apoio dos grupos, com vistas a sua manutenção e produção, analisando se algum aluno está com mais dificuldade e prestando-lhe apoio necessário ao desenvolvimento das tarefas. Com base nessa observação, ele poderá, se necessário, planejar as próximas atividades adequando-as de maneira mais efetiva às diferenças dos educandos, de maneira a haver uma maior participação e desenvolvimento do aluno (MARTINS, 2011, p. 122).

A política de inclusão dos alunos PAEE na rede regular de ensino não consiste somente na permanência física desses alunos, mas tem como propósito rever concepções e paradigmas, respeitando e valorizando a diversidade desses educandos e exigindo que a escola assuma sua responsabilidade, criando espaços inclusivos. Deste modo, a inclusão significa que não é o aluno que se adapta à escola e sim a escola, consciente de sua função, que se coloca aberta para assegurar ao aluno seus direitos.

O próximo tópico enfocará um grupo específico do PAEE, de modo a ampliar a compreensão do seu processo de inclusão.

### **2.3 Síndrome de Down: conhecendo para desmistificar**

Grande parte da população tem uma visão errônea do que seja a SD, embora muitas vezes não tenha tido contato direto com uma pessoa com essa síndrome. A imagem configurada da síndrome se forma por meio de suposições, sem as verdadeiras informações, visto que, por se tratar de uma deficiência, as pessoas rotulam quem as possui como

ineficientes e incapazes de avanços em todos os aspectos, sejam eles, cognitivos, afetivos ou motores.

É importante que a população em geral tenha mais conhecimento sobre os aspectos físicos e intelectuais da síndrome, pois uma das maiores barreiras a inclusão social desses indivíduos ainda é o preconceito gerado pela falta de informação, pois como diz Caetano Veloso: “a mente apavora o que ainda não é mesmo velho”.

Em tempos relativamente recentes, as pessoas com SD eram consideradas seres sem nenhuma perspectiva de vida, devido aos vários problemas de saúde que apresentavam e, em função de terem deficiência intelectual, acreditava-se que as chances de se desenvolverem eram mínimas. Nos dias atuais, sabe-se que uma pessoa com essa síndrome pode ter um bom desenvolvimento e que isso vai depender dos estímulos das pessoas que estão ao seu redor, de um ambiente favorável, estimulação desde o seu nascimento, levando-os a uma evolução na aprendizagem. É importante destacar que cada indivíduo tem seu ritmo de aprendizagem, independentemente de qualquer deficiência.

Para Brunoni (1999), a SD é a principal causa genética da deficiência intelectual. A criança nasce com um cromossomo a mais no cromossomo 21. É reconhecida como uma entidade clínica desde o século passado e representa um marco no estudo da patologia humana. A SD manifesta-se em todas as raças, nacionalidades e não escolhe sexo, pois ocorre tanto em meninas quanto meninos. A causa da SD tem sido atribuída à idade materna, em função do envelhecimento dos óvulos, logo quanto mais idade tiver a mulher, maior a probabilidade de que a criança nasça com SD. Entretanto, há inúmeros casos em que a idade da mulher não foi o fator determinante, o que demonstra que outras causas devem ser consideradas.

Corroborando com Martins (2002), Pimentel (2012) afirma que a SD não é uma doença, e sim uma condição própria da pessoa, logo, não tem tratamento e não pode ser curada, pois decorre de uma alteração no cromossomo 21, e, em função dessa alteração a pessoa sempre irá apresentar a síndrome, “mas, apesar dela, poderá se desenvolver, embora de forma mais lenta que as demais crianças de sua faixa etária e com atenção especial as suas necessidades” (MARTINS, 2002, p.51).

A SD é caracterizada como uma deficiência intelectual, uma condição crônica que impõe múltiplos desafios não só à criança acometida, mas também a toda sua família, tendo sido a primeira síndrome associada a uma aberração cromossômica, e as pessoas nas quais se manifesta estão sujeitas a uma maior incidência de doenças, como por exemplo, problemas cardiovasculares, malformações gastrointestinais, estrabismo, miopia e problemas na tireoide.

A deficiência Intelectual (DI) é definida como uma parada do desenvolvimento ou desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, caracterizado essencialmente por um comprometimento, durante o período de desenvolvimento, das faculdades que determinam o nível global de inteligência, isto é, das funções cognitivas, de linguagem, da motricidade e do comportamento social (ZUANETTI ET AL., 2016, p.3).

Diante disso, pode-se verificar que as pessoas com deficiência intelectual apresentam um baixo rendimento escolar, sendo esta uma condição de muitos profissionais não acreditarem no seu sucesso escolar, isto é, as crianças com DI precisam ser acreditadas nas possibilidades de desempenho escolar, para que seja feito um trabalho de qualidade e com resultados favoráveis. Cabe destacar que as pessoas com SD, possuem determinadas características físicas comuns, entre as quais podem ser destacadas:

Lentidão no crescimento; baixa estatura; tendência à obesidade; cabeça menor, em relação às outras crianças da mesma idade; nariz pequeno; olhos com prega epicantal (no canto do olho) e formato oblíquo; boca pequena e língua sulcata, podendo se projetar um pouco para fora; mãos pequenas e grossas, com prega transversal única; pernas e braços curtos; hipotonia muscular; baixas defesas contra infecções (MARTINS, 2002, p. 50).

A síndrome é caracterizada por uma combinação de diferenças maiores e menores na estrutura corporal. Geralmente, está associada a algumas dificuldades cognitivas e desenvolvimento físico. Contudo, os que a possuem “diferem entre si em aspectos gerais do desenvolvimento como: linguagem, motricidade, socialização e habilidades da vida diária” (PIMENTEL, 2012, p. 31), decorrentes das condições sociais nas quais estão inseridos.

Quanto ao desenvolvimento destas crianças, segundo Casarin (1999, p. 279), “os desenvolvimentos psicológicos, cognitivos e afetivos influenciam as aquisições acadêmicas, e as diferenças encontradas nas crianças com SD podem afetar o desenvolvimento escolar”. Nesse sentido, os indivíduos que têm SD podem ter uma habilidade cognitiva abaixo da média, mas com a estimulação precoce podem modificar esse quadro em relação à aprendizagem.

Conseqüentemente, de acordo com Mills (1999), a educação de crianças com síndrome de Down é difícil, mas estas têm capacidade para progredir em diferentes aspectos, desde que sejam acompanhadas e estimuladas. Para isso, é importante o acompanhamento por parte de todos, como os profissionais da educação e pais, por exemplo. A criança com SD têm suas limitações, em função da deficiência intelectual, isto é, um processo de aprendizagem mais lento, o que reforça ainda mais a necessidade de implementar estratégias

condizentes com a realidade do aluno sendo que “uma característica que define esta população é a dificuldade no processo de aprendizagem, mais ou menos generalizada. Isto afetaria todas as capacidades, autonomia, linguagem, interação social, motricidade etc., em maior ou menor grau” (MILLS, 1999, p. 245).

Todas as crianças devem entrar na escola a partir dos quatro anos de idade (LDB 9.394/96). Assim sendo, colocar a criança com SD desde cedo na escola possibilitará uma aprendizagem mais significativa e um desenvolvimento mais rápido, além do aumento de suas capacidades.

O tratamento da síndrome de Down progrediu de maneira notável ao longo de décadas. Seu tempo de vida aumentou dramaticamente com a melhoria dos cuidados médicos, e a educação e o cuidado das pessoas com essa síndrome também melhoraram marcadamente. Durante muitos anos, considerava-se que as crianças com síndrome de Down não tinham potencial para aprender. Negada a oportunidade para aprenderem, pareciam confirmar a errônea baixa estima da sociedade a respeito de suas capacidades. Felizmente, o mundo atual é diferente para as crianças com síndrome de Down. (KOZMA, 2007, p. 37)

Não se acreditava que a criança com SD pudesse se desenvolver em termos cognitivos, em função do preconceito corrente de que os indivíduos com deficiência intelectual não podiam avançar em termos intelectuais. Todavia é importante ressaltar que essas crianças têm condições de acompanhar a escola, mas isso dependerá de vários fatores, entre os quais cabe aqui pontuar a organização do trabalho pedagógico.

Essa situação de desvantagem intelectual traz consigo o estigma de inferioridade, da incapacidade, da discriminação. Tais preconceitos são constituídos sob um padrão de julgamento elaborado socialmente a partir de um conjunto de expectativas normativas (PIMENTEL, 2012, p.32)

Esta visão encontra-se difundida em parte, pois por falta de conhecimento, ainda se encontra pessoas que pensam desse modo, mas o que se deve considerar é que todos os alunos que se encontram na escola, seja qual for a sua deficiência, devem ter as mesmas oportunidades em relação ao seu desempenho pedagógico e que estes têm condições de se desenvolver em vários aspectos.

Devido as suas características específicas, oriundas de sua deficiência, as crianças com SD necessitam de uma ação educativa adequada para atender suas necessidades educativas especiais. Não há como implementar processos de inclusão que visem de fato uma escolarização de qualidade, sem levar em conta as características da criança com deficiência (VOIVODIC, 2004, p.18).

Nessa perspectiva, o professor ao selecionar as estratégias de ensino, deve conhecer o aluno, para que programe suas aulas de acordo as necessidades apresentadas, fator fundamental para que o processo de aprendizagem aconteça, isto é, deve-se utilizar metodologia compatível com as possibilidades, focando no que o aluno é capaz de aprender. “Para garantir o processo de aprendizagem das crianças com Síndrome de Down sugerem-se adequações nos planos de ensino e no tempo estipulado pelos programas escolares convencionais” (BARBY, GUIMARÃES E VESTENA 2017, p. 1).

O trabalho no ensino fundamental com crianças com síndrome de Down deve favorecer, entre outros aspectos: 1) o desenvolvimento de habilidades acadêmicas básicas; 2) as competências no uso da linguagem: oral e escrita (leitura e escrita) e matemática; 3) a elaboração do pensamento conceitual abstrato; 4) a conquista da autonomia da vida diária através da operacionalização de um currículo funcional; 5) a competência social (PIMENTEL, 2012, p. 40).

Diante do exposto, pode-se verificar que a criança com síndrome de Down tem possibilidades de aprender junto com os alunos considerados normais, pra isso, o professor deve adequar a sua metodologia as necessidades da criança, para que ela tenha um bom desempenho nas atividades escolares. Sobre as características da SD e das possibilidades de seu desenvolvimento, o próximo tópico abordará a importância da interação para a aprendizagem desses sujeitos.

#### **2.4 Interação: sua relevância na aprendizagem da criança com SD**

A realidade é algo concreto construído na história, no confronto dialético e continuado das ideias e fatos. Isso significa que a realidade é processo constituído por múltiplas determinações e, por isso, contraditório, mas é uma totalidade que está continuamente se transformando. “Não há cultura, contexto social, histórico, sem a existência de homens concretos, entendidos a partir da sua materialidade, ou seja, esse termo é entendido como condições concretas da existência” (CARNEIRO, 2006, p.142).

Nesse sentido, o homem ao se relacionar com outros vai edificando um processo de interação, construindo assim, uma história individual e grupal. Estas interações se iniciam junto à família e depois se estendem ao meio social. Desse modo, a interação social se faz necessária para a evolução do indivíduo, para o desabrochar da sua capacidade em uma cultura fortemente marcada por valores e experiências.

A compreensão do ser humano também implica necessariamente no entendimento de sua relação com a natureza, já que é nesta relação que o homem constrói e transforma a si mesmo e à própria natureza criando novas condições para sua existência.

A vida do homem se configura de acordo com o meio no qual ele está inserido, seus modos de perceber, de representar, de explicar e de atuar sobre o meio, seus sentimentos em relação ao mundo, ao outro e a si mesmo, em suma, seu funcionamento psicológico, vai se constituindo nas suas relações sociais.

Segundo Carvalho e Ibiapina (2008), é através da convivência que o indivíduo se apropria da cultura e desenvolve-se como ser. É nesse convívio que o homem vai se apropriando da cultura, ampliando suas características físicas e morfológicas, bem como as funções psíquicas e, com isso, humanizando-se, isto é, tornando-se indivíduo único – um ser histórico, social e cultural. Desse modo, a abordagem histórico-cultural enfatiza as interações sociais para o bom desenvolvimento do indivíduo e da sua aprendizagem, esta obtida na relação da criança com os adultos e com outras crianças.

Dessa forma, para que ocorra a aprendizagem faz-se necessária a presença do grupo social, ou seja, a convivência com outras pessoas, pois esta favorece o seu desenvolvimento, visto que, a criança com deficiência se difere da criança dita normal e ambos podem aprender mutuamente.

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surgem durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história e do desenvolvimento cultural. (VYGOTSKY, 1998, p.61).

Nesse sentido, o desenvolvimento humano está ligado ao enriquecimento de interações sociais durante toda a vida do indivíduo, o qual passa por diferentes processos e aspectos, existindo uma influência mútua que se faz contínua entre os processos biológicos e sociais que variam segundo o contexto no qual o sujeito está inserido, adaptando aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais.

O meio social é decisivo para que a criança consiga internalizar os processos de desenvolvimento adquiridos e passe a assumir como seus os dados da realidade apreendidos pela aprendizagem. Nesse sentido, se faz necessária a presença do outro na vida da criança, em particular da criança com SD.

A partir do momento em que ingressamos na cultura, nossa relação com o mundo passa a ser mediada pelos valores, pelas verdades veiculadas. O que não significa que seremos passivamente moldados pela cultura. Interagimos com ela. Assim, podemos afirmar que o homem é produto e produtor de cultura. Ou seja, somos frutos das circunstâncias, mas também contribuimos na construção destas circunstâncias. Participamos como sujeito singular, que se singularizou a partir de sua cultura. Portanto, sem reduzir o sujeito ao coletivo, Vygotski conclui que a gênese da sua constituição é histórico-cultural. (CARNEIRO, 2006, p.142)

O ponto básico do qual Vygotski parte e no qual se apoia encontra-se no cerne de sua teoria histórico-cultural, isto é, de que para o desenvolvimento infantil e humano em geral, a sócio gênese é condição fundamental. A condição para que a criança passe por transformações essenciais que a tornem capaz de desenvolver as estruturas humanas fundamentais do pensamento e da linguagem, apoia-se na qualidade das interações sociais em seu grupo, família, escola etc. (BEYER, 2005).

É nesse contexto que Vygotski faz uma reflexão em torno da atual concepção de inclusão escolar, da qual foi um dos primeiros defensores no século XX, cujas ideias advogaram visivelmente pressupostos que hoje sustentam o pensamento inclusivo.

O grande problema ou grande obstáculo quando pensamos na criança com deficiência reside no isolamento frequente que vivencia, seja na família, seja na vida escolar, seja na vida em sociedade. O isolamento, na ótica vygotskiana, não constitui apenas um problema social ou ético, porém apresenta uma faceta psicossocial (mais correto afirmar, psicológica) muito delicada. Esta vulnerabilidade deve-se à premissa vygotskiana central da necessidade da dinâmica sócio-gênica para um desenvolvimento infantil sadio. Quanto mais intensas e positivas forem as trocas psicossociais, mais fortalecido sairá o desenvolvimento infantil, sendo a recíproca verdadeira, isto é, quanto mais debilitadas forem estas trocas, mais lacunar será tal desenvolvimento. (BEYER, 2005, p.1).

A proposta de Vygotski é que todas as crianças tenham experiências sociais, constituindo assim um desenvolvimento integral em todas as suas dimensões, ao passo que considerava que a segregação só leva a criança a um desenvolvimento frágil. Desse modo, a criança PAEE teria prejuízo no que diz respeito às trocas de experiências entre seus pares.

Vygotski condenou que os grupos considerados iguais ficassem juntos, formando grupos homogêneos. Admitiu que as interações entre os indivíduos que se enquadram em ritmos de aprendizagem diferentes contribuem para um crescimento significativo e enriquecedor para a aprendizagem.

Vale ressaltar que as pessoas com deficiência intelectual podem ser educadas, dentro das suas especificidades, mas o que acontece na prática são apenas cuidados especiais que

levam apenas ao desenvolvimento de algumas habilidades e que, muitas vezes, não têm uma intenção pedagógica. “Na presença de uma deficiência fica mais evidente que o processo de desenvolvimento é construído a partir de condições concretas que não estão predefinidas no sujeito nem na família ou grupo cultural ao qual pertencem, mas que constroem nas relações sociais” (CARNEIRO, 2006, p.143).

Nessa perspectiva, as interações sociais proporcionam avanço às crianças PAEE, pois as trocas favorecem o desenvolvimento entre os sujeitos inseridos no processo e constituem uma forma de participar de um grupo. Para tanto, é imprescindível um ambiente que fortaleça essas trocas para que na relação recíproca possa ser evidenciada a contribuição da interação de crianças que não tenham nenhuma deficiência com as crianças que as apresentam, para que juntas possam alcançar resultados satisfatórios de aprendizagem.

As relações sociais estabelecidas com essa criança, inicialmente no seu grupo primário, que é a família, deverá considerá-la como uma pessoa ativa, interativa e capaz de aprender, romper com a visão, muitas vezes imposta pela sociedade em geral, de que essas pessoas são seres que apenas recebem passivamente as informações do meio externo, com reduzida capacidade intelectual de elaboração e consciência crítica (GOMES, 2012, p.21).

Desse modo, pensar o processo inclusivo remete a refletir a importância da mediação do professor em sala de aula para que reforce o papel da interação e que através das trocas entre pares, as crianças consigam aprender umas com as outras, numa perspectiva de trocas de experiências, tendo em vista que a sala de aula é heterogênea.

O ensinar vai ao encontro de um grupo heterogêneo, no qual alunos de diferentes naturezas e personalidades se encontram presentes em um espaço de sala aula. (PERRENOUD, 1999). Isso faz com que as trocas estabelecidas neste espaço favoreçam a aprendizagem dos alunos, uma vez que um complementa o outro nas suas necessidades.

Faz-se necessário que o professor fundamente sua ação em modelos de ensino que priorizem, sobretudo, o papel ativo do aluno na construção do conhecimento; que valorizem as práticas interativas entre os pares (professor-aluno, aluno-aluno) e que olhem a heterogeneidade presente na sala de aula não como um problema, ou um entrave, mas como uma oportunidade maior de trocas e interações (MARQUES, 2011, p. 28)

É de fundamental importância apontar que a ação do professor deve nortear a relação entre os sujeitos do processo de ensino aprendizagem, tendo em vista que as diferenças se manifestam na sala de aula e com elas as aprendizagens se intensificam no sentido de crescimento entre os pares.

De acordo com Cunha (2010, p. 30), “a escola é quem melhor pode promover a vivência plena, experimentação sem desperdício expressando o valor da coletividade na individualidade de cada um, participando do cotidiano e produzindo conhecimentos por meio do afeto”. A escola é o ambiente que proporcionará essa relação de afetividade entre os sujeitos, sendo que estes devem estar movidos pelo afeto para produzirem conhecimentos, pois possuem a necessidade de conviver e estabelecer essas relações.

Nesse sentido, as relações estabelecidas pelo professor durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua autoimagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões.

O desenvolvimento cognitivo não é estanque, mas estará sujeito aos estímulos dos processos de aprendizagem, principalmente pela mediação afetiva. É relevante a instrução pedagógica em um ambiente propício, saudável e de interação com o aluno, pois aprendemos melhor quando amamos. (CUNHA, 2010, p. 36).

O homem vive constantemente se relacionando com o mundo, quando nasce já se encontra inserido em um contexto social que, de certa forma, está pronto para recebê-lo com suas especificidades culturais e históricas. Percebe-se que o desenvolvimento humano não depende só do aspecto biológico, mas de vários fatores. Assim, a interação exerce papel preponderante na vida do indivíduo. O ser humano interage com o outro nas relações sociais e vai formando sua cultura e sua história.

Há sem dúvida, fatores emocionais e afetivos que influenciam dois importantíssimos elementos do aprendizado: a atenção e a interação. Assim, esses fatores podem ser tanto a causa como a consequência dos problemas, interferindo na capacidade de concentração e no comportamento. O aprendiz perde o interesse pelas aulas, começa a ficar irritado, intratável e, às vezes, até agressivo. Ainda que o afeto não seja considerado em muitas práticas pedagógicas, ele é, inevitavelmente, lembrado nas dificuldades de aprendizagem, porque, em sua grande parte, elas estão relacionadas à ausência dele (CUNHA, 2010, p. 73).

Nesse sentido, tanto a atenção quanto a interação nas aulas estão relacionadas com o bom desenvolvimento do aluno, visto que o aluno com deficiência precisa interagir para que não fique à margem. Buscar a relação entre as crianças é primordial, pois melhora o desempenho do professor e a aprendizagem do aluno.

Os traços de cada ser humano estão intimamente relacionados ao aprendizado, à apropriação do legado do seu grupo cultural. O comportamento e a capacidade cognitiva de um determinado indivíduo dependerão de suas experiências, de sua história educativa, que, por sua vez, sempre terão relações com as características do grupo social e da época em que ele se insere. (VIGOSTKY, 1998)

Isso posto, a educação é concebida como um direito à escola e as diferenças são positivas e fundamentais para o crescimento dos sujeitos e do grupo do qual fazem parte, portanto, não caberia à escola o papel de classificar, excluir ou segregar os alunos.

Não se trata de comparar o desenvolvimento desses sujeitos, que possuem limites marcados biologicamente, com o de sujeitos que trazem as possibilidades orgânicas íntegras, sem comprometimentos, dentro do padrão considerado normal. Ressalta-se que é possível mudar a relação com esses sujeitos, pois parte-se do princípio de que todo ser humano pode aprender. Afirma-se ainda que, todos, ainda que com condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais significativamente diferentes, podem desenvolver sua inteligência.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (1997) revoluciona a realidade, busca aquilo que o homem tem de melhor: sua criatividade, sua autonomia, sua condição de sujeito ativo e não de objeto a ser moldado. É um erro pensar a educação como algo deslocado da vida cotidiana, para que ocorra uma educação de verdade é necessário que esta seja transformadora no sentido de promover o respeito pela diferença, não homogeneizar, nem padronizar a todos.

O desenvolvimento é influenciado pelas interações realizadas pelos sujeitos, assim, os sujeitos com SD serão beneficiados com essa postura, tendo em vista a colaboração dos envolvidos para que as aprendizagens se tornem realizadas em contexto. Reconhecer as limitações do outro se torna fator importante para o crescimento do aluno, que assim tem a chance de que os envolvidos adotem uma postura ativa no processo, uma vez que podem interagir em maior ou menor intensidade, tendo sempre como ponto fundamental a rede em que se estabelece a cumplicidade e a dinâmica de aprender e de se desenvolver.

Para Carneiro (2006), todas as crianças podem aprender nas interações com as outras, visto que na sala de aula os alunos se apresentam com possibilidades diferentes, o que nos leva a pensar que a aprendizagem deve acontecer de forma grupal e diferenciada do modelo da escola de hoje. A abordagem histórico-cultural aponta que a diferença presente na sala de aula é fator determinante para as interações, isto é, a diversidade de experiências, de trajetórias pessoais, de contextos familiares e de níveis de conhecimento mostra a defesa de que todos os alunos podem ser educados nos espaços do ensino comum.

A interação no sistema de ensino para pessoas com deficiência intelectual, assim, como para todas aquelas consideradas como parte do PAEE proporciona inumeráveis melhoramentos ao desenvolvimento dos sujeitos envolvidos. Para os que são incluídos, há ganhos no aprendizado, na autonomia, no conhecimento de novas formas de cultura, de novas experiências, de novas interações. Nesse caso, para os alunos nas diferentes situações, sejam crianças PAEE ou não, os benefícios são recíprocos, correspondentes ao aprendizado de novas formas de vivenciar situações, respeitando as diferenças, fator essencial para o convívio salutar no meio social e na sociedade contemporânea, que padece de males, como em outras épocas, decorrentes da ausência de respeito pelo Outro.

No próximo capítulo, abordar-se-á compreensão das práticas avaliativas no contexto escolar.

### **3 PRÁTICA AVALIATIVA: DA TRADIÇÃO À PRÁTICA INOVADORA**

A sociedade tem sido marcada por muitas transformações que tem implicações efetivas no contexto educativo, exigindo da escola preparação em todos os seus segmentos para adequar-se às inovações que a atingem. Isso cria a possibilidade de se refletir, entre outras coisas, acerca das formas de avaliação adotadas, em especial, quando se trata dos alunos PAEE, pois para promover uma real inclusão escolar destas crianças faz-se necessária uma atitude diferenciada frente à avaliação da aprendizagem, que precisa ser vista sob novos parâmetros.

Em razão dessa compreensão, este capítulo apresenta a discussão teórica acerca das concepções de avaliação, as distintas práticas avaliativas e, por fim, a avaliação de crianças com síndrome de Down, objeto deste estudo.

#### **3.1 Concepções de avaliação da aprendizagem**

A avaliação vem sendo pauta de discussão nos diversos campos educacionais, como forma de melhor atender o aluno no seu processo de aprendizagem. Essa discussão possibilita refletir sobre como os professores estão procedendo no que diz respeito à avaliação, se estão buscando coerência entre o que os documentos legais determinam, o que as teorias estabelecem e o que realizam, se há uma consonância sobre o entendimento de que a prática avaliativa está realmente atrelada à promoção da aprendizagem do aluno ou se constitui apenas uma forma burocrática e de controle das instituições de ensino.

O lugar que a avaliação tem ocupado na atividade pedagógica a coloca no topo das atenções de estudantes e professores. Marcada pelas relações que estão presentes no interior da escola, relações estas que revelam estreita conexão entre esta escola e a sociedade que a cerca, a avaliação emerge na sala de aula ora como forma de desenvolvimento, ora como ameaça. Curiosamente atinge, a depender do lugar em que se inscrevem no processo de avaliação, ora como sujeitos avaliadores, ora como objetos de avaliação (FREITAS, 2014, p. 7).

Sabe-se que as práticas avaliativas estão sendo bastante questionadas pelos profissionais da educação em função da forma como estão sendo entendidas na escola, pois o modo como professor conduz seu trabalho pode levar a uma prática de controle, no sentido de limitar o aluno no seu posicionamento ou pode conduzir à aprendizagem. Por isso, o professor ao

organizar o seu trabalho pedagógico, deve ter em mente qual objetivo pretende alcançar, uma vez que todo o trabalho será direcionado para o alcance da finalidade proposta.

De acordo com Luckesi (2008, p.69), "entendemos avaliação como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão". Por essa razão torna-se importante identificar o que necessita ser mudado no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento dos agentes envolvidos neste processo.

Avaliar significa investigar a qualidade da realidade e nela intervir, se necessário. Para isso é preciso conhecê-la através de sua melhor descritiva. Isso implica em coleta de dados, que exige instrumentos elaborados segundo as regras da metodologia científica (LUCKESI, 2011, p.233).

A educação vem tendo no decorrer dos tempos à função de preparar novas gerações com instrumentos necessários para garantir a continuidade e o avanço da sociedade. Dessa maneira, sempre houve a preocupação em constatar se as gerações estão, de fato, aprendendo. Isto posto, a avaliação da aprendizagem se faz necessária como componente do processo educativo, em razão de esta ser um mecanismo que está presente na prática docente como um processo de aprendizagem dos alunos

Compreende-se que avaliar implica em estipular objetivos que serão norteadores para a aprendizagem. É um processo que envolve as dimensões: cognitiva, afetiva e psicomotora do comportamento do sujeito que aprende, provocando reações, trazendo benefícios ou causando danos a este. Nesse contexto, o avaliador deve adotar critérios que considerem a diversidade de aprendizagens, de forma a comprometer-se com o aprendizado do educando.

A avaliação sempre esteve vinculada ao controle e a classificação, estando relacionada a um sistema de aprovação ou reprovação do aluno. A partir dessa consideração, pensar no ato avaliativo implica conhecer um pouco da história, visto que esta constitui uma prática presente na escola ao longo dos tempos e a forma como foi configurada no âmbito educacional tem reflexos significativos no contexto atual.

Para Luckesi (2011), o termo avaliação da aprendizagem é recente, já exame reporta a um período mais distante, pois a terminologia exame escolar foi adotada entre os séculos XVI e XVII. A escola hoje, apesar das inúmeras mudanças, ainda está impregnada pela cultura avaliativa de modo a testar os alunos quanto aos seus conhecimentos.

Os exames escolares, da forma como foram sistematizados nesse período, tem aproximadamente quinhentos anos de vivência. Eles são conhecidos e utilizados há milênios (eram utilizados na China 3.000 anos antes da era cristã para selecionar soldados para o exército), mas, da forma como eles são

praticados ainda hoje na escola, tem configurações situadas no período acima indicado. (LUCKESI, 2011, p.28).

Essa forma de avaliação através dos exames induz o professor a ficar preso a uma cultura de provas a que o aluno precisa ser submetido, para posteriormente ser classificado como apto ou não. Nesse entendimento, o papel da escola fica comprometido, pois esta tem como função desenvolver o senso crítico do aluno e despertá-lo para a avaliação de seu próprio desempenho, no sentido de analisar seu grau de entendimento, suas dificuldades e o melhor direcionamento a ser dado para que ocorra a aprendizagem.

Nessa perspectiva, os exames eram classificatórios, permitindo que muitos alunos com reais capacidades de aprender ficassem presos a um sistema de reprovação por não alcançarem êxito nos exames prestados, ficando à margem da escola e sendo prejudicados pelo sistema de ensino, por não compreenderem de fato o significado do ato de avaliar. Nesse sentido, questiona-se com Luckesi (2011, p. 30):

O que significa, então, “aprender a avaliar”? Significa aprender os conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitante a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano. Aprender conceitos é fácil, o difícil mesmo é passar da compreensão para a prática.

O termo avaliação da aprendizagem teve seu início com os estudos de Ralph Tyler, devido ao grande número de pessoas reprovadas. Daí a preocupação em verificar a aprendizagem do aluno e não só o produto, visto que durante o percurso das aulas os alunos aprendem cada um a seu modo. Considerando o contexto avaliativo o educador terá uma reponsabilidade maior com a aprendizagem dos alunos, distanciando-se assim, da classificação, e considerando o ato avaliativo uma forma de perceber os alunos nas suas carências e, ao mesmo tempo, tornar o processo inclusivo. (LUCKESI, 2011).

Os sistemas de ensino, tendo como fundamentos diferentes modelos pedagógicos, caracterizam a avaliação de acordo com o momento histórico, ou seja, concepções diferentes nas distintas épocas. Abordar-se-á o significado de avaliação da aprendizagem, que assume diferentes perspectivas ou concepções, as quais se dividem em dois grupos: 1) a tradicional que se baseia nos exames como comprovação de que ocorreu a aprendizagem e, 2) a progressista que acompanha o aluno em seu processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Libâneo (1994), a avaliação tradicional se ampara na receptividade dos conteúdos e cabe ao aluno decorá-los tendo que dar conta do que aprendeu. O ensinar está relacionado com a transmissão do conteúdo pelo professor, ao passo que o aprender significa

a repetição de conceitos pelo educando. Nesse contexto, a avaliação acontece de forma mecânica, ou seja, desvinculada da realidade concreta e a nota é a medida da aprendizagem. A respeito das notas, estas vêm do termo “docimologia, do grego dokimé, que significa nota. A docimologia era, portanto, a ciência do estudo sistemático de notas e dos comportamentos dos examinadores e dos examinados” (DESPRESBITERIS, 2001, p. 25).

Esse modelo tradicional tem resistido ao tempo, e continua presente no contexto escolar com a avaliação somativa, que tem função classificatória, pois consiste em uma análise do desempenho dos alunos ao final de um período letivo ou unidade de ensino tendo como finalidade a certificação (VILLAS BOAS, 2012).

No que diz respeito à avaliação somativa, esta enfatiza apenas as dificuldades e não o potencial dos alunos. A autora afirma que “é empregada para “medir” o que foi aprendido ao final de um determinado período; para promover os alunos; para assegurar que eles alcancem os padrões de desempenho estabelecidos para conclusão de cursos” (VILLAS BOAS, 2012, p. 3).

Nesse contexto, a avaliação consiste em selecionar aqueles que apresentam melhor rendimento quantitativo, o que gera uma classificação, sendo processada conforme os critérios estabelecidos pelo professor. Em decorrência disso, procede-se a uma tomada de decisão para o fracasso ou a continuidade do processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação classificatória configura-se com ideias de mérito de julgamento, punição e recompensa, exigindo o distanciamento entre os sujeitos que entrelaçam nas práticas escolares cotidianas. Assim, o professor precisa tornar o outro sujeito da relação um objeto de conhecimento, interrompendo as relações intersubjetivas – tecidas pelo diálogo que conecta as atividades escolares – transformando-as. (ESTEBAN, 2008, p. 15).

Na concepção tecnicista, o professor administrava as condições de transmissão da matéria, o aluno recebe, aprende e fixa as informações. As atividades didáticas adquiriam caráter técnico e instrumental, pois a tecnologia era supervalorizada e criava a pseudo ideia de que a aprendizagem não é algo natural ao aluno, mas que está a cargo dos especialistas e das técnicas. Nessa concepção, a avaliação enfatizava as técnicas e o fazer e se caracterizava como mais um momento de aplicabilidade. Nesse sentido, avaliação era considerada somente uma medida, um resultado final.

Entre os vários instrumentos utilizados para medir o desempenho dos alunos, encontram-se “testes, escalas de atitude, questionários, fichas de registro de comportamento e diversas maneiras de coletar informações sobre o desempenho dos alunos”

(DESPRESBITERIS, 1989, p. 7). O instrumento de avaliação é o que vai coletar os dados sobre a aprendizagem dos alunos, para tal, o professor deve saber interpretar os instrumentos para poder intervir.

Para Libâneo (1994), na concepção da pedagogia nova, o aluno é considerado o sujeito da aprendizagem, sendo que o foco passa a ser as necessidades dele, que buscaria por si mesmo o conhecimento e a experiência. Não há lugar privilegiado para o professor, que é visto como um auxiliar, um facilitador no processo de busca do conhecimento, que deve partir do aluno, isto é, da relação que este estabelece com conteúdos, vivências e interesses. Apesar de esse modelo enfatizar o papel do aluno, se caracteriza como uma concepção tradicional, haja vista que a escola não estava preparada para tal, o que resultou em um ensino e aprendizagem da matéria que era somente decorada.

Observa-se que a prática avaliativa tradicional ressalta o exame; a tecnicista preocupa-se com as técnicas e o fazer e a perspectiva existente no período da escola nova destaca o aluno como centro do processo. Nota-se que cada momento teve suas características próprias, determinando o papel do professor e do aluno e formas diferentes de avaliar, de modo a reproduzir uma avaliação da aprendizagem a favor da classificação.

Na concepção de avaliação progressista, por outro lado, consideram-se como parâmetros válidos e fidedignos para servirem de indicações o ritmo, as características e aspirações do próprio aluno. Nessa perspectiva, alguns autores apresentam uma compreensão de avaliação da seguinte forma: Hoffmann (2010) a vê como mediadora e construtivista; Teixeira e Nunes (2010), Pletsch e Oliveira (2015) e Beyer (2005) a concebem a partir de uma visão inclusiva e, por fim, Romão (2003) e Luckesi (2011) propõem considerá-la como investigativa. Esse entendimento de avaliar está relacionado ao tipo de avaliação formativa que propõe informar ao professor e ao aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades escolares, bem como identificar obstáculos na organização do ensino, possibilitando uma intervenção nas dificuldades apresentadas.

Esta forma de avaliação tem como preocupação principal o aluno, sendo o professor também avaliado. Em razão disso, esta se configura como um processo, sendo devidamente planejada para a consecução dos objetivos propostos, visto que há uma relação direta entre professor e aluno, na medida em que promove ajustes no trabalho pedagógico (VILLAS, BOAS, 2011)

Os aspectos qualitativos devem se sobrepor aos quantitativos em uma prática avaliativa da aprendizagem que contemple os alunos nas suas especificidades. Nesse contexto, a avaliação precisa valorizar o educando de acordo com sua individualidade, potencialidade e

ritmo, propiciando ao educador uma visão holística de seus procedimentos para que ocorra um ensino de qualidade e uma aprendizagem significativa.

Tanto o professor quanto o aluno aprendem no processo avaliativo, uma vez que o aluno perceba o que conseguiu aprender e o professor analise a sua prática para, posteriormente, a ajustar às necessidades deste. Essa forma de ver a avaliação vai ao encontro das ideias de Hadji (2001) e Villas Boas (2011).

Diante do exposto pode-se afirmar que “a avaliação situa-se no centro da ação de formação, é então chamada de formativa, porque sua função principal é contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (HADJI, 2001, p 19)”. “São mais ligadas à avaliação *para* a aprendizagem do que à avaliação *da* aprendizagem, por buscarem o desenvolvimento da aprendizagem e não meramente os seus resultados” (VILLAS BOAS, 2011, p.8). Além disso, é informativa, visto que informa o desenvolvimento do aluno (HADJI, 2001); se caracteriza como uma estratégia pedagógica que busca romper o fracasso e as desigualdades (PERRENOUD, 1999);

Viu-se que a avaliação formativa envolve o professor, o aluno e o conhecimento, havendo uma preocupação com a aprendizagem de modo a conduzi-lo à construção do conhecimento. Para que isso ocorra os envolvidos no processo devem participar, fazendo levantamento de registro dos educandos e planejamento do que deve ser feito a seguir à medida que novas informações vão surgindo. Essa prática faz com que o professor fique o mais próximo possível do aluno, conseqüentemente realizando um acompanhamento efetivo.

Em se tratando da contribuição da avaliação formativa, para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, pode-se afirmar que:

A prática avaliativa é realizada a partir de parâmetros extraídos da própria teoria e implica em verificar se o aluno já adquiriu noções, conservações, se realiza operações, relações etc. O rendimento poderá ser avaliado de acordo com sua aproximação a uma norma qualitativa pretendida (MIZUKAMI, 2014, p.10).

Essa prática de avaliação tem grande relevância, uma vez que a sala de aula é permeada por pessoas com características diferentes e isso deve ser levado em conta, pois avaliar o desempenho do aluno ao longo do tempo faz com que o professor visualize suas condições de aprendizagem. Assim sendo, esta forma de avaliar permite ao professor estar

mais próximo do aluno, principalmente os com SD, que também devem ser avaliados conforme suas condições.

Sant'Anna (1995), Villas Boas (2011) e Hadji, (2001) destacam que a avaliação formativa procura ver o papel do professor e o do aluno como orientação para o desempenho desenvolvido por ambas as partes. O professor será informado do seu trabalho e direcionará o ensino e o aluno pode compreender o que aprendeu de modo a que sejam preenchidas as lacunas na sua aprendizagem.

A avaliação formativa é o principal meio através do qual o aluno passa a conhecer seus erros e acertos, assim como o ajuda a desenvolver um estudo mais organizado dos conteúdos, pois indica como e se está atingindo seus objetivos. Para o educador, a avaliação é um espaço propício de reflexões para a tomada de decisões, em face do desempenho individual do educando. Dessa maneira, o educador organiza melhor sua metodologia de ensino, identificando se houve modificações no comportamento de seus alunos, considerando o que foi favorável ou não no seu planejamento.

A avaliação é um processo contínuo e sistemático. Portanto, ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas ao contrário, deve ser constante e planejada. Nessa perspectiva, a avaliação faz parte de um sistema mais amplo que é o processo ensino-aprendizagem, nele se integrando. Como tal, ela deve ser planejada para ocorrer normalmente ao longo de todo o processo, fornecendo *feedback* e permitindo a recuperação imediata quando for necessário. (HAYDT, 2008, p.13 e 14).

No planejamento há que se considerar o contexto da sala de aula, verificando-se quais as necessidades da turma para direcionar e organizar o trabalho pedagógico, pois é através deste que são feitas as previsões do trabalho docente rumo à consecução dos objetivos e a melhor forma de atingi-los, ressaltando ainda que o planejamento está estritamente ligado à avaliação, sendo que através desta o professor conseguirá perceber o que o educando aprendeu.

O levantamento das condições prévias dos alunos para iniciar nova matéria, os indícios de progresso ou deficiências detectadas na assimilação de conhecimentos, as verificações parciais e finais são elementos que possibilitam a revisão do plano de ensino e o encaminhamento do trabalho docente para a direção correta. Não apenas nas aulas, mas nos contatos informais na classe e no recreio, o professor vai conhecendo dados sobre o desempenho e aproveitamento escolar e crescimento do aluno. (LIBÂNEO, 2013, p. 222)

Esta modalidade de avaliação está em consonância com a avaliação mediadora, a qual, segundo Hoffmann (2009) consiste em um processo interativo e que propõe um modelo baseado no diálogo, em que há maior aproximação do professor ao aluno. Acrescenta ainda que na “concepção mediadora, pergunta-se para ver o que o aluno já sabe, o que ainda não sabe, que outras coisas sabe, de que jeito sabe fazer... para decidir sobre estratégias pedagógicas de continuidade” (HOFFMANN, 2010, p. 164).

Outro tipo de avaliação é a diagnóstica em que conhecer o aluno é essencial para verificar seu conhecimento antes de iniciar uma unidade de ensino, isto é, consiste em verificar seu conhecimento prévio. Essa função da avaliação adquire um caráter diagnóstico que auxilia o professor a detectar quais são os conhecimentos, habilidades e dificuldades que o aluno apresenta para introduzir um novo conteúdo (LIBÂNEO, 2004; HAYDT, 2006; SANT’ANNA, 1995).

Compreende-se que a avaliação diagnóstica requer um olhar atento, pois parte do princípio de que o aluno deve ser visto na sua totalidade, ou seja, deve ser avaliado em todos os aspectos, observando os limites e as possibilidades deste, dando assim, condições para que o professor possa fazer as intervenções pedagógicas necessárias ao seu desenvolvimento. “Esta deverá ocorrer no início de cada ciclo de estudos, pois a variável tempo pode favorecer ou prejudicar as trajetórias subsequentes, caso não se faça uma reflexão constante, crítica, participativa” (SANT’ANNA, 1995, p.34).

Consoante a essa visão, percebe-se que as concepções ora abordadas apresentam conceitos diferentes, em que a concepção tradicional centraliza no professor como parte importante no processo, ficando o aluno à mercê de parâmetros estabelecidos por aquele; enquanto a avaliação sob o ponto de vista do acompanhamento procura entender o aluno nas suas especificidades, compreendendo cada momento do processo avaliativo no conjunto das aprendizagens.

Nessas concepções, observa-se que a prática avaliativa que visa acompanhar o aluno (formativa ou mediadora) se aproxima mais do PAEE, visto que é uma avaliação que se torna adequada por estar mais perto do aluno, de suas necessidades e porque busca saber qual o seu nível de conhecimento e quais as possibilidades de alcance cognitivo.

Acompanhar o processo de ensino aprendizagem através de muitas tarefas avaliativas é essencial no sentido de se ter elementos consistentes para orientar os alunos a prosseguir, para desafiá-los a avançar em seus conceitos, em suas aprendizagens. O pecado dos “ditos exames” é ter como finalidade julgar resultados e atribuir notas finais ao invés de servirem de indicadores para a ação mediadora (HOFFMANN, 2010, p.160).

É fato que a avaliação como vem sendo concebida está atrelada a uma forma convencional que as escolas estabelecem para quantificar a aprendizagem do aluno e classificar os aptos e não aptos. Portanto, a avaliação é vista no contexto escolar, bem como pelas famílias como uma situação que causa medo, aterroriza e que está a serviço da classificação do aluno, desenvolvendo uma cultura de incapacidade para aqueles que não conseguem boas notas.

Contudo, a avaliação da aprendizagem deve ser vista como uma forma de acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, suas dificuldades e potencialidades, pois a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem e não servir para a mera classificação do aluno. Desta forma, faz-se necessário que o professor esteja atento aos avanços dos alunos, e isto é possível à medida que o professor estabelece critérios para avaliá-los.

Compreender a avaliação como ação humana embutida de significados e representações pessoais e sociais. A avaliação pressupõe julgamento à medida que analisa como deu certo ou errado determinadas ações ou manifestações preestabelecidas. Podemos dizer que ela é subjetiva no que tange ao olhar e à conceituação de quem avalia, é constância porque ocorre em todos os momentos do processo ensino aprendizagem (TEIXEIRA; NUNES, 2010, p. 31).

A avaliação elaborada com o sentido apenas de atribuir notas fragiliza o processo de aprendizagem, tendo em vista que a escola deve valorizar a aprendizagem do aluno. Então, o educador ao avaliar deve ter por base as necessidades dos alunos, buscando utilizar a avaliação a serviço da aprendizagem, pois ao avaliar, o professor procura informações sobre as habilidades adquiridas pelos alunos e a prática docente durante o ensino, isto é, a avaliação da aprendizagem deve ser uma forma de reorientação para uma melhor aprendizagem do aluno.

Na avaliação que acontece nas escolas, ainda está muito presente a valorização da nota, muitas vezes pela falta de conhecimento de alguns profissionais na hora de avaliar o aluno de forma qualitativa (HOFFMANN, 2010) que, em razão disso, ficam presos ao sistema de notas. É preciso avançar e ter em mente que o desempenho do aluno deve ser levado em consideração na hora de avaliar, visto que a nota não é parâmetro de aprendizagem.

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às

quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Ao se refletir sobre a prática avaliativa e, em particular, sobre a avaliação das crianças com SD, se vislumbra a possibilidade de que esta tenha como parâmetro a qualidade do que o aluno aprendeu, voltando a atenção para o desempenho do aluno em todos os aspectos, ao invés de centrar no produto.

Hoje existem diferentes metodologias e técnicas a serviço de um conhecimento mais elaborado da realidade e do progresso do aluno, porém o professor deve selecionar os meios de avaliar a aprendizagem de acordo com os objetivos que pretende alcançar. Ressalta-se ainda que além da avaliação formal que acontece no sistema escolar, existe outro tipo de avaliação que ocorre no dia a dia de sala de aula denominada avaliação informal, enfatizada por Villas Boas (2004).

Este tipo de avaliação é utilizado em todos os níveis de ensino, envolve todos que fazem parte do processo educacional, isto é, professor, alunos e demais profissionais da escola. Ressalta-se ainda, a importância de o professor conhecer de perto o aluno nos seus interesses e capacidades.

A informalidade do processo de avaliação é fator decisivo no desenvolvimento do aluno, pois envolve a formação de juízos gerais sobre si mesmo, os quais afetam sua autoestima e terminam alterando a forma pedagógica com a qual o professor interage com o estudante em sala de aula (FREITAS, 2014, p.8).

Para Villas Boas (2004, p. 23) “a avaliação informal dá grande flexibilidade de julgamento ao professor, devendo ser praticada com responsabilidade”. A forma como o professor avalia deve ser cuidadosamente planejada, visto que o professor terá condições de fazer um acompanhamento mais próximo do aluno e não correr o risco de privilegiar uns e outros não. Dessa forma, “a avaliação informal é muito importante e pode ser uma grande aliada do aluno e do professor, se for empregada adequadamente, isto é, para promover a aprendizagem do aluno” (idem).

No tocante a avaliação informal, a autora enfatiza ainda que esta contribui de forma parcial para a avaliação formal ajudando o professor na nota final. Este tipo de avaliação deve ser cuidadosamente considerado, pois o aluno fica à mercê do juízo de valor que o professor faz dele, o qual pode ser positivo ou negativo no final do processo, sendo muitas vezes tendencioso avaliar o aluno pelo comportamento ou pelas dificuldades que apresenta. Nesse

tipo de julgamento se o professor não conduzir o processo com ética poderá prejudicar o aluno.

Esta forma de avaliar deve ser conduzida com responsabilidade, tendo em vista a diversidade da sala de aula, principalmente quando estão presentes alunos PAEE. “É preciso incorporar o aluno a um novo processo de produção de conhecimento, onde ele se sinta incluído” (FREITAS, 2014, p. 32).

Cabe ressaltar que, ao avaliar informalmente, o professor pode estar acompanhando mais de perto o aluno e verificando como está o seu desempenho. Assim estará contribuindo na aquisição do conhecimento, pois, ao perceber que o aluno apresenta dificuldades, o professor deve direcionar atividades e acompanhá-lo no seu desempenho fazendo as intervenções necessárias, dessa maneira estará ajudando-o na construção do conhecimento. A avaliação informal considera o aluno como um todo, facilitando ao professor conhecer melhor o educando e direcionando com mais qualidade a sua aprendizagem.

Diante do exposto, é possível afirmar que a avaliação da aprendizagem é um procedimento que disponibiliza ao professor elementos para que este reflita sobre sua prática, analise o processo de ensino aprendizagem e promova melhorias, de forma que ao interpretar o resultado, elabore novos instrumentos e estratégias e retome conteúdos não compreendidos pela turma.

A avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e também um processo de conscientização sobre a ‘cultura pioneira 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 o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo (ROMÃO, 2003. p. 101).

Todavia, a visão que ainda predomina na cultura escolar com relação à avaliação é aquela ligada ao fracasso ou ao sucesso do aluno. Essa concepção contrapõe-se a uma nova abordagem que vê o ato avaliativo como exercício de investigação e construção do conhecimento e que abrange todo o processo de ensino aprendizagem. Com isso, o nível dos conhecimentos dos alunos, bem como a quantidade e a qualidade desses conhecimentos dependem da análise das variáveis que interferem no processo de ensino aprendizagem.

A avaliação, dessa forma, é considerada como elemento favorecedor da melhoria de qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como arma contra o aluno, pois é assumida como parte integrante e ferramenta de autorregulação do processo de ensino e aprendizagem, para que os objetivos propostos sejam atingidos. A avaliação é bem mais

abrangente, diz respeito não só ao aluno, mas também ao professor e ao próprio sistema escolar (BRASIL, 1997).

Os tipos de avaliação ora abordados levam o professor a pensar continuamente no fazer pedagógico sobre o ato de avaliar. Cabe ressaltar que o professor ao utilizar a avaliação como forma de olhar o aluno no seu desempenho e identificar suas necessidades e especificidades, pode acompanhá-lo nas suas dificuldades e possibilidades, conduzindo-o a uma aprendizagem efetiva. Neste sentido, além de conhecer as concepções de avaliação é preciso rever a prática avaliativa dos professores, ponto a ser discutido no próximo subtópico.

### **3.2 A prática avaliativa dos professores no contexto escolar**

Os processos de avaliação escolar sempre foram alvos de estudos e inquietações, principalmente quando se trata de crianças PAEE, especificamente o aluno com síndrome de Down. Ao avaliar é necessário levar em conta cada indivíduo relacionado aos objetivos delineados pelo professor no planejamento, pois já que se trata de um processo, todos que estão nele envolvidos devem ter clareza acerca da definição de avaliação e sua importância para o desenvolvimento dos alunos.

Quanto às especificidades dos alunos, é interessante focalizar a avaliação mediadora que, conforme Hoffmann (2010), apresenta alguns princípios que são essenciais para a prática avaliativa dos professores, tais como: o princípio da investigação, em que o professor assume o compromisso de investigar e acompanhar a aprendizagem dos alunos; o princípio da provisoriidade que deve considerar as respostas dos alunos como ponto de partida e em que nenhum juízo acerca do aluno poderá ser considerado como absoluto; o princípio da complementariedade a partir do qual nenhuma decisão pode ser tomada pelo professor sem uma análise extensiva e a realização de tarefas analisadas em sequências gradativas e mais complexas.

Esses princípios contemplam um tipo de avaliação que leva em consideração o aluno como um todo, para que a aprendizagem aconteça de fato, atenta aos mínimos detalhes, ou melhor, conhecendo o aluno de perto.

Dessa forma, a prática docente deve ser consciente, avaliando e provendo meios de eficácia do processo educacional e de seus resultados, tendo como pano de fundo para isso a ação do educador em prol de uma avaliação democrática. É democrática no sentido eficiente do termo, não se desfazendo do cumprimento de regras e ordens necessárias em qualquer sociedade civilizada, mas é no sentido dialógico e participativo que se reafirma constantemente nas relações humanas. (TEXEIRA; NUNES, 2010, p.81).

O acesso a todas os anos do ensino fundamental é obrigatório e incondicionalmente garantido a todos os alunos dos 6 aos 14 anos e os critérios de avaliação e promoção, com base no aproveitamento escolar, previstos na Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394/96 (art. 24), terão que cumprir a igualdade perante a legislação, logo deve-se olhar para a avaliação que leve ao crescimento do aluno na escola.

A lei orienta ainda que os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os quantitativos, o que mostra que a cultura de notas não deve ser vista como a única forma de se avaliar o aluno. Assim, entra em foco o aluno com suas particularidades que devem ser levadas em consideração pelo professor na hora de avaliar.

Pensar a prática de avaliação é, sobretudo, examiná-la nas diferentes vertentes em que se desdobra e analisá-la desde o seu sentido precípua até sua execução e representação crítica. É refletir sobre a sua abordagem histórica verificando as profundas modificações de sua função, estando cada uma dessas mudanças intermitentemente ligadas às questões sociopolíticas e econômicas em que se encontrava a sociedade e as situações a qual ela se destina. (TEXEIRA; NUNES, 2010, p.60).

Dessa forma, a avaliação da aprendizagem deve levar em conta a decisão do que fazer com o aluno, quando a sua aprendizagem se manifesta de forma satisfatória ou insatisfatória, levando em consideração o desempenho de cada indivíduo, ressaltando-se que se o professor não tomar uma decisão sobre o processo, o ato de avaliar não completa seu ciclo essencial.

Em função disso, para acompanhar e orientar o aluno em seu processo de conhecimento, Luckesi (2008) destaca que a avaliação da aprendizagem na escola deve ter dois objetivos: auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal a partir do processo de ensino aprendizagem e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser unilateral, envolvendo apenas o aluno no processo, para incluir o professor e o sistema, isto faz com que melhore consideravelmente o processo de ensino aprendizagem.

Desse modo, a avaliação busca refletir a prática avaliativa em que, a partir da ação pedagógica, surge a reflexão que possibilita ao professor repensar a sua prática em sala de aula. A reflexão constitui-se como fator permanente do educador nas considerações que faz sobre sua realidade e o acompanhamento do alunado, o passo a passo, dos educadores na sua trajetória de construção do conhecimento. “O educando não vem para escola para ser submetido a um processo seletivo, mas sim para aprender e, para tanto, necessita do

investimento da escola e de seus educadores, tendo em vista efetivamente aprender” (LUCKESI, 2011, p. 29).

Essa forma de avaliar atende as concepções atuais do que seja avaliar. Os estudiosos do tema compreendem que a avaliação assim concebida constitui ponto de partida para o professor que, de acordo com os resultados obtidos, poderá ver o que de fato o aluno conseguiu aprender e, assim, se posicionar.

Para isso, o professor precisa selecionar instrumentos para melhor conhecimento da aprendizagem do aluno. Segundo Hoffmann (2010, p. 160), “os instrumentos de avaliação devem ser utilizados com a intenção de observar e investigar sobre o momento da aprendizagem em que os alunos se encontram”. Daí a importância de escolher os instrumentos que serão utilizados, pois estes informam qual concepção de avaliação é adotada pelo professor.

A elaboração de instrumentos de avaliação revela, portanto, concepções metodológicas. Evoluem com a evolução dos métodos. Assim, não aceitam mais os estudiosos em avaliação que se possa acompanhar e analisar processos de aprendizagem através de registros classificatórios, como graus numéricos, fichas de comportamento, pareceres roteirizados. Ou que se possam interpretar as ideias construídas pelo aluno apenas através de provas objetivas corrigidas por gabaritos – instrumentos classificatórios que não condizem com a complexidade do conhecimento. Os melhores instrumentos de avaliação são todas as tarefas e registros feitos pelo professor que auxiliam uma memória significativa do processo, permitindo análise abrangente do desenvolvimento do aluno (HOFFMANN, 2009, p. 119).

Nesse sentido, os instrumentos de avaliação da aprendizagem precisam ser adequados às competências que estão sendo avaliada no processo de ensino, de modo a tornar mais eficaz a prática avaliativa.

Os instrumentos que o professor pode utilizar devem ser visualizados desde o planejamento de ensino, para que exista uma adequação favorável às metas propostas, aos conteúdos, bem como às atividades indicadas para o processo ensino aprendizagem. Com isso, quanto mais informações o educador colher do educando na avaliação, mais contribuição terá a sua disposição para um redirecionamento de sua prática com vistas ao atendimento das necessidades deste.

Contudo, se a utilização dos instrumentos de avaliação da aprendizagem for empregada de maneira repetitiva e exclusiva, não permitirá ver o indivíduo sob todos os ângulos. Na avaliação da aprendizagem, deve-se levar em conta quem e como se está

avaliando. O professor é o construtor do contexto avaliativo, logo é ele quem seleciona itens dos conteúdos a serem desenvolvidos, a sequência em que serão enfocados e as atividades referentes à avaliação da aprendizagem. Ele é quem elabora as provas, corrige-as e as avalia.

A literatura informa que a avaliação da aprendizagem está diretamente ligada à própria avaliação do trabalho docente, assim, os avanços e dificuldades dos alunos fornecem ao professor indicações de como deve desenvolver seu trabalho.

Desse modo, segundo as pesquisas sobre o tema o que se vê na escola são professores que dizem saber de tudo, usa do autoritarismo em sala de aula para fazer do aluno uma vítima, aquele que tem medo de falar, de expor suas dúvidas. Essa situação pode prejudicar em pouco tempo o que o aluno levou anos para construir. Um professor que não reflete sobre a aprendizagem do aluno estará negando a este o direito de trabalhar e superar suas dificuldades.

Conforme Hoffmann (2009, p. 82), “o processo avaliativo não pode ser delimitado em etapas: início, meio e fim, no seu sentido dialético, se constitui por momentos contínuos e simultâneos de mobilização e experiência educativa”. Nesse contexto, é importante salientar que a finalidade da ação avaliativa, entretanto, é redefinida em cada momento da aprendizagem, e será mais ou menos favorecedora à medida que os educadores tiverem conhecimento sobre cada momento vivido pelos educandos.

Portanto, a avaliação é essencial para o professor mediar, mobilizar a aprendizagem dos alunos, não com a intenção de resolver problemas, de chegar sempre a resultados, mas com a intenção de provocar à reflexão, a curiosidade, a formulação e a reformulação de diferentes hipóteses por alunos diferentes.

Segundo Hoffmann (2005), a prática avaliativa desenvolvida nas escolas e universidades vem sendo muito criticada por não respeitar os alunos nas suas diferenças, visto que estão imersos em seu desenvolvimento nos aspectos social, intelectual, moral, físico etc. Nesse sentido, a escola tem valorizado, muitas vezes, o homogêneo, o igual, estabelecendo assim, um padrão normal, não levando em consideração o diferente.

A sala de aula apresenta-se como espelho da diversidade presente na sociedade e essa constatação tem como implicação a dificuldade de os professores desenvolverem sua prática de forma eficaz, pois essa diversidade indaga como o professor realiza sua avaliação tendo alunos com diferentes ritmos de aprendizagem. Reconhece-se que muitos não estão de fato preparados para esse trabalho, visto que avaliar é uma atividade que requer entendimento de como funciona e compromisso por parte do avaliador. Nesse contexto, essa falta de

conhecimento direciona o professor para um processo classificatório que privilegia a memorização.

É importante estar atento à sua função ontológica (constitutiva), que é de diagnóstico e, por isso mesmo, a avaliação cria a base para a tomada de decisão, que é o meio de encaminhar os atos subsequentes, na perspectiva de busca de maior satisfatoriedade nos resultados. (LUCKESI, 2011, p.208).

As dificuldades que estão presentes, podem estar relacionadas com o simples fato de os professores não se apropriarem ou não interpretarem o real sentido da avaliação, pois a avaliação como função diagnóstica facilita na tomada de decisão, no ensino e aprendizagem do educando, buscando sempre satisfazer as expectativas de aprendizagem. A avaliação pode causar nos sujeitos envolvidos, expectativas, tensão emocional e angústia, pois, na concepção de muitos, ela tem função de sentença que pode resultar em sucesso ou fracasso dos sujeitos. Assim, questionamentos surgem em relação a prática avaliativa que é desenvolvida com as crianças com SD, ponto a ser tratado no tópico seguinte.

### **3.3 A avaliação da aprendizagem de crianças com síndrome de Down**

Pensar na educação exige rever uma série de fatores que estão incorporados ao ambiente escolar, com especial ênfase às metodologias utilizadas pelos professores em sala de aula, pois a prática pedagógica realizada no cotidiano de nossas escolas muitas vezes não leva em consideração as especificidades dos alunos presentes no contexto escolar.

Na forma como as escolas se organizam ainda prevalece uma cultura de igualdade, diante das formas de avaliar, a partir da qual os alunos que apresentam deficiência ficam de fora desse processo avaliativo. A escola precisa superar essa visão de que é possível ter igualdade no ritmo dos alunos, para uma visão mais coerente com necessidades destes, visto que, pensar no aluno enquanto sujeito de sua aprendizagem, requer um olhar para a qualidade do ensino e da aprendizagem.

A escola, como instituição de educação formal, pautou-se sempre pelo estabelecimento (ou, no mínimo, pela busca) de uniformidades. Um exemplo é o argumento de alunos (turmas), obedecendo a critérios tais como idade, sexo, níveis de desempenho escolar, etc. Uma escola que tenha acolhido crianças sem critérios de seleção e de uniformização aconteceu apenas em situações experimentais isoladas. Enfim, uma verdadeira escola para todos até agora permanente como uma esperança ou utopia. (BEYER, 2005, p.27)

Desse modo, cada instituição de ensino deve obrigar-se e exercer sua função de educar se adequando às particularidades de cada aluno no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem. “O professor que transita diariamente entre seus alunos conhece muito bem tal diversidade. Dificilmente aceitaria qualquer premissa de homogeneidade dos seus alunos, pois sabe que são diferentes entre si”. (BEYER, 2005, p 27)

Este cenário nos remete a pensar no ato avaliativo como uma forma de conferir como os alunos estão alcançando sua aprendizagem no contexto escolar. Assim, os alunos PAEE precisam ser respeitados nas suas especificidades para que tenham um aproveitamento satisfatório. Isto posto, concorda-se que o contexto escolar é permeado pela diversidade.

Nessa perspectiva, é preciso ter um olhar voltado para a avaliação da aprendizagem que vem com o compromisso de orientar a prática do professor no sentido de atingir o objetivo proposto pela escola, sendo que essa proposta deve estar presente no currículo escolar para sua melhor eficácia atendendo indistintamente todos os alunos, independentemente de suas limitações.

Com isso, o repensar as questões avaliativas não deve estar distante das reais intenções da escola, que muitas vezes está pautada em um currículo homogêneo, com vistas a um melhor rendimento dos alunos. É preciso atentar para o fato de que as práticas avaliativas realizadas na escola devem contemplar a diversidade que permeia o ambiente escolar, levando em consideração o ritmo de cada um, para melhor fazer o acompanhamento de suas atividades e verificar o progresso das situações de aprendizagem.

A inclusão pode representar exclusão sempre que a avaliação for para classificar e não para promover, sempre que as decisões levarem em conta parâmetros comparativos, e não as condições próprias de cada aluno e o princípio de favorecer-lhe oportunidade máxima de aprendizagem, de inserção na sociedade, em igualdade de condições educativas. Essa igualdade nada tem a ver com a visão padronizada da avaliação, como uma exigência de igualar-se aos colegas, de corresponder às exigências de um currículo fixo ou de um professor. Tem a ver com a exigência de delinearem-se concepções de aprendizagem e formarem-se profissionais habilitados que promovam condições de escolaridade e educação a todas as crianças e jovens brasileiros em sua diversidade. (HOFFMANN, 2009, p.34).

Desse modo, discorrer sobre a avaliação da aprendizagem de alunos PAEE é refletir sobre o compromisso que o professor deve assumir como um investigador, para que ele possa conhecer cada aluno, seus limites e possibilidades e utilizar técnicas adequadas de avaliação sem levá-lo à exclusão ou a torna-lo apenas um membro tolerado na sala de aula.

Numa perspectiva de educação inclusiva, a avaliação dos sujeitos público-alvo da educação especial não pode se pautar no diagnóstico, na classificação desses alunos em comparação com os demais. Essa prática limita o desenvolvimento das potencialidades, das possibilidades do sujeito (BORGES; SOUSA, 2012, p. 177).

Nesse contexto, o professor ao avaliar a aprendizagem das crianças deve levar em consideração a diversidade presente no contexto educativo, tornando-se necessária, então, uma avaliação precisa, de modo a olhar, nos mínimos detalhes, para compreender a multidimensionalidade dos aspectos envolvidos no processo, para assim, coletar um grande número de informações.

Para Haydt (2008), a avaliação tem caráter singular, pois as atitudes avaliativas inclusivas e exclusivas comprometem os indivíduos envolvidos no processo educativo. É de suma importância que se reflita acerca dos procedimentos adotados para que não haja uma avaliação de forma injusta. Pensar a avaliação inclusiva dentro da educação requer compreender como se dá o processo, percebendo as diferenças individuais, as complexidades e peculiaridades de cada indivíduo. Nesse sentido, é necessário que o educador tenha uma visão global do ser humano, para que a avaliação possa assumir uma posição crítica e enfrentar as desigualdades e transformar a sociedade, de tal maneira que possa propiciar avanço e mudança.

A respeito da avaliação do PAEE, destaca-se um olhar para as crianças com SD, pois é fato que este público tem muitas limitações, principalmente no que se refere ao processo de ensino aprendizagem. Em função dessa compreensão, o professor precisa refletir acerca dessas dificuldades, de modo a utilizar o procedimento adequado às intervenções necessárias.

Deve-se, então, proceder à avaliação inicial, que permita identificar as necessidades do aluno com SD, para conhecer, de forma precisa, seus processos de aprendizagem e os fatores nela implicados (rendimentos, atitudes, motivação, interesses, relações pessoais, forma de assumir as tarefas e enfrentar situações). O resultado da avaliação permitirá planejar adaptações direcionadas ao apoio pedagógico de forma intencional (objetivos, conteúdos, atividades, organização de elementos pessoais e materiais), para novas aprendizagens. (MILLS, 1999, p.245)

O autor destaca ainda que, através da avaliação, o professor terá uma visão das competências do aluno, observando o que o aluno já sabe, o que não compreende, quais as experiências que traz do seu contexto e as suas motivações. Isso dará ao professor suporte

para proceder de forma adequada quanto à organização do trabalho escolar para mais bem atender as necessidades do seu aluno. De acordo com o documento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. (BRASIL, 2008, p. 12).

O documento supracitado traz orientações para o professor sobre o processo avaliativo, sendo o aluno com SD caracterizado como uma pessoa com deficiência intelectual. Sabe-se que são pessoas que têm limitações, principalmente no processo de aprendizagem, e que, requerem um planejamento pedagógico adequado às suas necessidades como meio de garantir sua escolaridade.

As práticas avaliativas negativas presentes na avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual são comuns à educação brasileira que tradicionalmente, tem optado por realizar avaliações de maneira descontextualizada e limitadora, na qual a verificação da aprendizagem é preterida, uma vez que o dado é coletado de maneira acrítica e se encerra nele mesmo. Isto é, após a informação reproduzida na prova e/ou trabalho, o assunto é encerrado. Em nosso entendimento, a avaliação deve ir além do ato de verificar e classificar, pois um ensino baseado apenas no que já foi produzido, em detrimento às ações que poderiam ser realizadas pela escola, não favorecerá o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos com ou sem deficiência. Na perspectiva histórico-cultural de Vigotski a avaliação é vista como um processo contínuo e não como um fim em si (PLETSCH; OLIVEIRA, 2014, p. 6).

O educador deve assumir papel de pesquisador, procurando conhecer mais de perto seus alunos e suas necessidades, tendo em vista que a avaliação da aprendizagem cumpre o papel de descobrir a habilidade do aluno com deficiência intelectual de forma que possa aplicar os instrumentos adequados e proveitosos.

Quanto aos instrumentos, estes devem ser apropriados a condição dos alunos com deficiência intelectual para que estes possam ser avaliados na sua aprendizagem. Importante ressaltar que o professor ao utilizar a observação na sala de aula, garante o levantamento de informações importantes para a verificação das aprendizagens, potencialidades e desenvolvimento do aluno, os quais revelam que o professor deve estabelecer indicadores de

acompanhamento para com isso obter informações mais precisas sobre as necessidades dos educandos (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) aponta ainda como estratégia interessante de avaliação da aprendizagem, a análise da produção escolar dos alunos com deficiência intelectual, como por exemplo, seus cadernos, folhas de exercícios, desenhos, figuras, relatos orais, fotos e outros trabalhos realizados em sala de aula.

Pesquisas recentes revelam que a avaliação da aprendizagem não deveria estar restrita ao diagnóstico para encaminhar para um serviço especializado, mas organizada de modo a fornecer elementos para o seu processo de ensino aprendizagem, isto é, como um processo que tem a intenção de compreender como o sujeito aprende (GONZÁLEZ; BAPTISTA; PRIETO, 2015; PLETSCH; OLIVEIRA, 2014).

A escola não deve reforçar as dificuldades dos alunos, mas sim, se preocupar com o que o aluno está aprendendo e para isso, o professor deve compreender o seu papel enquanto profissional da educação, procurando a melhor maneira de desenvolver competências no educando, pois assim não ficará preso à deficiência, de modo a evitar julgamento precipitado antes de entendê-lo como ser capaz e com potencial para aprender e desenvolver-se.

A avaliação como prática inclusiva deve ser considerada em uma perspectiva de heterogeneidade que segue o princípio de uma avaliação processual e contínua. Neste aspecto, a avaliação percebe os limites e a precariedade de considerar apenas um modelo padrão, percebendo sua insuficiência diante da múltipla diversidade e pluralidade cultural existente em sala de aula (TEIXEIRA; NUNES, 2010, p.76).

O autor reforça a ideia de que a avaliação deve ter uma linha processual, distanciando-se de modelos prontos, que não valorizam o aluno enquanto ser único. Desse modo, ressaltam-se alguns princípios que são relevantes na hora de selecionar instrumentos e técnicas avaliativas na perspectiva inclusiva, tais como:

Envolvimento na definição de procedimentos, legitimidade, validade e adaptação, desenho universal, valorizar os progressos e os resultados alcançados, coerência, orientação e apoio, prevenir segregação, programa educativo individual (TEIXEIRA; NUNES, 2010, p. 96).

As autoras destacam ainda que tais princípios revelam a necessidade de se repensar a prática avaliativa na escola, visto que pensar uma variedade de técnicas avaliativas aumenta a

possibilidade de uma avaliação inclusiva que atenda à diversidade em sala de aula, oferecendo assim, oportunidade de igualdade a todos, respeitando suas especificidades.

Assim, a avaliação no contexto escolar requer atitude ativa por parte do professor, haja vista a complexidade existente no interior da escola. Portanto, conhecer as diferentes concepções de avaliação se faz imperativo no contexto da educação especial, uma vez que estas concepções de avaliação estão fundamentadas em alguns paradigmas.

Conforme destaca Beyer (2005), alguns paradigmas estão relacionados à deficiência e estes se associam ao resultado da avaliação. Inicialmente, salienta o paradigma clínico médico, no qual a criança era vista pela ótica da deficiência e avaliada como sem condições de aprender; o paradigma sistêmico avaliativo estabelecia normas e princípios para a definição da criança, desse modo as que não se ajustavam eram encaminhadas para classes especiais ou passavam pela flexibilidade do currículo, partindo de uma avaliação individualizada; o paradigma sociológico vê a deficiência como um processo social, atribuindo à avaliação valores conforme seu contexto; quanto ao paradigma materialista, este enfatiza a deficiência e atribui ao aluno a falta de condições de ser independente; por fim, o paradigma inclusivo defende a superação de obstáculos que impedem a inclusão na sociedade e na educação.

Os paradigmas ora abordados, são vistos de acordo com o modo como a deficiência é representada em cada momento histórico. Isto repercute na avaliação escolar, pois os professores acabam tendo representações conforme os modelos estipulados, os quais têm reflexos na forma que avaliam os alunos.

Na interpretação das ideias vygotskianas, na avaliação não basta verificar as condições atuais do desempenho escolar da criança. Antes, sua condição intelectual somente poderá ser devidamente avaliada quando ocorrem situações de mediação, em que conceitos e informações venham a provocar a consolidação, pela criança, da sua zona proximal de desenvolvimento. Contrapondo-se a uma prática psicodiagnóstico clássica, este autor defende um conceito de avaliação que abarque não apenas condições consolidadas de desempenho intelectual, porém, também, as emergentes (BEYER, 2005, 94).

Desse modo, ao avaliar a aprendizagem do aluno é preciso obter informações seguras de como o aluno está se desenvolvendo, sendo a mediação fator importante nesse processo. Faz-se necessário, principalmente, que se foque nas condições do desempenho, deixando de lado a avaliação apenas para diagnosticar, para saber onde inseri-los, pois na prática docente é preciso conhecer as estratégias mais eficientes para utilizar com essas crianças e garantir sua

aprendizagem. Isto posto, sabe-se que dependendo de como o professor trabalha, o aluno apresenta respostas diferentes.

Concorda-se que “os processos de avaliação das crianças, deste modo, devem descobrir as ZDP, zonas de desenvolvimento proximal e estimular sua capacidade. Assim cada criança é concebida individualmente dentro de um espaço coletivo de interação” (MAGALHÃES, 2011, p.98). Daí a importância da avaliação para indicar qual a necessidade do aluno.

De acordo com Beyer (2005) algumas condições são necessárias para que de fato haja uma educação inclusiva: a individualização do ensino, pois as crianças são diferentes umas das outras, logo esse ensino deve atender os diferentes ritmos dos alunos, destacando-os enquanto seres únicos que têm suas limitações; a didática de modo que o professor deve utilizar diferentes metodologias que atenda a todos, considerando os níveis de aprendizagem dos educando e, por fim, a avaliação, pois ao considerar o processo avaliativo o professor deve selecionar critérios de avaliação que atendam as especificidades dos alunos.

Numa escola inclusiva, a comparação entre os alunos não é apoiada, e o princípio da individualização da avaliação é cuidadosamente praticado. Dá preferência a processos de avaliação que sirvam de retroalimentação do processo de ensino aprendizagem, isto é, que informem se o aluno está conseguindo progredir em sua aprendizagem, quais metas tem atingido quais não, enfim, qual a variabilidade positiva e as adversidades em seu aprender (BEYER, 2005, p. 30-31)

Nesse caso, o sentido de retroalimentação está atrelado à avaliação formativa que tem a função de melhorar o processo de ensino aprendizagem, no momento em que são levantadas informações para a prática avaliativa. No conjunto, a avaliação formativa está a serviço da aprendizagem do aluno, a partir do momento que o acompanha em suas dificuldades e avanços, para assim fazer as revisões.

Uma avaliação inclusiva tem um caráter essencialmente formativo e possui uma visão holística do processo de aprendizagem do educando, produzindo em cada um de seus instrumentos avaliativos questionamentos e produção de sentido, otimizando e orientando as aprendizagens em curso (TEIXEIRA; NUNES, 2010, p. 95).

Nesse contexto, ao avaliar a criança com deficiência, o professor deve levar em consideração o conhecimento já adquirido pelo aluno e possibilitar situações que levem à construção de novos conhecimentos considerando as reais possibilidades dos sujeitos.

Neste sentido, a escola assume um novo papel estabelecido pela Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e defende em seus art. 6º e 8º que:

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem;

Art. 8º As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola respeitado a frequência obrigatória (BRASIL, 2001, p.2)

Conforme estipulam essas diretrizes, avaliar a aprendizagem de alunos PAEE constitui uma ação abrangente, com a extensão dessa responsabilidade a todos os atores da escola. São necessárias, ainda, modificações no sentido de tornar essa avaliação promotora da aprendizagem e inclusiva, em vez de ameaçadora e excludente.

Conforme Beyer (2005), a avaliação é superficial quando se leva em consideração apenas o papel do aluno, para este, que fracassa na escola e que se suspeita ter alguma deficiência, espera-se o encaminhamento para a escola especial, ou uma progressão escolar muito lenta, o que não recomendaria um maior investimento pedagógico. Em muitas situações, ainda que se negue tal postura entre os educadores, é o que acaba acontecendo na prática.

Contudo, os alunos classificados como deficientes intelectuais geralmente são direcionados para a classe especial. No entanto, mesmo que estes apresentem deficiência intelectual podem revelar um potencial que pode ser desenvolvido de acordo com a estimulação do professor, juntamente com a família, cabendo a este desenvolver metodologia que atenda às necessidades dos alunos de acordo com suas limitações.

No tocante a avaliação da aprendizagem é importante ressaltar que uma prática avaliativa contínua e permanente nos leva a uma visão holística do que o aluno está apresentando em termos de conhecimentos. Contudo, a avaliação oferece contribuição para a escolha de novas estratégias de ensino para o alcance dos objetivos e melhor conhecimento da matéria estudada.

A ideia de que a avaliação é medida dos desempenhos dos alunos está fortemente enraizada no imaginário dos educadores e dos aprendizes. Tanto, que a presença de alunos com deficiências em turmas regulares faz com que muitos professores, dentre outras inquietações que o trabalho com esses educandos lhes acarreta, manifestem as dificuldades que sentem em “dar provas”, corrigi-las e atribuir notas, usando os mesmos critérios que são usados para os “outros” ditos normais (BRASIL, 2002, p.39).

A imagem de avaliação remete a diferentes metodologias, concepções e contextos em que esta pode estar inserida. Mas, para compreender o que fundamenta seus objetivos e procedimentos, cabe questionar o seu lugar no processo de ensino aprendizagem e a relação entre ensino e construção de conhecimento.

Enquanto o discurso político é de uma escola inclusiva, a realidade mostra o abandono dos alunos nas escolas, de uma escola do anonimato, onde “todos” são sempre “todos”, pois não há possibilidades de acompanhamento da aprendizagem de cada um. Mostra também o descaso com a qualificação e formação do corpo docente, ausência de reuniões pedagógicas, a falta de ações de fomento à leitura e a recursos tecnológicos nas escolas (HOFFMANN, 2010, p. 37).

A relevância da formação dos professores é inquestionável, pois ensinar e avaliar os alunos respeitando as suas diferenças requer um preparo adequado das atividades desenvolvidas na sala de aula, pois o aluno PAEE precisa ser acompanhado no seu dia a dia e o professor deve procurar a melhor forma de propiciar condições de aprendizagem para este aluno, ajustando a sua prática, os materiais e recursos necessários para garantir não só a aprendizagem, mas uma avaliação justa.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo será apresentada a metodologia utilizada para a realização da pesquisa. A esse respeito, Lakatos (2007, p. 22) afirma que “[...] a especificação da metodologia da pesquisa é a que abrange maior número de itens, pois responde, a um só tempo, às questões: como? com quê?, onde? quando?”. A metodologia, portanto, é o caminho por meio do qual se usam os instrumentos para chegar ao resultado da pesquisa.

Serão abordados também os participantes, os instrumentos utilizados na coleta das informações e os procedimentos adotados. Apresenta-se, então, os procedimentos adotados para a análise dos dados.

### 4.1 Natureza da pesquisa

No contexto educacional, o fomento à pesquisa ainda é incipiente, tendo em vista que a maioria dos profissionais da educação ainda não despertou para as contribuições que ela pode promover na escola. Nesse sentido, Richardson (2011, p. 15) conceitua pesquisa como:

Pesquisa é um procedimento essencial para a formação de todos os envolvidos na escola, para isso precisa-se ter conhecimento da realidade, algumas noções básicas da metodologia e técnicas de pesquisa, seriedade e, sobretudo, trabalho em equipe e consciência social.

Com a finalidade de investigar as práticas avaliativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de crianças com Síndrome de Down em Teresina-PI, optou-se por utilizar a pesquisa de natureza qualitativa do tipo explicativa. Desse modo,

Os estudos que empregam a 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. (RICHARDSON, 2011, p. 80)

Entende-se que a pesquisa qualitativa extrapola o alcance daquilo que pode ser meramente quantificado, uma vez que busca compreender e explicar a dinâmica das relações sociais. Sandín Esteban (2010, p. 129) apresenta como uma das características do estudo qualitativo o contexto, definindo-o da seguinte forma: “Os contextos de pesquisa são naturais

e não são construídos nem modificados. Pesquisador qualitativo localiza sua atenção em ambientes naturais. Procura resposta a suas questões no mundo real”.

A pesquisa qualitativa oferece visão panorâmica e contextualizada do campo de estudo, isto é, busca compreender o comportamento de determinado objeto e a relação direta do pesquisador com a situação estudada, por se tratar de:

[...] atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos. (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 127).

Quanto ao tipo de pesquisa, esta se caracteriza como explicativa. As investigações assim definidas “[...] se ocupam com o porquê dos fatos e fenômenos que preenchem a realidade, isto é, com a identificação dos fatores que determinam a ocorrência, ou a maneira de ocorrer, dos fatos/fenômenos/processos” (SANTOS, 2002, p. 27). Ressalta-se, ainda, que esse tipo de pesquisa é realizado como forma de apreensão e de compreensão do fenômeno investigado, por se considerar que a pesquisa é capaz de obter o conhecimento de uma realidade.

#### **4.2 Lócus da pesquisa**

O contexto investigativo da pesquisa envolveu escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina - SEMEC, indicadas pelo setor responsável pela implementação, monitoramento, acompanhamento e avaliação das políticas públicas voltadas ao PAEE, a Divisão de Educação Inclusiva (DEI), que dispõe, em números e em relação à localização, da distribuição de alunos com Síndrome de Down. Após a indicação das escolas, foi feita a visita a essas para obter a autorização para o desenvolvimento da pesquisa.

As instituições escolhidas funcionam nos turnos manhã, tarde e noite, sendo que o Ensino Fundamental funciona somente manhã e tarde. Estas contam com professores e funcionários efetivos.

Os critérios adotados para a seleção das instituições foram: 1) a facilidade de acesso e de localização, 2) a disponibilidade dos professores e, 3) a existência de alunos com SD incluídos. Optou-se por realizar o trabalho de campo em escolas públicas por se considerar relevante a realização de estudos nesse contexto, assim como objetivando contribuir para a

compreensão do processo de inclusão e, mais especificamente, da prática avaliativa das crianças com SD que frequentam essas instituições escolares.

Nesse sentido, participaram da pesquisa quatro professoras que atuam nas seguintes escolas da rede municipal de ensino de Teresina-PI: Escola Opala, Escola Diamante e Escola Esmeralda. As instituições apresentam nomes fictícios com o intuito de preservar seu anonimato e, assim, garantir o sigilo. A seguir, descreve-se cada escola.

#### 4.2.1 Escola Opala

A Escola Opala está situada no bairro Santa Lia, na zona leste de Teresina e funciona nos três turnos, disponibilizando Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano nos turnos manhã e tarde; e, no turno da noite, Educação de Jovens e Adultos (EJA). A estrutura física da instituição é composta por 10 salas de aulas regulares, totalizando 26 turmas, com aproximadamente 651 alunos, 27 professores, uma diretora, uma diretora adjunta, duas pedagogas, uma secretária, duas auxiliares, três agentes de portaria, seis funcionários de serviços gerais.

A escola conta com uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atende as crianças PAEE. O AEE identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que buscam eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.

Sobre o perfil do alunado, estes residem próximo às imediações da escola e apresentam as seguintes características: condições de moradia precárias e, em sua maioria, os pais são semialfabetizados. Os alunos apresentam baixo rendimento escolar, pois, entre outras razões, na maioria das vezes, não têm acompanhamento escolar em casa.

#### 4.2.2 Escola Diamante

A Escola Diamante está situada no bairro Parque Piauí, na zona sul de Teresina, funcionando nos turnos manhã e tarde e atendendo a alunos do Ensino Fundamental.

As dependências da escola são compostas por: uma secretaria, uma diretoria, uma cantina, um depósito de alimento, uma sala de leitura, um pátio, banheiros, (um coletivo masculino, um coletivo feminino, um banheiro adaptado feminino e outro masculino) e banheiros masculino e feminino para os professores, uma sala de professores e um laboratório de informática.

#### 4.2.3 Escola Esmeralda

A Escola Esmeralda está localizada no residencial Frei Damião, zona Sudeste de Teresina. A escola é uma conquista da comunidade, que, até então, não dispunha de uma instituição de ensino público que atendesse às suas necessidades, o que obrigava o deslocamento de crianças e de adolescentes para outras instituições de ensino.

A escola funciona nos turnos manhã e tarde, atendendo 654 alunos matriculados no Ensino Fundamental (1º ao 5ºano), assim como 248 alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As dependências da escola estão divididas em dois blocos. No primeiro, encontra-se o setor administrativo, que está assim organizado: sala da diretoria, sala da secretaria, sala de professores, sala de supervisão, pátio coberto, três banheiros, sala para consultório odontológico (sem funcionamento) e três depósitos. No segundo bloco, dividido em dois pavimentos, estão 15 salas de aula, uma sala de informática (sem funcionamento por falta de computadores e de internet), quatro banheiros para uso dos alunos, sendo um adaptado. A escola também dispõe de uma quadra poliesportiva (sem cobertura) e de um anfiteatro, espaços importantes e necessários para a realização de eventos esportivos e culturais com e para a comunidade escolar.

O corpo discente que estuda no turno diurno pertence a famílias de baixa renda, nas quais poucos desses familiares são escolarizados, o que dificulta o acompanhamento e o envolvimento na vida escolar de seus filhos, comprometendo o processo de ensino aprendizagem.

#### **4.3 Participantes da pesquisa**

A pesquisa foi realizada com quatro professoras da rede pública municipal de ensino de Teresina e teve, a princípio, os seguintes critérios para a escolha: ser professor de crianças com SD; ter, no mínimo, dois anos de experiência com esse alunado; ter disponibilidade para participar de todas as etapas da pesquisa e ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As quatro professoras selecionadas atuam com crianças com SD e foram denominadas de Rosa, Jasmin, Margarida e Girassol, com o objetivo de preservar o anonimato, conforme acordado com elas. O quadro 1 explicita suas características.

**Quadro 1** – Perfil das participantes da pesquisa

<b>Professoras</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós-graduação</b>	<b>Tempo de atuação com crianças com SD</b>
Rosa	F	39	Licenciatura em Pedagogia	Educação Especial	5 anos
Jasmim	F	32	Pedagogia e História	Psicopedagogia Clínica e Institucional	4 anos
Margarida	F	38	Matemática	Matemática e LIBRAS	3 anos
Girassol	F	51	Licenciatura em Pedagogia	Docência no Ensino Superior	5 anos

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Observa-se, no quadro acima, que todas as professoras são do sexo feminino e estão na faixa etária entre 30 a 60 anos de idade. Quanto à formação, nota-se que **Rosa** tem Licenciatura em Pedagogia e Pós-Graduação em Educação Especial; **Jasmim** tem duas graduações, que são Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em História, bem como especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional; **Margarida** tem graduação em Licenciatura em Matemática e Pós-Graduação em Matemática e LIBRAS; por fim, **Girassol** tem Licenciatura em Pedagogia e especialização em Docência do Ensino Superior. Todas as professoras atuam há mais de 2 anos com alunos com SD.

#### **4.4 Instrumentos de coleta de dados**

Na pesquisa qualitativa, existe uma variedade de instrumentos a partir dos quais se pode obter as informações pretendidas. Desse modo, em função dos objetivos, optou-se pela entrevista semiestruturada e pela observação, sendo que esta última foi realizada na sala de aula com o intuito de auxiliar na compreensão do modo como o professor avalia os educandos com SD.

Ao selecionar a entrevista como instrumento de coleta de dados, é importante considerar algumas questões: “a) Por que usar entrevista como técnica de coleta de dados? b) onde fazer a entrevista? c) quem entrevistar? e, d) quando entrevistar?” (MOREIRA, 2008, p. 167). O autor ressalta que essas questões direcionam para as respostas do tipo de entrevista que se deseja.

A entrevista é uma técnica muito empregada nas pesquisas em educação, sendo muito importante para se obter informações acerca do fenômeno estudado, pois há uma relação

direta entre o entrevistador e a pessoa entrevistada, sendo um instrumento considerado fundamental para a coleta de dados.

A entrevista semi-estruturada geralmente parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem e nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira (MOREIRA, 2008, p.169).

Nesse contexto, ao organizar a entrevista, é importante que se tenha em mente qual o objetivo que se pretende alcançar e para o qual se deve direcionar o roteiro. A entrevista foi realizada com as professoras selecionadas, conforme os critérios anteriormente citados. Para a realização da pesquisa foi elaborado um roteiro (ver apêndice A), composto por 14 questões que envolvem aspectos referentes à inclusão das crianças com SD, bem como as práticas avaliativas das professoras desses alunos que estão em salas regulares.

As entrevistas ocorreram de acordo com a disponibilidade das participantes, sendo gravadas e, posteriormente, transcritas de forma fidedigna, de modo que não ocorresse a interferência da pesquisadora, para, assim, por conseguinte, proceder-se à análise das informações obtidas.

Outro instrumento utilizado para a coleta de informações foi o roteiro de observação (ver apêndice B), que consiste em uma ferramenta muito utilizada com o intuito de conhecer e de entender as situações que acontecem no dia a dia. Ao observar, o indivíduo obtém informações a respeito daquilo que está sendo observado.

Todas as considerações que permeiam a pesquisa no uso da observação devem ser determinadas segundo o período de realização, como: o horário, o dia da semana, bem como outros fatores relacionados ao tempo. É importante ressaltar que as participantes da pesquisa não foram comunicadas sobre os dias em que as observações ocorreriam, para que não alterassem sua rotina diária e para que esta pesquisadora pudesse ver como se dava a prática delas em sala de aula.

Na observação simples ou não participante, o pesquisador é, segundo Gil (1999, p. 111), “mais um expectador do que um ator”, pois esta consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado de forma informal. “O pesquisador está no local testemunhando o comportamento real ao invés de confiar apenas nos relatos das pessoas a respeito de suas vidas.” (MOREIRA, 2008, p. 204).

#### **4.5 Procedimentos**

Antes do início da pesquisa, solicitou-se, junto ao Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí, autorização para a sua realização, a qual foi concedida sob o número CAAE: 55460116.0.0000.5214. Em seguida, foi solicitada a autorização para a realização da pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina (SEMEC), mais especificamente na Divisão de Educação Inclusiva, assim como a indicação das escolas que têm alunos com SD nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Após a autorização dessas instituições, foram selecionadas as escolas e as professoras foram convidadas a participar do estudo. Depois desse contato inicial, as entrevistas e as observações foram realizadas de acordo com a agenda das participantes, as quais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver anexo A).

#### **4.6 Metodologia de análise dos dados**

Para a análise dos dados, o método escolhido foi a Análise de Conteúdo, que, para Bardin (2011, p. 38), consiste em “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Nesse método analítico, os procedimentos são criteriosos e contribuem para desvendar os conteúdos das falas dos sujeitos.

Nas entrevistas realizadas com as professoras participantes, informou-se que suas respostas seriam primeiramente transcritas e, em seguida, analisadas segundo a proposta de Bardin (2011).

A análise das entrevistas foi, então, organizada a partir de seis categorias estabelecidas, a partir dos dados levantados, na perspectiva da Análise de Conteúdo. No próximo capítulo serão apresentadas a análise e discussão dos resultados.

## 5 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Este capítulo trata dos resultados da pesquisa que teve como propósito responder ao problema em estudo. Para a análise foi feito o levantamento dos dados das entrevistas, os quais foram categorizados e analisados, a partir das seguintes categorias: a concepção de inclusão; a concepção de avaliação da aprendizagem; Caracterização das práticas avaliativas das professoras de alunos com SD: O processo de avaliação dos alunos com SD na perspectiva das professoras; Caracterização das práticas avaliativas das professoras de alunos com SD: Instrumentos avaliativos da aprendizagem adotados pelas professoras; Caracterização das práticas avaliativas das professoras de alunos com SD: Dificuldades dos professores no processo avaliativo; Caracterização das práticas avaliativas das professoras de alunos com SD: Fatores que facilitam o processo de avaliação.

### Quadro 2 - Categorias

Nº	CATEGORIAS
1.	Concepção de inclusão
2.	Concepções das professoras acerca da avaliação da aprendizagem
3.	O processo de avaliação dos alunos com SD na perspectiva das professoras
4.	Instrumentos avaliativos de avaliação
5.	Dificuldades dos processos avaliativos

Fonte: dados da pesquisadora

### 5.1 Concepção de inclusão

A cada dia, a discussão sobre inclusão se faz mais presente no contexto social e educacional, o que leva a uma mudança de postura de muitos profissionais em relação ao aluno na sala de aula. Não obstante essa constatação observa-se que o conceito de inclusão ainda não é compreendido de forma plena por alguns educadores.

Isto se dá devido às várias representações existentes quanto à criança com deficiência desenvolvidas ao longo da história e que continuam atuantes na atualidade (LEPRI, 2012). Essas representações têm implicações diretas sobre como estes concebem o processo de escolarização e de aprendizagem dessas crianças, de modo que defendem apenas a socialização e não acreditam que estas podem aprender, o que se torna um grande empecilho à

aceitação deste público na escola. Esta categoria deu origem a quatro subcategorias de acordo com a análise das entrevistas.

**Quadro 3 - Concepção de inclusão**

SUBCATEGORIAS	PROFESSORES	FREQUÊNCIA
Estrutura Física	Rosa e Jasmim	02
Desenvolvimento da criança	Jasmim	01
Interação e socialização	Margarida	01
Formação do professor	Rosa e Girassol	02

**Fonte:** dados da pesquisadora

### 5.1.1 Estrutura Física

Analisando as entrevistas, percebeu-se que as professoras Rosa e Jasmim enfatizam como requisito essencial a estrutura física para a inclusão do aluno. É como se pode verificar nas descrições a seguir:

Deveria ser assim, uma escola onde ela estaria pronta para receber, crianças ditas, especiais, acho que todas são especiais. [...] A questão da inclusão, eu acho na minha percepção, não que eu seja favorável à separação de uma escola especial para criança especial e uma escola normal para uma criança normal, não é isso, mas assim a nossa instituição brasileira não favorece muito essa questão da inclusão, não favorece [...] (ROSA).

Inclusão, primeiro é a inserção do aluno, né? Mas que não seja só incluso na sala, tem que ter estrutura física, estrutura de material, essas coisas e também tem que ter a evolução da criança, né? Porque se não houver a evolução da criança, não há inclusão e a interação com os outros alunos também tem que ser adequada. (JASMIM).

Compreende-se que os participantes apontam uma concepção de inclusão relacionada ao comprometimento e responsabilidade da escola. Todavia isso não condiz com o que versa a literatura sobre inclusão, pois embora a escola constitua de fato um ponto crucial para a inclusão escolar, esta não se faz só de estrutura e sim do comprometimento de todos os envolvidos no processo: sociedade, família e a própria escola. Incluir significa apoiar o aluno em todas as suas formas, desde a estrutura física até as atividades didático-pedagógica, promovendo a inclusão de pessoas que precisam de uma escola de qualidade.

Conforme Martins (2011) e Mendes (2010), a escola deve se reorganizar para enfrentar os desafios ocasionados pelo processo de inclusão. Nesse entendimento, a diversidade que permeia a escola deve ser respeitada na medida em que pode tornar-se um aprendizado para todos que estão comprometidos com o processo educacional, independentemente das limitações apresentadas pelos alunos, estes têm o direito de aprender e desenvolver-se como seres humanos. Essa compreensão está presente também nos documentos nacionais e internacionais, como a Constituição Federal de 1988 e a Declaração de Salamanca (1994), por exemplo. Pimentel (2012) coloca que a legislação traz pontos importantes para o processo inclusivo, todavia só isso não garante que esta aconteça, é preciso um envolvimento de todos e a desconstrução da visão que se tem da criança com deficiência.

### 5.1.2 Desenvolvimento da criança

A criança ao chegar à escola deve encontrar um ambiente propício para recebê-la, isto é, uma escola que acolha a todos independentemente de qualquer situação e que favoreça o seu processo de ensino aprendizagem. A fala da professora a seguir, demonstra que a inclusão, em sua perspectiva, está relacionada ao desenvolvimento da criança, ou seja, a criança tem que estar preparada para se adaptar a escola, e esta tem que recebe-la, mas deve se adequar a escola conforme está organizada.

A inclusão depende do nível, porque às vezes o aluno já vem pra cá com atendimento desde criança com fono, psicólogo, essas coisas, né? Agora têm outros que vêm sem nenhum tipo de atendimento, entendeu? E, às vezes, não vem nem com acompanhamento mínimo que seria o dos pais, né? Então depende do aluno, quando o aluno já vem com esse entendimento, né? É mais fácil promover a inclusão. Agora quando vem sem esse atendimento, aí fica um pouco mais difícil, aí vai um trabalho desde o começo, pra ele se sentir bem na escola, começa por isso, né? Por que o aluno que não tem, assim o atendimento, ele tem um pouco de medo, mas quando vem com atendimento, ele já é mais interativo, já conversa com os outros alunos, fica mais fácil. (JASMIM).

A professora ressalta ainda, a questão do atendimento ao aluno antes de chegar à escola, para assim prepará-lo e realmente acontecer à inclusão. Diante desse depoimento percebe-se que a professora não tem um entendimento de como realmente funciona a inclusão, pois afiança proposta presente no movimento pela integração das décadas de 70 a 80 do século XX, quando então, segundo Mendes (2010), havia uma preparação da criança em classes especiais existentes nas escolas regulares antes do seu ingresso na sala regular. O

problema com esse entendimento é que as crianças ficavam em um estado de eterna prontidão para aprender.

A inclusão representa um avanço em relação a integração, pois propõe que a sociedade é quer tem que se modificar, incluindo a escola, para se tornar capaz de acolher a todas as pessoas. Assim, ao chegar à escola a criança PAEE deve encontrar um espaço de atendimento sem qualquer distinção com direito a uma educação de qualidade, visto que a escola deve promover a inclusão como de fato é contemplada nos documentos legais, levando em consideração as especificidades dos alunos.

### 5.1.3 Interação e socialização

Observa-se que a interação constitui parte fundamental do processo de desenvolvimento do ser humano, pois é a partir das trocas estabelecidas que este se desenvolve. Essa era a compreensão de Vigotsky (1997) no que dizia respeito às crianças com deficiência, pois acreditava que somente a partir da interação com outros mais capazes é que esta poderia alcançar novos níveis de aprendizado e desenvolvimento.

Observa-se que Margarida ressalta a interação como essencial para o PAEE, mas associa a esta a ideia de socialização, não com o intuito de promover um avanço no processo de escolarização dessas crianças, como preconizava Vigotsky (1997), mas como única possibilidade de realização desse segmento na escola. Ou seja, por trás dessa concepção, percebe-se uma compreensão desse segmento como sendo incapaz de aprender. É o que se pode constatar na fala a seguir:

O que eu entendo por inclusão, não é só nessa questão do ensino-aprendizagem, mas também nessa questão da interação com os outros alunos, o lado social que eles têm. É muito complicada a questão da inclusão. Complicada demais, eu acredito não no avanço ensino-aprendizagem, porque nós temos que respeitar suas limitações, mas eu vejo nessa questão de ele saber lidar, dele saber interagir com os outros e ele se sentir um ser útil, né? Na própria escola, com o respeito que os outros tem por ele, ele também saber respeitar, só na questão do ensino-aprendizagem é que nós não podemos estar forçando ele tá acompanhando aquele conteúdo de igual para igual, então assim porque é mais avançado e eles têm suas limitações. (MARGARIDA)

A fala da professora, portanto, desconsidera o processo de ensino aprendizagem, acreditando que é complexo e não se deve forçar os alunos, pois os conteúdos visto em sala de aula segue um planejamento de acordo com as propostas curriculares, no entanto, esses

conteúdos não seguem um ritmo adequado ao aluno com SD. A esse respeito, não somente pode-se recorrer a Vygotsky (1997) e Magalhães (2011), mas a outros autores, como Martins (2011), Voivodic (2004); Mills (1999) e Pimentel (2012), entre outros, que afirmam que os educandos com SD têm um ritmo de aprendizado diferente, mas são capazes de aprender, desde que habilmente estimulados.

A interação no sistema de ensino para pessoas com deficiência intelectual, assim, como para todas aquelas consideradas como parte do PAEE proporciona inumeráveis benefícios ao desenvolvimento dos sujeitos envolvidos. Para os que são incluídos, há ganhos no aprendizado, na autonomia, no conhecimento de novas formas de cultura, de novas experiências, de novas interações. Nesse caso, os alunos nas suas diferentes situações, sejam crianças com necessidades especiais ou não, os benefícios são recíprocos, correspondentes ao aprendizado de novas formas de vivenciar situações, respeitando as diferenças, que são essenciais para conviver no meio social.

#### 5.1.4 Formação do professor

A formação constitui uma das queixas dos professores quando se discute a inclusão e, considerando sua extrema relevância para que esta seja bem-sucedida, esta é uma questão importante também para o sucesso do ensino, pois os professores ao adentrarem na sala de aula se deparam com um público heterogêneo e, muitas vezes, não conhecem as estratégias necessárias para atuar com os alunos PAEE. Este aspecto foi ressaltado nas falas das professoras, como é possível verificar nas falas a seguir:

É importante que os professores também recebessem uma capacitação, porque é muito injusto assim, pois quando a gente entra na profissão é que a gente se depara com vários tipos de especialidades e a gente não tem preparo para isso na universidade e nem a instituição favorece que a gente tenha, mas eu acho que a gente deveria ter. Não querem fazer a inclusão, pois deveria fazer essa capacitação com a gente para poder melhorar nosso trabalho **(ROSA)**.

Ter uma formação, como você sabe, pra você receber uma pessoa dessas é interessante você ter materiais, é interessante você passar por um curso para você poder entender melhor, e aí realmente fazer seu papel. Eu me senti indignada, por conta disso, por que inclusão para mim não é não receber, eu não acho errado receber, agora eu acho que o professor tinha que ser preparado para receber uma criança dessa e inclusive os níveis, porque a gente sabe que existem mais leves e que existem os moderados. Eles querem colocar até os Severos **(GIRASSOL)**.

Reconhece-se que, neste aspecto, as professoras têm razão, pois a formação inicial não assegura conteúdos essenciais ao trabalho do professor com os alunos PAEE. Somente a Licenciatura em Pedagogia têm duas disciplinas voltadas para esse segmento, ao passo que as demais Licenciaturas não abordam em seus currículos nada a respeito. Além disso, a política pública priorizada pelo Governo Federal vêm sendo a formação continuada, em particular aquela oferecida por faculdades particulares ou na modalidade à distância. Quando há formação totalmente financiada pelo governo, esta se destina apenas aos professores do atendimento educacional especializado (AEE), os quais também não se sentem preparados mesmo quando fazem 2 ou 3 especializações, haja vista a complexidade das distintas deficiências, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Pode-se perceber nos depoimentos das professoras que elas condicionam a inclusão à formação do professor, o que as deixa angustiadas, em função do quadro descrito anteriormente, pois não está havendo essa preparação na formação inicial. Essa compreensão vai ao encontro do que afirma Denari (2006), quanto ao fato de que os professores ao executarem seu trabalho se deparam com uma realidade totalmente diferente do que ocorre nos cursos de formação inicial.

Cabe pontuar, que as professoras **Rosa e Girassol** afirmam que nem a escola, nem o sistema de ensino oferece capacitação para os professores que precisam de formação adequada para desenvolver um trabalho de qualidade. Sabe-se que a sala de aula é heterogênea e que o professor deve dispor de conhecimento teórico e prático para lidar com as especificidades que lá se encontram como propõe Freitas (2006). O autor ressalta ainda que todas as pessoas que estão envolvidas no processo educacional na escola devem ser capacitadas, de modo a garantir que a inclusão de fato ocorra, com benefícios para a sociedade.

Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito à prática, pois para Martins (2011), o professor deve verificar as dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de aprender e fazer os reajustes necessários ao seu progresso. Não obstante essa consideração, Pimentel (2012) enfatiza que o professor deve acreditar que o aluno é capaz.

Conforme as observações realizadas por esta pesquisadora, foi possível constatar que as professoras não estão preparadas para trabalhar com crianças PAEE, visto que na prática docente realizada em sala de aula não há um direcionamento para a criança com deficiência. Em todos os casos, verificou-se que esses alunos executavam atividades como: pintura, desenho, cópia de letras do alfabeto, atividades de pontilhar, etc., essas atividades não tinham

relação com os conteúdos trabalhados na sala de aula com os alunos ditos “normais”. Essa situação mostra que o processo inclusivo ainda está bem distante do que diz a literatura, pois para incluir o aluno com deficiência na sala de aula é preciso aceitação e preparação por parte de todos os envolvidos no processo educacional.

## 5.2 Concepções de avaliação da aprendizagem

Nesta categoria procurou-se apreender, a partir das falas das professoras, suas concepções acerca da avaliação, a fim de se ter uma visão geral do processo avaliativo que as professoras utilizam na sua prática docente, pois se compreende que a forma como as professoras concebem a avaliação influencia o trabalho realizado. Nesse sentido, foi identificada uma subcategoria, conforme explicitado abaixo:

### Quadro 4 – Concepção de avaliação da aprendizagem

SUBCATEGORIA	PROFESSORES	FREQUÊNCIA
Avaliação como processo	Rosa, Jasmin, Margarida, Girassol	04

Fonte: dados da pesquisadora

#### 5.2.1 Avaliação como processo

A partir das entrevistas realizadas foi possível perceber que todas as professoras **Rosa, Jasmin, Margarida, Girassol** concebem a avaliação como um processo, que acontece no dia a dia, isto é, elas defendem uma avaliação contínua e processual, que vai coletando informações sobre o aluno, conforme evidenciam os depoimentos a seguir:

Essa questão de avaliação é uma coisa tão complexa, porque, assim, a escola exige, a instituição maior da educação insiste que a gente tem que quantificar aquela criança, eu não acredito muito nessa questão da avaliação quantitativa, porque no dia a dia, a gente percebe tanta coisa da criança. [...] Às vezes ela não tá num dia legal, não está preparada maduramente para responder aquela prova da forma como a gente quer, como a escola quer, como a instituição quer, pois muitas vezes ela não tira a nota suficiente (**ROSA**).

Pra mim a avaliação é através do processo, não é aquela coisa só fazer uma prova e dar a nota, entendeu? É um processo que vem desde o dia que o aluno entrou, até o dia de dar uma nota, isso que é avaliação pra mim (**JASMIN**).

Avaliar como a gente sabe, é um processo contínuo, a gente não pode só avaliar essa questão de provas, temos que avaliar na questão do qualitativo deles, o dia a dia deles, porque nós professores sabemos que ele progrediu e o que ele regrediu e a questão da prova é apenas uma nota que vai ser juntada com esse desenvolvimento, por que no final a gente tem que ter uma nota, uma classificação para eles (**MARGARIDA**).

Pra mim a avaliação é ter metas do que tá fazendo, pra você ver se foi alcançado, então se você não tiver isso, você não tá avaliando, então como a gente exige planejamento, você tem que fazer o planejamento para avaliar se aquilo que você fez aconteceu alguma coisa. (**GIRASSOL**)

A concepção de avaliação apontada pelas professoras insere-se na perspectiva da avaliação progressista e tem uma estreita relação com a avaliação formativa, que vai ao encontro do posicionamento de autores como: Hadji (2001), Villas Boas (2011) e Hoffmann (2010). Este tipo de avaliação leva o professor a ter informações sobre o desempenho dos alunos, de modo contínuo, pois assim percebe o conhecimento que foi adquirido por eles durante o processo educacional, servindo de base para o professor analisar sua prática docente e interferir, se necessário, de modo a concretizar a aprendizagem. Luckesi (2011) ressalta que o objetivo maior da escola é que o aluno aprenda, para isso fazem-se necessárias práticas coerentes com os objetivos que se deseja alcançar.

Nesse sentido, a avaliação responde ao professor e ao aluno, este para verificar o que precisa ser aprendido em uma determinada matéria, pois ao fazer uma autoavaliação o aluno terá condições de rever o seu desempenho cognitivo; ao professor para saber informações de sua prática docente, isso faz com que a prática avaliativa atinja seu objetivo (VILLAS BOAS, 2011).

A concepção de avaliação nessa perspectiva se refere, pois, a uma proposta de avaliação mediadora e construtivista, (HOFFMANN, 2010); inclusiva (TEIXEIRA; NUNES), 2010; (PLETSCH; OLIVEIRA, 2015) e investigativa (ROMÃO, 2003; LUCKESI, 2011), conforme já mencionado anteriormente.

Observa-se, contudo, que apesar de expressarem uma concepção de avaliação como processo, numa perspectiva progressista, as participantes revelaram que o sistema de ensino no qual trabalham privilegia a questão da quantificação, na medida em que adota a classificação por nota como verificação da aprendizagem do aluno, posição que está relacionada à concepção de avaliação tradicional apontada por autores como Luckesi, (2011); Libâneo (1994); Despresbiteris (1989) e Esteban (2008), o que, de certa forma, as obriga a agir assim em determinados momentos.

Apesar da literatura da área apresentar à avaliação da aprendizagem em uma perspectiva formativa, processual, a escola ainda se encontra impregnada de atos conservadores no modo como avalia, o que leva os professores a cumprirem as normas estabelecidas pelo sistema de ensino, tal como está organizado. Nesse cenário, a prática presente na escola, ainda se configura como uma prática tradicional, que busca a nota como resultado da aprendizagem ou não do aluno, sendo uma exigência da instituição escolar. Assim, é imprescindível uma forma de avaliar que veja o aluno no todo, isto é, que procure um melhor resultado e qualidade na aprendizagem.

Percebe-se que **Girassol** destaca o planejamento como elemento necessário para o controle do resultado. Vale ressaltar que o planejamento tem uma relação direta com a avaliação, em qualquer perspectiva adotada, pois esta comunica se os objetivos propostos foram atingidos. Essa compreensão corresponde ao que afirma Luckesi (2011) quanto ao ato pedagógico, como composto por três elementos: as metas e o planejamento, a execução e, por fim, a avaliação.

Ressalta-se, contudo, que nas observações realizadas, não foi possível perceber essa prática em relação aos alunos PAEE, pois o contato destas com eles eram mínimos, acontecendo no início da aula para passar uma atividade diferenciada das trabalhadas com os outros alunos, ou em alguns momentos para chamar a atenção no que diz respeito ao comportamento em sala de aula, assim sendo, pode-se inferir que o discurso é um, mas a prática é outra.

Quanto a prática de avaliação, conforme as observações em sala, percebe-se uma avaliação informal, pois não estabelece um critério de acompanhamento, ficando o aluno a mercê da percepção que o professor tem dele, assim se o professor passar uma atividade e o aluno fizer, este obterá elogios, ao passo que se não consegue, a culpa é da deficiência, como por exemplo, cobrir uma letra, pintar um desenho. Conforme Freitas (2014), na informalidade da avaliação estão os juízos de valor que influenciam como ensinar, sendo que essa prática de avaliação deixa o aluno nas mãos do professor, visto que, podem ser direcionadas para uma postura positiva ou negativa do professor em relação ao aluno.

As próximas categorias retratam mais objetivamente como está sendo desenvolvida a prática das professoras. Compreende-se que a caracterização dessas práticas envolve diferentes aspectos, tais como: a prática em si mesma, conforme percebida pelas professoras, os instrumentos utilizados, as dificuldades avaliativas. Não obstante essa compreensão considerou-se que seria mais didático apresentar essa categoria desses componentes.

### 5.3 Caracterização das práticas avaliativas

A avaliação consiste em fator essencial no processo de ensino aprendizagem tendo em vista que é a partir dessa que o professor pode planejar, executar e, posteriormente avaliar o progresso e as dificuldades dos seus educandos. Nesse sentido, é necessário que o professor tenha um olhar para as necessidades dos alunos e garantir um trabalho de qualidade. Nessa categoria, apresenta-se como as professoras percebem sua prática avaliativa.

**Quadro 5 - O processo de avaliação do aluno com SD na perspectiva das professoras**

SUBCATEGORIAS	PROFESSORES	FREQUÊNCIA
Deficiência como fator impeditivo	Rosa	01
Avaliação centrada na observação, na socialização e na interação	Jasmim e Margarida	02
Avaliação global: aluno e do trabalho docente	Jasmim e Margarida	02

**Fonte:** dados da pesquisadora

#### 5.3.1 Deficiência como fator impeditivo

Observa-se que a prática avaliativa realizada nas escolas, de modo geral, obedece a um padrão que tenta homogeneizar todos os alunos, desconsiderando as variáveis presentes no contexto escolar, assim como as diferenças individuais existentes, o que leva mais a uma valorização do produto do que do processo, que é quando se verifica diariamente as aprendizagens e dificuldades evidenciadas, até mesmo de modo informal. Essa situação é agravada quando há um educando com deficiência intelectual, pois há uma tendência *a priori* de julgá-lo de acordo com as noções que se tem sobre a deficiência. Nesse caso, o professor atribui somente ao aluno a dificuldade de aprender, em razão do comprometimento cognitivo. E, se o problema está no aluno, não há nada que o professor possa fazer, conforme comenta Carneiro (2009). O problema se agrava quando o professor se acomoda não revê sua prática, de modo a estruturar situações de ensino condizentes com as necessidades do aluno e, mais ainda, delegando a outros o que constitui um elemento importante da sua prática. É o que se pode observar na fala a seguir.

A avaliação eu acho que deveria ser mesmo pela questão do dia a dia com ela, né? Porque a gente já fez provas, eu já fiz prova com a minha aluninha, e assim, ela não sabe nem o que eu tô falando, o que a pessoa tá falando, muitas vezes eu boto o ajudante para fazer, né? Como eu tenho que fazer com as outras crianças, que eu faço no mesmo dia, então assim, ela às vezes não compreende o linguajar, né? Mas eu tenho que fazer, porque tenho que dar a nota para ela, para botar no sistema e eu acho, assim, que deve ser mesmo avaliado, no dia a dia, o que ela vai conseguir fazer, porque têm dias que ela tá querendo fazer alguma coisa, outros dias não, em outros ela fica só rodopiando, dançando, desfilando, aí eu vou fazer uma avaliação com uma criatura dessas? **(ROSA)**.

Percebe-se que a professora demonstra ter dificuldade de avaliar, mas como tem que fazê-lo em função de determinação da instituição escolar, delega ao auxiliar a responsabilidade por realizar a avaliação, que se depreende, não é adaptada. O modo como a formação do professor está estruturado pode ser uma justificativa para esse comportamento, pois provavelmente, a professora não recebeu nenhuma capacitação para lidar com alunos com síndrome de Down.

Apesar de afirmar que utiliza a avaliação contínua, o que se percebe é a ênfase dada à deficiência, mesmo quando afirma que a aluna é “muito inteligente” **(ROSA)**. Percebe-se então, que não há um trabalho realizado de forma a verificar a aprendizagem da aluna, isso devido à crença de que ela não pode aprender. Essa postura contribui de forma mais intensa para o processo de exclusão, pois a educanda é excluída do planejamento da professora e como consequência tem seu processo de aprendizagem prejudicado.

### 5.3.2 Centrada na observação, na socialização e na interação

A criança com síndrome de Down é classificada como deficiente intelectual. Reconhece-se que as pessoas que apresentam essa deficiência têm um raciocínio mais lento e apresentam dificuldades na aprendizagem, o que requer mais atenção por parte da escola, de modo geral. Não obstante essa constatação, elas também aprendem, ainda que em um ritmo diferente. Seguem abaixo os depoimentos das professoras em relação à avaliação de crianças com SD.

Costumo avaliar mesmo através da observação, o que foi que ele aprendeu, se ele está interagindo com os outros alunos, como eu já falei, a questão da independência dele, se aumentou. Porque às vezes o aluno vem pra cá e não tem independência, às vezes a mãe fica aqui, aí aos poucos vai se conseguindo que ele tenha uma maior independência, né? Também no cognitivo, o que ele aprendeu **(JASMIM)**.

Assim, como tem AP ela vai acompanhando as atividades com ele. Que atividades são essas? Não são atividades que a gente faz com os outros alunos, que quando eu boto uma atividade fotocopiada, digamos, eu entrego também, porque ele tem vontade e ele sai respondendo, mesmo que não tenha nada a ver, mas ele sente que está fazendo atividades junto com os outros, também não retira do quadro, só faz garatujas, né? Então eu não tenho como avaliar, eu avalio nas próprias atividades. A professora do AEE tem um caderno em que ela prepara todas as atividades para ele, às vezes a gente traz também atividades extras, a AP também prepara algumas atividades. Então eu fico observando o desenvolvimento dele, até mesmo na mudança de comportamento, como é que ele está interagindo com os colegas, a concentração dele, então é nessa parte aí que eu estou avaliando (MARGARIDA)

Analisando os depoimentos das professoras fica claro que adotam a observação do comportamento dos alunos e, algumas, utilizam também as atividades que estes realizam para fundamentar sua avaliação. Nesse sentido, **Jasmim** prioriza a autonomia do educando na sala de aula e a interação com os colegas de turma para compor sua avaliação, mas não informa como avalia o que ele aprendeu, tão pouco o que ensina. Tem-se a impressão de que sua avaliação se centra somente no comportamento. Se considerarmos a definição de deficiência intelectual e sua caracterização, conforme Zuanetti et al (2016), percebe-se que a professora está avaliando somente os aspectos relacionados à comunicação e habilidades sociais, desconsiderando o intelectual. Isso ficou mais evidente quando se observou a professora na sala de aula, na medida em que a professora leva em consideração que o aluno está comportado sem muito movimento em sala de aula, quanto ao acompanhamento, esta desenvolve sua aula, explicitando os conteúdos para os demais, enquanto o aluno SD faz atividades diferenciadas.

No caso de **Margarida**, observa-se que a avaliação adota os mesmos parâmetros, com o acréscimo da avaliação de atividades preparadas pela professora da sala de atendimento educacional especializado - AEE. Nota-se, no discurso da professora, que as atividades são diferenciadas da dos alunos da turma, de modo que se verifica uma simplificação dos conteúdos e uma baixa expectativa em relação ao processo de aprendizagem do educando, fato comum quando se trata de alunos que apresentam deficiência intelectual, conforme apontado por Terra (2014). Ressalta-se que a interação é a outra forma adotada pela professora para avaliar o aluno. Um aspecto a ser destacado é o interesse do aluno por fazer as atividades, o que poderia ser utilizado pela professora para ensiná-lo verdadeiramente, uma

vez que, a aprendizagem do aluno com SD ocorre em ritmo mais lento e depende fundamentalmente de adaptações como apontado por Barby, Guimarães e Vestena (2017).

Cabe pontuar que as professoras afirmam utilizar a observação, porém não informam que critérios são adotados para observar o aluno e reconhece-se que estes são essenciais ao processo avaliativo, pois são os referenciais que informam ao professor dos conhecimentos e das capacidades dos alunos (BEYER, 2005; BRASIL, 2002).

Outro aspecto a ser ressaltado diz respeito ao fato de que as professoras **Margarida e Jasmim** afirmam que quem faz as atividades é a professora de AEE ou a acompanhante, ficando evidente também que não há um planejamento das atividades, pois não há um processo colaborativo entre elas, com conseqüente comprometimento da aprendizagem dos alunos. Assim, se não há planejamento, não é possível avaliar, pois a avaliação é o que responde aos objetivos propostos no planejamento.

### 5.3.3 Avaliação global: do aluno e do próprio trabalho

Quanto à professora **Girassol**, verifica-se certa alteração, pois esta ao comentar como avalia o aluno, informa que também avalia seu próprio fazer e que, a partir da observação do que ele já consegue realizar, complexifica a tarefa, mas considerando suas potencialidades, o que ele pode realizar e buscando aperfeiçoar ainda mais os progressos alcançados pelo aluno. É o que se observa na fala a seguir.

A minha avaliação do aluno com SD, eu acho que é aquela avaliação que a gente vai fazer de observar. Observar como eu venho fazendo, eu vejo que ele está com a coordenação motora melhor, então eu vou dar atividades em que ele melhore ainda mais. Estava fazendo atividades com pontinhos, aí agora eu não boto ele só para cobrir, porque eu já sei que sozinho ele faz, que ele conhece a letra A então só boto para repetir. Então a minha avaliação com ele é essa. [...] O que eu sei lhe informar é que na sala de aula quando eu faço prova, ele recebe, mas como ele só bota o nome dele, não tá no alcance dele saber verbo, porque a gente tá nessa fase de verbo, pessoa do verbo e tudo, ele não sabe nada disso, mas aí o que boto eu avalio ele assim, sempre com gravuras (**GIRASSOL**)

Considera-se que a professora, ainda que não tenha conhecimento acerca de instrumentos existentes que podem auxiliá-la na tarefa de avaliar o aluno com SD, leva em conta o que essa atividade representa, pois observa o que o aluno pode fazer e vai adequando as atividades ao seu ritmo. Possivelmente, esse educando irá se desenvolver mais do que

aqueles que estão nas outras turmas investigadas, tendo em vista que a professora tem uma preocupação de variar atividades propostas aos alunos de acordo com seus avanços.

Ressalta-se, de modo geral, a necessidade de repensar a avaliação desses educandos, considerando as dimensões apontadas pelas professoras, mas também o aspecto educacional em si. Isso passa necessariamente por uma formação inicial e continuada que possibilite ao professorado o acesso ao conhecimento elaborado acerca dos alunos PAEE, bem como pela conscientização deste dos benefícios que a inclusão traz para esses sujeitos, conforme preconiza Vygotsky (1997).

Ao relacionar-se o processo de avaliação adotado pelas professoras às suas concepções referentes à inclusão de alunos com SD já comentadas, percebe-se que a forma como avaliam tem uma estreita relação com o como consideram a inclusão, o que confirma o que afirma Depresbiteres (apud Terra, 2014, p. 86), de que “há uma estreita relação entre a metodologia de avaliação e a concepção filosófica do educador, relação que se estende aos outros aspectos do processo educativo”.

Ao avaliar, o professor precisa considerar as diferenças que permeiam a sala de aula, e seguir uma avaliação que leve em consideração o processo, tornando o ato avaliativo inclusivo, na medida em que no decurso do tempo, se perceba os aspectos inerentes à realidade do aluno para melhor fazer as estratégias de acompanhamento (TEIXEIRA; NUNES, 2010).

É importante ressaltar que os alunos com SD tem o direito à educação garantida pela legislação e, apesar de terem um processo lento de aprendizagem, têm condições de aprender e se desenvolver se houver orientação adequada às suas necessidades expressas em estratégias de ensino que aumentam suas possibilidades de desenvolver as competências compatíveis com sua realidade, como consideram Mills (1999) e Pimentel (2012).

Nesse sentido, os alunos com SD devem ser ensinados a partir do que os professores ministram, sendo que, é importante que se avalie as dificuldades que os educandos apresentam, quais suas necessidades, o que eles precisam, para que sirva de base para as intervenções pedagógicas, como considera Mill (1999). Nesse sentido, trabalhar com o aluno SD requer um acompanhamento por parte de toda equipe escolar, dos seus progressos e aprendizagens, propondo atividades que devem seguir um objetivo para que se saiba em que o aluno progrediu e o que precisa melhorar, ressaltando que esses alunos têm limitações que devem ser levadas em consideração no momento de propor estratégias para ensiná-los.

Contudo, coerente com o que afirmam Pletsch e Oliveira (2014), verificou-se uma prática descontextualizada e limitadora na verificação da aprendizagem de alunos com DI,

pois as professoras não fazem uma reflexão acerca dos dados que envolvem todo o processo. A maioria das professoras investigadas adota uma avaliação classificatória, sem preocupação com o processo, quando poderiam utilizar alguns procedimentos, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), como sugestão de estratégia para avaliar esses educandos, tais como: folhas de exercícios, desenhos, figuras, relatos orais, fotos e outros trabalhos realizados em sala de aula.

Desse modo, a avaliação no contexto pesquisado, se configura como uma avaliação informal, pois apesar das professoras informarem que utilizam prova, cadernos e relatórios, para avaliar, na prática isso não foi constatado, verificando-se que não há um planejamento prévio, que são necessários para a coleta de dados (VILLAS BOAS, 2011), nem tampouco esses dados são tomados para se somar a avaliação formal como sugere Villas Boas, 2011.

É possível observar, nas três categorias analisadas anteriormente, as quais caracterizam as práticas avaliativas das professoras, que há vários aspectos a serem considerados, como o fato de que as professoras conceberem a deficiência como impeditiva, na socialização e interação, avaliação global, visto isso, constata-se que, apesar de as professoras pertencerem a mesma rede de ensino, elas tem visões diferente no ato de avaliar. Cabe salientar que, as professoras não concebem a avaliação como aliada ao processo de aprendizagem, visto que, não sabem como ensinar daí surge a dificuldade em avaliar.

#### 5.4 Instrumentos de avaliação

Pensar na avaliação da aprendizagem requer uma análise dos instrumentos que são adotados pelo professor para verificar o processo de aprendizagem dos alunos, outrossim, ao selecionar o objetivo que se quer alcançar, deve-se selecionar instrumentos bem elaborados e condizentes com os objetivos propostos, para elaborar estratégias didáticas de acordo com as necessidades do público envolvido no processo ou para melhorar aspectos não definidos na aprendizagem do aluno. No que diz respeito aos instrumentos as professoras apontam:

**Quadro 6 - Instrumentos avaliativos da aprendizagem adotados pelas professoras**

SUBCATEGORIAS	PROFESSORES	FREQUÊNCIA
Prova	Rosa	01
Relatório	Jasmin e Margarida	02
Caderno de atividades	Jasmin e Girassol	02

**Fonte:** dados da pesquisadora

#### 5.4.1 Prova

A prova é um instrumento bastante utilizado no meio educacional, por essa razão ressalta-se que deve ser bem elaborada, assim como deve atender aos objetivos que se pretende atingir. Apresenta-se a seguir a fala da professora:

A gente já fez provas, eu já fiz prova com a minha aluninha, e assim, ela não sabe nem o que eu tô falando, o que a pessoa tá falando, muitas vezes eu boto o ajudante para fazer, como eu tenho que fazer com as outras crianças, que eu faço no mesmo dia, então assim, ela às vezes não compreende o linguajar, mas eu tenho que fazer, porque tenho que dar a nota para ela, para botar no sistema. (ROSA)

Como a criança com SD apresenta limitações, esse instrumento não está compatível com o seu desenvolvimento, pois durante o processo de ensino não se utiliza uma metodologia compatível com suas necessidades, isto é, que leve o aluno a fazer uma prova, visto que estes não têm condições devido à falta de acompanhamento que induza a esta prática na escola.

Apesar de a literatura considerar que a avaliação da aprendizagem deve seguir novos parâmetros nos sistemas de ensino (LIBÂNEO, 2011; LUCKESI, 2011, HOFFMANN, 2010), o que acontece na prática é a valorização da nota que não deixa de ser uma medida para selecionar os melhores índices, os quais são analisados como indicadores de qualidade, em razão disso, as escolas fazem o possível para apresentarem resultados favoráveis. No entanto, toda essa preocupação com os resultados cobrados pelo sistema implica em descuido em relação à forma como o aluno com deficiência é tratado, visto que este fica à margem do processo.

Percebe-se que a nota ainda é um ponto forte para mensurar a aprendizagem e que os professores têm que transmitir o conteúdo de forma rápida para dar conta do programa e acompanhar as exigências do sistema para participar da concorrência, esse fato, deixa de lado o aluno, PAEE que sequer tem participação nesse processo de forte seletividade.

Cabe pontuar que a condição intelectual somente poderá ser devidamente avaliada quando ocorrem situações de mediação, para obter informações de como o aluno esta se desenvolvendo com foco no desempenho do aluno (BEYER, 2005). Assim, ao avaliar o professor precisa ter atitude e um comportamento que se coloca como um facilitador, incentivador da aprendizagem, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

#### 5.4.2 Relatório

O relatório é um instrumento avaliativo que constantemente se utiliza na escola por possibilitar o relato do processo vivenciado pela criança. Assim, cabe destacar a importância do relatório como instrumento avaliativo de alunos PAEE, uma vez que deve conter os principais avanços obtidos por estes e apontar os aspectos que foram estabelecidos como critérios avaliativos. É o que apontam as participantes da pesquisa:

Para avaliar o relatório e a observação, né? (**JASMIM**)

A gente avalia o desenvolvimento dele. A gente observa que ele progrediu, o que ele regrediu, o que ele não está conseguindo e a gente faz um relatório (**MARGARIDA**)

As professoras apontam que utilizam o relatório e a observação como instrumentos avaliativos. O professor deve assumir um papel de compromisso com o aluno, visto que, ele acompanha toda a sua trajetória ao longo do período, assim sendo, os instrumentos devem ser coerentes com o que o professor estipulou como objetivo, pois o resultado que o aluno apresenta está diretamente ligado ao instrumento utilizado pelo professor (LUCKESI, 2011).

A produção do relatório pelo professor traz grandes benefícios ao trabalho docente, pois além de acompanhar o aluno no dia a dia, situa-se como um momento de investigação da aprendizagem do aluno, o qual se distancia de um processo avaliativo classificatório, conforme comentam Hoffmann (2010) e Luckesi (2011).

#### 5.4.3 Caderno de atividades

A professora **Girassol** enfatiza que o aluno é avaliado através de atividades escritas no caderno, lembrando que estas atividades devem ter um direcionamento para os objetivos propostos. Este tipo de atividade funciona como uma espécie de relatório, o qual mostra um conjunto de informações sobre o objeto investigado.

Através das atividades, enquanto os outros escrevem tirando do quadro, ele não, ele faz atividades [...] São os instrumentos para acompanhar no dia a dia. Isso serve de prova que a gente termina guardando, tem uma que a gente guarda que é o próprio caderno dele. (**GIRASSOL**).

No que diz respeito aos instrumentos, a prova não é adequada para avaliar o aluno com deficiência intelectual, posto que a metodologia utilizada na sala de aula não orienta para a aplicação desse instrumento. Quanto ao relatório e o caderno, se estes fossem produzidos de fato, seguindo uma sequência e considerando a necessidade do educando, consistiriam nos instrumentos avaliativos mais adequados, desde que bem planejados e executados, de modo a fazer jus a uma avaliação formativa. Entretanto, o que se percebeu foi que as atividades desenvolvidas com os alunos, não seguem um planejamento adequado à realidade do aluno, pois estes mesmo afirmaram que não têm preparo para trabalhar com este público, então não sabem avaliar.

### 5.5 Dificuldades do processo avaliativo

Essa categoria aborda as dificuldades enfrentadas na avaliação, na perspectiva das professoras. Nesse sentido, reconhece-se que muitas dificuldades se apresentam quando se deve avaliar, principalmente quando se trata de crianças com SD, uma vez que a escola não está preparada para receber o aluno de acordo com o que preconiza a inclusão (DENARI, 2009). Os envolvidos na organização escolar não têm conhecimento de como funciona o processo inclusivo o que dificulta receber o aluno na sala de aula regular e entender as suas necessidades, essas, são questões, dentre outras que contribuem de forma significativa para que o quadro de exclusão se agrave cada vez mais. Através dessa categoria surgiram quatro categorias, apontadas a seguir.

#### Quadro 7 - Dificuldades das professoras no processo avaliativo

SUBCATEGORIAS	PROFESSORES	FREQUÊNCIA
Ausência de auxiliar na sala de aula	Rosa	01
Falta de acompanhamento pela família	Jasmim	01
Falta de material	Margarida e Girassol	02
Falta de capacitação	Rosa e Girassol	02

**Fonte:** dados da pesquisadora

#### 5.5.1 Ausência de auxiliar na sala de aula

Muitos professores questionam a falta de apoio na sala de aula, uma vez que as salas são lotadas, apresentando diferenças em vários sentidos (HOFFMANN, 2001). Assim, às

vezes o professor não consegue acompanhar nem os alunos ditos “normais”, em função do número de crianças na sala, de modo que a saída encontrada pelas instituições de ensino tem sido a de colocar um profissional de apoio à inclusão. É sobre isso que a professora comenta, conforme é possível verificar na sua fala.

Falta mesmo uma pessoa para me ajudar na sala, porque se eu tivesse uma pessoa que fosse realmente estudante de pedagogia, para poder está acompanhando e depois desenvolver atividade com ela, eu acho que seria bem mais significativo [...] porque tem criança Down que você passa o tempo todo com ela, você tem que tá puxando, porque é arredia, porque é isso, porque aquilo e elas precisam né? Mas eles não veem como isso aí. **(ROSA)**.

A professora acredita que um estagiário de pedagogia desenvolveria um trabalho mais adequado, de modo que ela poderia dedicar-se à sala de aula. Ela ressalta ainda que:

Aí vem um estudante de psicologia, por exemplo, o que ele vai poder desenvolver com a aluna com SD? Para mim, não vai poder, por que ele não tem formação pedagógica para poder desenvolver essa atividade, ele tem a psicologia, ele não tem a formação adequada, esse rapaz que está na minha sala, mais me atrapalha do que me ajuda, ele é estudante de psicologia. **(ROSA)**.

A professora é bem clara quando afirma que o estagiário não tem contribuído para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico mais eficaz. No entanto, não cabe a ele fazer isso, nem que fosse da Pedagogia. O ideal seria que houvesse dois professores trabalhando em regime colaborativo, o professor regente e o especialista, como vem ocorrendo em outros países e até mesmo em algumas regiões do Brasil, caso de Santa Maria (RS) e São Carlos (SP).

De acordo com dados levantados na observação, a sala de aula da professora Rosa tem 23 alunos, dos quais quatro com deficiência, sendo dois hiperativos, um autista, que são acompanhados pelo profissional de apoio, e uma criança com SD, sendo que esta não é de responsabilidade desse profissional. Ocorre que a criança fica sem atenção e, comumente, é interpelada pela professora, que chama sua atenção, não para a questão do processo de ensino aprendizagem, mas para o comportamento.

O profissional que acompanha os três alunos, passa atividades extras e fica observando, sendo estas atividades diferenciadas das dos outros alunos. O que se percebe é

que não existe um processo inclusivo como de fato versa a literatura, no qual o aluno deve ser incluído independente de sua deficiência e ter um ambiente acolhedor que o leve a aprender.

### 5.5.2 Falta de acompanhamento pela família

As famílias têm papel fundamental na garantia do acesso à educação pela criança, conforme preconiza a LDB 9.394/96, sendo também dever do estado assegurar que isso ocorra. A professora **Jasmim** comenta a respeito.

Ele não acompanha os conteúdos, logo porque não tem o acompanhamento dos pais, né? Nenhum acompanhamento, nada, nada. Até a blusa de farda quem comprou foi a acompanhante, então o que a gente pode fazer faz, mas só a gente, porque pai e mãe... (**JASMIM**).

Sabe-se que a família tem papel imprescindível para a aprendizagem da criança, principalmente da criança com SD que tem um desenvolvimento cognitivo mais lento, mas que pode superar suas dificuldades desde que tenha acesso muito cedo à estimulação precoce, que pode começar em casa, conforme afirmam Casarin (1999) e Mills (1999).

Embora se concorde com a professora quanto ao fato de que sem o acompanhamento dos pais a criança pode enfrentar dificuldades no processo de escolarização, compreende-se também que não se pode responsabilizar unicamente esta quando o processo não ocorre como deveria, pois, há inúmeros outros fatores no ambiente que podem contribuir para isso, inclusive na própria escola. De acordo com a fala da professora, infere-se que a família é de baixo poder aquisitivo, tanto que a farda foi adquirida pela acompanhante.

### 5.5.3 Falta de material

Sabe-se que as escolas são muito carentes de materiais que dão suporte ao professor em sala de aula, mas é importante ressaltar que a criatividade do professor é crucial para melhorar as suas aulas e torná-las mais prazerosas. Muitos professores se queixam da falta de material para trabalhar com seus alunos, principalmente os com deficiência, assim como está explicitado na fala das professoras a seguir:

Falta de material (**MARGARIDA**)

Se ele tivesse o material real só dele era mais fácil à gente fazer esse acompanhamento, pois é a gente que procura, então, eu nunca sei se estou fazendo dentro do que é real [...] deveria se preocupar em ter materiais voltados para ele, porque se ele tivesse e a gente fizesse planejamento a gente teria condições de alcançar, talvez melhorar essas metas, porque a gente estaria, vamos dizer, mais certas que estava fazendo um trabalho, porque a gente sabe hoje que tem material dourado, são estímulos e o que a gente tem são só pedaços de papéis (**GIRASSOL**).

As professoras fazem menção à falta de material, a professora **Girassol** enfatiza ainda, não saber que tipo de material está correto para trabalhar com a criança com SD, isso é preocupante. Percebe-se o desejo da professora de realizar um trabalho mais efetivo, mas, provavelmente, isso decorre da formação que não possibilitou acesso a esse conhecimento. A falta de material adequado é uma queixa frequente do professorado, que às vezes, arca com os custos desse, em razão da ausência de apoio.

#### 5.5.4 Falta de capacitação

A professora enfatiza que uma das dificuldades apresentadas para um trabalho de qualidade é a falta de capacitação para atender o aluno, isso se deve ao fato de as instituições não terem a preocupação de promover cursos voltados para um melhor atendimento do aluno com deficiência. A inclusão com qualidade só pode ocorrer quando há um compromisso por parte de todos e o aperfeiçoamento dos professores é crucial para esse processo. A professora manifesta suas preocupações a este respeito:

Questão de material, capacitação, porque é muito difícil trabalhar sem ser capacitado para trabalhar. Você pega uma turma com trinta alunos, cada um diferente do outro, com outras limitações, que às vezes é mais fácil lidar com ele do que as crianças que se dizem, aparentemente normais [...]. Nós não fomos capacitados para isso, né? Nós estamos sendo ali pressionadas pelo IDEB e aí a gente vê aquela criança ali fazendo as atividades, então você vai fazer uma avaliação, mas só na questão do desenvolvimento dele mesmo, não tem uma avaliação própria, tanto que se ela faz uma provinha ali, ela não vai como questão de nota pra ela, é muita dificuldade. Eu sei que estou fazendo errado. Sem a capacitação, é muito difícil trabalhar (**MARGARIDA**)

A professora informa a grande dificuldade de avaliar o aluno sem ter uma preparação adequada, visto que na sala de aula tem que dar conta de vários alunos e assumir responsabilidades no que diz respeito às exigências do sistema, que não inclui o aluno em

termos de contagem de pontos, ficando mesmo preso a avaliação através do desenvolvimento do aluno, como já mencionado anteriormente.

Quando o professor vai avaliar os alunos, muitas dificuldades aparecem, visto que sem a capacitação devida não é possível o professor fazer um acompanhamento adequado, para que de fato os objetivos sejam alcançados. Essa falta de conhecimento do processo avaliativo gera uma avaliação de faz de conta em que o aluno não recebe um acompanhamento necessário para sua aprendizagem. Contudo, avaliar é uma atividade que requer entendimento de como funciona o processo e compromisso por parte do avaliador.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos PAEE ainda causa muita resistência no meio educacional por parte dos profissionais da educação, em virtude da incompreensão existente em relação ao que vem a ser de fato o processo inclusivo, o qual é de responsabilidade de todos que estão envolvidos no sistema educacional.

Pensar no processo inclusivo de crianças PAEE, especificamente das crianças com síndrome de Down, foco deste trabalho, induz a refletir sobre o papel dos profissionais da educação, especialmente o do professor que está diretamente ligado a esses alunos na sala de aula. Faz-se necessário que este compreenda que essas crianças têm potencial para aprender, desde que sejam atendidas em suas especificidades e ritmo.

Ao longo da história, as pessoas com deficiência foram marcadas por processos de exclusão, ficando à margem do contexto escolar, ou ainda segregadas em classes especiais separadas dos demais alunos que eram considerados "normais". Posteriormente com o surgimento do movimento de integração, nota-se que não haviam exigências quanto ao sistema educacional, não sendo necessário fazer alterações na escola para receber esse alunado, pois estes eram aceitos desde que fossem habilitados a desempenhar seu papel na escola e a ela se adaptassem. Nessa perspectiva, o aluno é que teria que se adaptar à escola e não o contrário.

Em função das duras críticas feitas a esse sistema, observa-se que a partir da influência dos organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas – ONU, entre outros, buscou-se novas formas de promover uma melhoria na qualidade do ensino voltado para os alunos com deficiência, quando então, surge o movimento inclusivo com uma proposta mais centrada na resposta do meio ao aluno, visto como o verdadeiro propulsor do seu desenvolvimento, devendo para tal tornar-se democrático e assegurar os direitos deste como cidadão, assim como o respeito à diversidade, a aceitação e o reconhecimento do caráter político das diferenças.

Considerando essa nova compreensão acerca da pessoa com deficiência, em que o meio é que tem que se adaptar a esta, é que esse estudo buscou investigar como vem ocorrendo a avaliação da aprendizagem de crianças com SD, visto que a avaliação possibilita o diagnóstico e a verificação da aprendizagem, além de orientar o planejamento do professor quanto ao que deve ser feito para aperfeiçoar esse processo.

Conforme os objetivos propostos nessa investigação, no que diz respeito à concepção de inclusão foi constatado que duas professoras associam inclusão à acessibilidade ou

estrutura física da escola, repassando toda a responsabilidade e o compromisso desse movimento à instituição. Outra professora enfatiza o desenvolvimento da criança, atribuindo a esta a responsabilidade por sua aprendizagem e, assim, eximindo a si mesma do processo. Por fim, uma professora agrega inclusão somente a interação e socialização, demonstrando que não acredita no processo de aprendizagem das crianças com SD. Ressalta-se ainda que, para duas professoras, a inclusão depende da formação do professor.

Sobre a precariedade da formação, reconhece-se que as professoras têm razão, pois embora seja de fundamental importância, percebe-se que tem sido dada ênfase à formação do professor que atua no AEE, dificultando o conhecimento por parte dos professores regentes sobre quem é realmente esse educando, uma vez que a formação inicial não contempla a educação especial como deveria. Faz-se necessário que os professores tenham conhecimento teórico e metodológico para uma atuação favorável à aprendizagem desses alunos.

Quanto à concepção de avaliação da aprendizagem, nota-se que as professoras informaram que procedem a uma avaliação processual, que acontece no dia a dia, isto é, elas defendem uma avaliação contínua, com a obtenção constante de informações sobre o aluno. No entanto, o que se observou foi uma prática bem distante do discurso, visto que elas não acompanham diretamente o aluno. O que a realidade aponta é ainda uma prática tradicional, em que a nota tem destaque importante e reforça o caráter excludente da escola, sem que se perceba uma preocupação com a escolarização da criança PAEE.

Outro ponto de destaque desta pesquisa é como os professores avaliam os alunos com SD, considerando que a avaliação é um fator essencial no processo de ensino aprendizagem, logo, cabe ao professor verificar as dificuldades e aprendizagens dos alunos. Conforme a análise empreendida das entrevistas realizadas com as professoras, evidencia-se que para uma delas a avaliação está subordinada à concepção de deficiência como fator impeditivo da própria avaliação e delegada a terceiros e que a deficiência constitui aspecto importante no julgamento das professoras, as quais acreditam na pouca capacidade do aluno para aprender.

Ressalta-se, também, a avaliação centrada no acompanhamento e observação do desempenho do aluno nas atividades, pois umas das professoras enfatiza o comportamento do aluno, utilizando algumas vezes as atividades como prática avaliativa. Em outro caso, a professora regente desenvolve as atividades propostas pela professora da sala de recursos multifuncionais, as quais são diferenciadas das dos alunos da turma, mas fundamentalmente, não apresentam relação com o conteúdo desenvolvido na sala de aula, visto que a criança com SD é caracterizada como deficiente intelectual e apresenta dificuldade de aprendizagem.

Outra forma de avaliar adotada por uma das professoras é a avaliação de crianças com SD de forma global, visto que esta leva em consideração os avanços que a criança vem tendo durante o processo educacional, adequando as atividades ao ritmo do aluno, apesar de não ter conhecimento de instrumentos avaliativos voltados para esse público. A perspectiva adotada por essa professora é a que mais se aproxima da que deveria ser padrão para todas as outras. É importante ressaltar que a avaliação desses alunos deve ser repensada, visto que é através desta que se pode ver como o aluno está desenvolvendo suas potencialidades.

Em suma, compreende-se que as professoras, de modo geral, tem priorizado a avaliação informal, visto que consideram a interação, realizam uma prática assistemática, pois os alunos não sabem que estão sendo avaliados. Além disso, observa-se uma relativa flexibilidade em relação à avaliação deles, uma vez que estas focalizam na participação e interesses dos educandos.

Verificou-se que as práticas avaliativas das professoras de alunos com SD no que se refere aos instrumentos se aproximam do que é feito no cotidiano com outras crianças, mas sem as exigências a que aquelas são submetidas, pois as professoras adotam a prova, o relatório e a verificação das atividades no caderno. Estes instrumentos são importantes desde que sejam adaptados ao aluno PAEE, em relação, por exemplo, ao tempo destinado para a realização das tarefas.

Quanto às dificuldades apontadas pelas professoras sobre o processo de avaliação da aprendizagem escolar do aluno PAEE, estas mencionaram quatro aspectos distintos: 1) a ausência de auxiliar na sala de aula, pois a professora considera que a falta desse profissional compromete seu trabalho desenvolvido, uma vez que tem dificuldade de orientar a criança com SD, além de ter que dar atenção às demais; 2) a falta de acompanhamento pela família foi mencionada como dificuldade por uma professora, que se ressentiu de que estes não se envolvem nas atividades dos educandos, deixando unicamente a seu critério suprir as necessidades do educando. Na verdade, não se considera que a situação seja muito diferente da que ocorre com pais de crianças consideradas normais, pois essa dificuldade é apontada por outros professores; 3) falta de material, pois, segundo as professoras, a ausência de recursos adaptados gera grande desconfortos, pois elas não têm conhecimento sobre que tipo de material devem utilizar com esse alunado e, 4) falta de capacitação para atender ao aluno, comentada anteriormente.

Nesse sentido, destaca-se que as professoras participantes da pesquisa não tiveram nenhuma formação para trabalhar com os alunos PAEE, desenvolvendo assim um trabalho sem compromisso com esse alunado, pois a formação se reduz à formação inicial que

apresenta apenas algumas noções básicas sobre as deficiências. Verificou-se também a necessidade das professoras de se aperfeiçoarem para melhor desenvolver seu trabalho, bem como de conhecer como deve se dar o processo inclusivo.

Conforme as análises apresentadas, reafirma-se que o ponto de partida para as ações dos professores, bem como para a organização escolar é a clareza acerca da inclusão e o conhecimento dos educandos, visto que consistem em pontos essenciais para que outros aspectos se tornem eficazes e possa haver um trabalho de qualidade. Ao longo da história, o aluno PAEE foi discriminado por não acreditarem na sua capacidade de aprender. Atualmente, já se anunciam mudanças nessa compreensão, mas há ainda muito a ser feito, de modo que a educação seja possível a todos e a escola se torne verdadeiramente inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. E. M. CORREA, N. M. **O impacto da “inclusão” nas políticas públicas da educação especial**: apontamentos para análise de uma realidade. In: MANZINI, E. José. (Org). **Inclusão do aluno com deficiência na escola**: os desafios continuam. Marília: ABPEE-FAPESP, 2007, p. 245 a 256.
- BARBY, A. A O.M; GUIMARÃES, S.R.K.; VESTENA, C.L.B. A construção da escrita em crianças com síndrome de Down incluídas em escolas regulares. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, p. 219-234, jan./abr. 2017
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 2011.
- BEYER, O. H. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. São Paulo: Mediação, 2005.
- \_\_\_\_\_, O. H. Porque Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? **Revista Educação Especial**, nº 26, 2005, pp.1-4. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.
- BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 21-51.
- BORGES, D. C. P. SOUZA, M. A. da C. A prática avaliativa com alunos que apresentam deficiência: um movimento possível no cotidiano escolar. In: ALMEIDA, M. L; RAMOS, I. de O. R. (Orgs.). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2012, p. 171- 193.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.
- \_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa. **Texto Constitucional promulgado em 05 de outubro de 1998**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003
- \_\_\_\_\_. MEC - **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Secretaria, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5692, de 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de educação, 2014, p.1.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. **Resolução CNE-CEB**, nº 2 de 11 de setembro de 2001.

\_\_\_\_\_. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC, 2001. Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien. Tailândia, 1990.

\_\_\_\_\_. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual**. São Paulo. Secretaria municipal de educação/ Diretoria de orientação técnica, 2008

BRUNONI, D. Aspectos epidemiológicos e genéticos. In: SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie: Memnon, 1999, p. 32 -43.

CARNEIRO, M. S. C. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-social. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 137-152.

CARNEIRO, M. S. C. A deficiência mental como produção social: de Itard a abordagem histórico-cultural. In: BAPTISTA, C. R. BEYER, H. O. et.al. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CARVALHO, M. V. C.; IBIAPINA, I. M. L. M. A abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky. In: CARVALHO, M. V. C. (Org.). **Psicologia da Educação**: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. 2ª ed. Fortaleza: Edições UFC, 2009, v. 1, p. 163-200.

CASARIN, D. Aspectos psicológicos na síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie: Memnon, 1999, p. 263 -285.

COLL, C.; PALCIOS, J; M. A. **Desenvolvimento psicológico e educação**: Psicologia da Educação. (vol2) Artes Macas, POA, RS, 1995.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação Para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

CUNHA, A. E. **Afeto e aprendizagem**: relação de amorosidade e saber na prática pedagógica. 2. Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação a inclusão. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p.36-63.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação educacional em três atos**. São Paulo: SENAC, 2001.

\_\_\_\_\_. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

ESTEBAN, M. T. (Org). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, L. C. et.al **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 7 ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2014.

FREITAS, N. S. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p.162-181.

GLAT, R. FERNANDES, E. M. **Da educação segregada à educação inclusiva**: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. Revista Inclusão, n. 1, 2005.

GOMES, A. L. L. V.. **Leitores com síndrome de Down**: a voz que vem do coração. Fortaleza: edições UFC, 2012.

GONZALEZ, R. K. BAPTISTA, A. da M. PIETRO, R. G. Instrumentos de avaliação do público-alvo da educação especial na rede municipal de ensino. In: MENDES, E. G; CIA, F., D’AFFONSECA, S. M. (Orgs.). **Inclusão escolar e avaliação do público alvo da educação especial**. São Paulo: Marquezine&Manzini, APEE, 2015, p. 483-506.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HADT, R C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: SP: Ática, 2008.

\_\_\_\_\_. **Curso de didática geral**. 8ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

HOFFMANN, J. M. L. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em Avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KOZMA, C. O que é a síndrome de Down? In: Stray-Gundersen, K. **Crianças com síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.15 -39.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEPRI, C. **Viajantes inesperados: notas sobre inclusão social das pessoas com deficiência**. Campinas, SP: Saberes Editora, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **A avaliação da aprendizagem: componentes do ato pedagógico escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, R de C. B. P. Contribuições para o debate sobre a aprendizagem da pessoa com deficiência na escola. In: MAGALHÃES, Rita de C. B. P. CARDOSO, Ana P. L. B. (Org.). **Educação inclusiva e escolarização: política e formação docente**. Brasília: Liber, 2011. p. 91-113.

MARQUES, E. S. A.. **As relações interpessoais entre professores e alunos mediando histórias de fracasso escolar: um estudo do cotidiano de uma sala de aula**. Teresina; EDUFPI, 2011.

MARTINS. L de A. R. Alunos com NEES e as práticas pedagógicas na escola regular. In: VITOR, S. L.; DRAGO R.; CHICON, J. F. (Orgs.). **Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiência e formação ed**. Araraquara –SP: Junqueira &Marin, 2011.

MARTINS. L. de A. R. **A inclusão escolar do portador da síndrome de Down: o que pensam os educadores?** Natal (RN): EDUFRN da UFRN, 2002.

MENDES, E. G. **Inclusão escolar e o atendimento educacional marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

MENDES, G. E.; CIA, F., D’AFFONSECA, S. M. (Orgs.). **Apresentação**. In: Inclusão escolar e avaliação do público alvo da educação especial. São Paulo: Marqueline&Manzini, APEE, 2015, p. 9-24

MENDES. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387- 405 set./dez. 2006.

MICCAS, C. **Avaliação de funcionalidade em atividades e participação de alunos com deficiência intelectual**: elaboração de protocolo escolar. São Paulo. Dissertação (Mestrado). Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.

MILLS, N. D. A educação da criança com síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie: Memnon, 1999, p. 232 a 262.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: As abordagens do processo. Disponível em: [http://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ1\\_2014/abaetetuba/tomeacu2011/ensino\\_as%20abordagens%20do%20processo.pdf](http://www.aedi.ufpa.br/parfor/letras/images/documentos/ativ1_2014/abaetetuba/tomeacu2011/ensino_as%20abordagens%20do%20processo.pdf). Acesso em julho de 2016.

MOREIRA, H. Abordagens à pesquisa. In: **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Publicações Dom Quixote: instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 1999.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 2012.

PIMENTEL, S. C. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva**: mediação pedagógica e formação de conceitos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PLETSCH, M. D. OLIVEIRA, P. C. M. **Políticas de educação inclusiva**: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. v. 10, p. 1-13, 2014. Acesso em: out. de 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. 2 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANT’ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 5ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie: Memnon, 1999.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p.16-34.

TEIXEIRA J. NUNES, L. **Avaliação inclusiva: a diversidade reconhecida e valorizada**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

TERRA, M. L. **Avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual**. Presidente Prudente. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciência e Tecnologia, 2014.

UNESCO. Declaração de Salamanca. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade**. Salamanca, Espanha, 1994.

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar**. Marília. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciência e Tecnologia, 2011.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Avaliação formativa: práticas inovadoras (Org.)**. Campinas, SP: Papyrus. 2011.

\_\_\_\_\_. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de Down**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas volume V: **Fundamentos da Defectologia**. Madri: Visor, 1997.

ZUANETTI, P. A.; SANTOS, K. A. S.; MISHIMA, F.; FUKUDA, M.T.H. Desempenho escolar de crianças com distúrbio de aprendizagem: comparação entre crianças com e sem deficiência intelectual. **Distúrbios da Comunicação**, v. 28, p. 202-210, 2016.

**ANEXOS**

**ANEXO A****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd/ UFPI  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí vem ampliando as atividades de pesquisa com o intuito de contribuir com a melhoria das práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, com qualificação da educação no Estado. Neste sentido, gostaríamos de convidar-lhe para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa sobre as práticas avaliativas de professores de crianças com Síndrome de Down nos anos iniciais no ensino fundamental.

Este trabalho de pesquisa será realizado pela mestranda Celene Vieira Gomes, sob a orientação da Professora Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

Título do Projeto:.

Pesquisadora Responsável:

Professora Orientadora:

Endereço: Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação - Programa de Pós-graduação em Educação.

Telefone para contato

**DESCRIÇÃO DA PESQUISA**

Este trabalho de pesquisa tem por objetivo investigar as práticas avaliativas de professores de crianças com Síndrome de Down nos anos iniciais no ensino fundamental. Para concretização do estudo adotaremos como procedimentos metodológicos, entrevistas e observações, sendo que para a realização dos mesmos precisaremos de sua colaboração.

Com esta pesquisa esperamos contribuir para a integração teoria e prática no âmbito da educação especial, possibilitando aos profissionais que atuam na área, bem como aos demais interessados, maior entendimento acerca da prática avaliativa do professor e de como esta impacta na qualidade da educação de crianças com Síndrome de Down.

A sua contribuição será de grande importância para a realização desse trabalho de pesquisa, no entanto, a participação é voluntária, porém, caso você sinta algum tipo de constrangimento durante o processo, poderá a qualquer momento, independente de

justificativa, se desvincular da pesquisa, sem que isso lhe acarrete algum ônus. Como também poderá se recusar a responder a qualquer questionamento que possa causar-lhe algum constrangimento. A pesquisa é isenta de custos para o participante. Este termo será assinado em duas vias, sendo que uma ficará com a pesquisadora e a outra com você.

As informações obtidas, durante os vários procedimentos da pesquisa, serão mantidas em sigilo, a menos que requerido por lei ou por sua autorização. O acesso aos dados para verificar informações somente será permitido ao próprio pesquisador, à equipe de estudo e ao Comitê de Ética referenciado. Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética da Pesquisa da UFPI, no Campus Universitário da UFPI, ou pelo telefone (86) 3237-2332.

---

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa – Orientadora

---

Celene Vieira Gomes  
Pesquisadora

---

Participante

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA****PESQUISA: Práticas avaliativas de professores de alunos com Síndrome de Down****Data e horário da entrevista:****1. Dados pessoais**

Nome completo:

Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino Idade:

**2. Formação acadêmica:**

Graduação

Área:

Pós-graduação

Área:

Tempo de magistério

Tem algum curso na área de Educação Especial?

Há quanto tempo trabalha com alunos com Síndrome de Down?

**3. Dados Profissionais:**

3.1. Escola:

Jornada de trabalho semanal: ( ) 20h ( ) 40h ( ) mais de 40h

Horário de trabalho: ( ) Manhã ( ) Tarde ( ) Noite

1. O que você entende por inclusão?
2. Como você vê a inclusão do aluno com Síndrome de Down?
3. Como você percebe o processo de inclusão na escola em que trabalha?
4. O que vem a ser avaliação para você?
5. Como você considera que deve ser feita a avaliação do aluno com Síndrome de Down?
6. Como você costuma avaliar seu aluno com Síndrome de Down?
7. Que instrumentos e técnicas você utiliza para avaliar o aluno com síndrome de Down?
8. Que dificuldades você enfrenta como esse aluno no processo de avaliação?
9. Quais os fatores que facilitam o processo avaliativo?
10. O projeto político pedagógico contempla a avaliação?

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

**2) Nome da professora observada:**

**3) Objetivo da observação:** Investigar as práticas avaliativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental com crianças com Síndrome de Down.

**4) data da observação**

**5) Horário da observação**

**Questão geradora:** Observar o professor atuando na sala de aula que tem crianças com Síndrome de Down.

Descrever:

- 1) O ambiente físico da sala de aula.
- 2) Como realiza a prática docente (individual ou coletivamente)
- 3) Tipos de recursos utilizados com o aluno com Síndrome de Down.
- 4) Utilização e produção de recursos, tendo em vista as necessidades específicas do aluno.
- 5) Relação professor-aluno no momento das atividades.
- 6) Dificuldades apresentadas durante a utilização ou produção dos recursos utilizados.
- 7) Estratégias de ensino utilizadas pelo professor na sala de aula (Linguagem/Comunicação, autonomia e outros).
- 8) A realização das atividades e o desempenho do aluno no decorrer da realização de atividades.
- 9) Como o professor reage à resposta positiva do aluno durante a realização de atividades.
- 10) Como o professor reage à resposta negativa do aluno durante a realização de atividades
- 11) Como o professor realiza a avaliação com o aluno.