

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
Programa de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ATENDIMENTO DE ALUNOS
COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA CLASSE
COMUM

Suzana Soós Araújo

São Paulo
2006

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
Programa de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ATENDIMENTO DE
ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA
CLASSE COMUM

Suzana Soós Araújo

Dissertação apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento, sob a orientação da Profa. Dra. Elisabeth Becker.

Linha de Pesquisa: Políticas e Alternativas de Atendimento para pessoas com deficiências.

Grupo de Pesquisa: Marginalização e Inclusão

São Paulo

2006

“Simbolicamente, podemos dizer que a avaliação, por si, é acolhedora e harmônica, como o círculo é acolhedor e harmônico. Quando chamamos alguém para dentro do nosso círculo de amigos, estamos acolhendo-o. Avaliar um aluno com dificuldades é criar a base do modo de como incluí-lo dentro do círculo da aprendizagem; o diagnóstico permite a decisão de direcionar ou redirecionar aquilo que está precisando de ajuda”

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Zsuzanna Soós e José Araújo, in memoriam, pelos ensinamentos, pela dedicação, pela ajuda fundamental não só nas primeiras palavras, mas também durante toda a minha vida.

Ao meu esposo Gilberto, marido maravilhoso, incentivador desde o início. Agradeço-lhe pela dedicação, esforço e paciência.

Ao meu filho Igor, que prestes a nascer, se movimentava o tempo todo no meu ventre, mas se mantinha parado nos momentos de leitura e trabalho nessa pesquisa. Veio para os meus braços ao final dessa dissertação e a cada dia me faz acreditar na possibilidade de construção de um mundo

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor de minha vida e por oportunizar momentos como este.

À Prof^a Dra. Elisabeth Becker, minha orientadora, pelo apoio e pela ajuda que me deu nos momentos desafiadores; pela competência com que orientou este estudo; por acreditar em mim, até o final. Também não poderia deixar de mencionar, pelo bom humor em cada palavra. Conseguimos!

Ao Prof. Dr. Marcos José da Silveira Mazzota e à Prof^a Dra. Rosângela Gavioli Prieto, pelas valiosas contribuições e pelo incentivo que me deram no exame de Qualificação.

Aos Professores Dr do curso de Mestrado pelos textos infinitos e deliciosas aulas polêmicas. Sentirei muita falta.

Ao meu querido tio-padrinho Ernesto Zoltan Soós por me auxiliar com os textos em inglês.

À Direção do Colégio Global, por ter disponibilizado momentos para essa pesquisa e aos colegas de trabalho pelas inestimáveis discussões a respeito da educação.

Ao estimado colega Professor Ronei Tibola, por me auxiliou na coleta de dados, sem medir esforços.

Aos professores que amavelmente colaboraram nesta pesquisa, respondendo ao questionário, sem os quais a mesma não teria sido possível.

A todos que souberam ouvir, partilhar dúvidas e hesitações e me deram apoio moral ao longo deste trabalho, muito obrigada.

RESUMO

Esta pesquisa pretende contribuir para a reflexão sobre alguns dilemas epistemológicos e éticos atualmente presentes no sistema de avaliação da aprendizagem, referindo-se basicamente aos alunos com necessidades educacionais especiais e à maneira como estes vêm sendo avaliados na escola regular. Para compreendermos a condição presente, recorreremos à história da educação especial e do sistema de avaliação enfatizando a legislação que normatiza o ensino e a prática de avaliação da aprendizagem, tal como ela é executada pelos professores da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. A pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, foi feita por meio de questionários respondidos por professores de 5ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual. Os resultados sinalizam aspectos contraditórios, particularmente no que se refere à identificação de necessidades educacionais dos alunos, bem como no que tange ao conhecimento de especificidades possíveis no processo de avaliação destes. Evidencia-se assim a importância do processo de repensar a avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classe comum, considerando-se a real importância de adaptar a avaliação, que possa eventualmente surgir, bem como, a adequação desta.

Palavras-chave: Avaliação Escolar; Necessidades Educacionais Especiais; Educação Especial.

ABSTRACT

This research pretend contributing as a reflection over some dilemmas currently present in the learning evaluation system, regarding basically to the students with special necessities and how they has been evaluated at the regular school. To understand the current situation, we go back to the history of special education and the related evaluation system, emphasizing the legislation which drives the teaching and the evaluation method of learning, as used by the teachers of the São Paulo State Public Schools. The research, as a qualitative kind and explorer nature, has been made using questionnaires filled by teachers of the 5th grade of the Fundamental Course of a public school. The results put in relief contradictory aspects, particularly in the way they are connected to the identification of educational necessities of the pupils, as well as related to the knowledge of these who are specific in the process of their evaluation. To sum up, this is the requirements of the learning process with students dealing with special education necessities en regular classroom, as though the adaptation during the evaluation according to its importance.

Keywords: school evaluation; special education necessities; special education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO ESPECIAL	13
1. Educação Especial pela legislação	14
2. Da Assistência à Inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Regular de Ensino	25
CAPÍTULO II – SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	32
1. Avaliação da aprendizagem escolar	32
2. Avaliando a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais	43
CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	46
CAPÍTULO IV - O SENTIDO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO RELATO DOS PROFESSORES	49
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	
1. Do ponto de vista da pesquisa	63
2. Do ponto de vista da pesquisadora	66

REFERÊNCIAS	69
ANEXOS	
Anexo 1 – Carta aos responsáveis pela Instituição	76
Anexo 2 – Carta de informação e Termo de consentimento Livre e Esclarecido	77
Anexo 3 – Questionário aplicado aos professores	78
Anexo 4 – Carta de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	83

INTRODUÇÃO

Trabalho há 12 anos com educação, entre docência e coordenação pedagógica. Nesses anos tive oportunidade de lecionar para alunos com diversos tipos de necessidades educacionais especiais, sempre em escola regular, privada e em clínica de atendimento como psicopedagoga. Percebi que cada aluno exigia da equipe uma atenção especial, um olhar diferenciado no sentido de compreender melhor suas potencialidades para que se pudesse avançar a partir daí.

Até hoje, não houve uma experiência com um aluno que pudesse ser aplicada, como uma receita pronta, igualmente a outro aluno. Então, percebi que tudo dependia do olhar, do comprometimento do educador em pesquisar e de sua persistência.

No decorrer desse tempo, já no exercício da coordenação, ouvi algumas falas da equipe de professores e colegas profissionais envolvidos com educação que me intrigavam, pois havia um choque até mesmo entre eles. Nessas falas, durante os conselhos de classe, reuniões e conversas informais, grande parte da equipe não se dispõem a discutir sobre os alunos com necessidades educacionais especiais por serem considerados casos de inclusão, declarando que estes alunos serão aprovados ou retidos automaticamente, que não há evolução ou mesmo desempenho a ser discutido, esquivando-se de refletir sobre seus próprios trabalhos em sala.

A partir dessas diversas situações, passei a questionar e a querer compreender como os alunos com necessidades educacionais especiais estavam sendo avaliados, por diversos professores que mantêm seu trabalho estanque e, às vezes, no anonimato.

Já como aluna do mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento pude verificar em diversos artigos, dissertações e teses, preocupações sobre a educação especial no que se refere à formação do professor, diretrizes das aulas, diagnósticos, entre outros, porém o discurso em torno da avaliação da aprendizagem para alunos com necessidades educacionais especiais permanece um tema pouco explorado. Considerei que este aspecto colocava-nos diante de um problema de pesquisa pertinente ao âmbito das linhas desse Programa e passei a direcionar meu trabalho nesse sentido.

Dessa forma, a presente pesquisa propõe-se a compreender como os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas classes comuns vêm sendo avaliados no processo de aprendizagem, com foco na perspectiva dos seus professores.

A avaliação da aprendizagem propõe dilemas ao educador na medida em que poderá ser excludente e até se tornar uma arma contra o ensino, favorecendo a evasão escolar, se os instrumentos de avaliação servirem, unicamente, para medir o conhecimento dos alunos, como já foi na antiguidade.

No momento atual, falar em necessidades educacionais especiais deixa de ser pensar nas dificuldades específicas dos alunos e passa a significar mais o que a escola pode fazer para dar respostas às suas necessidades, de um modo geral, bem como, aos que apresentam necessidades específicas muito diferentes dos demais. A expressão necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, à dificuldade de aprendizagem, mas não necessariamente vinculada à(s) deficiência(s).

O termo surgiu para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional como superdotados, deficientes, excepcionais, subnormais, incapacitados, e outros – para referir-se aos alunos com altas habilidades, ou aos portadores de deficiências cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais.

Tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem intervir na sua aprendizagem e escolarização.

É uma forma de reconhecer que muitos alunos, sejam ou não portadores de deficiências ou de superdotação, apresentam necessidades educacionais que passam a ser especiais quando exigem propostas especificamente direcionadas, adequadas à sua condição.

Nesse sentido, a questão da avaliação da aprendizagem destes alunos deveria estar tão presente nas discussões quanto a questão das metodologias, estratégias de aula e outras, por serem aspectos inerentes à concepção de

educação.

A avaliação da aprendizagem, entretanto, permanece polêmica e tem merecido atenção especial em diversos documentos legais, bem como em pesquisas e congressos de educação. Essa questão se polemiza ainda mais na medida em que, tal como proposto na presente pesquisa, estará focando a avaliação da aprendizagem destes alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Visando compreender a avaliação da aprendizagem escolar, buscamos algumas de suas definições conceituais, pressupostos teóricos e procedimentos, para situá-la no processo de ensino. Para isso, ainda necessitamos verificar, o início do discurso sobre os instrumentos de avaliação da aprendizagem, a importância que lhes foi atribuída, os desvios pelos quais ainda passa, bem como as propostas de mudanças que priorizam uma visão mais humana, comprometida e responsável para com o trabalho pedagógico.

A busca dessas informações norteou a fundamentação teórica desse trabalho, expressa nos capítulos iniciais.

O problema que se colocou a partir disso foi a necessidade de se conhecer, mesmo que em caráter exploratório, a atuação de professores nesse tema. Para isso propusemos uma pesquisa de campo, visando ilustrar a realidade de uma escola pública paulistana, a qual foi realizada através da aplicação de um questionário em que os professores pudessem, respondendo a perguntas abertas e de múltipla escolha, discorrer sobre sua prática no âmbito da avaliação.

O questionário foi aplicado em uma escola da rede pública estadual da periferia de São Paulo e todos os professores selecionados lecionavam para as turmas de 5ª série do Ensino Fundamental. Esta série foi escolhida propositalmente por ser o elo de passagem do Ensino Fundamental 1 para o 2, uma vez que até a 4ª série o professor é considerado polivalente, com uma visão única e integral do alunos, do seu desempenho em todas as áreas. Como a partir da 5ª série, o aluno passa a ter vários professores, especialistas, há uma quebra natural pois cada um tem um olhar diferente do aluno, são como várias facetas que só se unem através do constante diálogo entre os professores e algumas vezes com a intervenção da coordenação, orientação ou direção da escola. Não cabe aqui avaliar os pontos

positivos e/ou negativos desta mudança, apenas verificar como os professores especialistas desenvolvem a avaliação da aprendizagem com suas turmas de 5ª série, em classes nas quais estudam alunos com necessidades educacionais especiais. A pesquisa proposta foi descrita no terceiro capítulo.

No quarto capítulo, são expostas e discutidas as respostas obtidas junto aos professores. Com base em documentos legais, em pesquisas já realizadas, na literatura específica e na coleta de dados expressos por alguns professores, pudemos discorrer sobre a avaliação de aprendizagem por eles realizada, em busca de alguns caminhos para identificar como esses professores constroem o sentido da avaliação de seus alunos com necessidades educacionais especiais. Buscamos revelar um olhar comprometido. Olhar de educadores que têm, entre outras funções, aquela de avaliar.

No último capítulo colocam-se algumas considerações resultantes dessa análise, propondo maiores estudos para que a prática da avaliação esteja longe de ser um rótulo seletivo, apenas para cumprir mais uma norma da escola regular, mas que possa se tornar um momento privilegiado e pleno de significados para a relação professor-aluno, particularmente aquela que envolve alunos com necessidades educacionais especiais.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO ESPECIAL

Desde o início da humanidade, existem relatos da marginalização e do tratamento estigmatizado dado àqueles que são diferentes, considerados “não normais” por não atenderem a padrões preestabelecidos.

Segundo Wendt (2001), este relacionamento com o diferente, o “não normal”, era até mesmo cruel e violento em parte das civilizações. Doentes incuráveis na Índia Antiga eram jogados no rio Ganges. Na Grécia Antiga, em Esparta, os “monstros” e “deformados” eram jogados do alto do monte Targeto. Celtas permitiam que os filhos matassem os pais quando estes estivessem velhos e doentes e até mesmo os primeiros habitantes das Américas, os índios, tinham o hábito de abandonar os enfermos e incuráveis ou mesmo sacrificar recém nascidos “desgraçados”.

Na Idade Média, a imagem da pessoa com necessidades especiais representava o castigo, a imperfeição, o possuído pelo demônio, justificando a segregação e a rejeição da sociedade (VIZIM, 2003).

No final do século XVIII, um garoto nu, aparentando ter 11 ou 12 anos de idade, sem saber falar, insociável e selvagem foi capturado por um grupo de caçadores no sudoeste da França em uma região montanhosa. Muitos achavam que o garoto havia sido criado por lobos ou ursos, mesmo não havendo evidências para suportar esta idéia. Pouco depois de sua captura, o garoto foi levado à Paris para ser estudado e foi considerado “profundamente retardado, um idiota incurável e um caso sem esperança” (MCDERMOTT, 2003).

Discordando deste diagnóstico e acreditando que a deficiência mental atribuída ao garoto selvagem devia-se à falta de contato social, o médico Jean-Marc Gaspard Itard decidiu levar o garoto para o instituto de surdos-mudos em que trabalhava. O garoto passou a ser chamado de Victor e Itard trabalhou intensamente durante cinco anos com ele em um programa de educação individualizado, procurando fazer com que Victor se interessasse pela vida social e aprendesse a falar e se comunicar através de símbolos, figuras e palavras escritas. Dessa forma, segundo Plucker (2003), Itard deu início à educação especial. Trabalhos posteriores ao de Itard levantam suspeitas de que Victor possuía realmente algum tipo de necessidade especial mental ou autismo.

Após estes anos, Victor conseguia ler e escrever algumas palavras, demonstrava afeição àqueles que o tratavam e passou a atender a comandos simples. Itard, porém, acreditava ter falhado ao não conseguir fazer com que Victor se integrasse à sociedade.

1. Educação Especial pela legislação

Muito antes de se falar em inclusão escolar no Brasil, surgiram as primeiras instituições voltadas a atender alunos portadores de deficiência; isso ocorreu no período Imperial.

Em 12 de setembro de 1854, pelo Decreto Imperial nº 1428, D. Pedro II fundou o *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, na Cidade do Rio de Janeiro, sendo inaugurado cinco dias depois. Tal fato foi atribuído à influência de José Álvares de Azevedo, cego, que estudou no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, fundado por Valentin Haüy no século XVIII. O Instituto foi dirigido por Dr. Xavier Sigaud e muda de nome por duas vezes, inicialmente como *Instituto Nacional dos Cegos*, aprovando seu regulamento em 1890 e finalmente como *Instituto Benjamin Constant (IBC)*, em 1891, em homenagem ao seu ex-professor de matemática e ex-diretor Benjamin Constant Batelho de Magalhães (MAZZOTTA, 2005).

Após a fundação do Instituto Benjamin Constant, D. Pedro II fundou também o *Imperial Instituto dos Surdos-Mudos*, pela Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro com auxílio de Ernesto Hüet e seu irmão. Após cem anos passou a denominar-se *Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES*, voltado para a educação literária e ensino profissionalizante para meninos entre 7 e 14 anos (MAZZOTTA, 2005). Em 1874, o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje denominado *Hospital Juliano Moreira*, passou a atender deficientes mentais.

Em 1883, ocorre o 1º Congresso de Instrução Pública. Iniciam-se discussões da educação dos portadores de deficiência ocasionadas pela implantação do Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), para analisarem a sugestão de currículo e a formação de professores para cegos e surdos. Dados de 1872 confirmam que, de 15.848 cegos e 11.595 surdos, apenas 35 cegos e 17 surdos recebiam educação (MAZZOTTA, 2005).

Devido aos atendimentos feitos aos portadores de deficiência e ao interesse da sociedade, alguns trabalhos científicos e técnicos foram publicados no começo do século XX, ressaltado por Mazzotta (2005, p. 30-31):

Como exemplo cabe destacar que, em 1900, durante o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro, o Dr. Carlos Eiras apresentou a monografia intitulada *Da Educação e Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas*. Por volta de 1915 foram publicados três outros importantes trabalhos sobre a educação de deficientes mentais: *A Educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil*, de autoria do Professor Clementino Quaglio, de São Paulo, e *Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência* e *A Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina*, obras de Basílio de Magalhães, do Rio de Janeiro. Na década de vinte, o importante livro do Professor Norberto de Souza Pinto, de Campinas (SP), intitulado *Infância Retardatária*.

Em 1932, vinte e sete educadores assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como resultado de 10 anos de luta da Associação Brasileira de Educação (ABE), em favor de um Plano Nacional de Educação. Consta, nesse documento, a importância de se ter uma educação voltada às necessidades brasileiras:

X - Reconstrução do sistema educacional em bases que possam contribuir para interpenetração das classes sociais e a formação de uma sociedade humana mais justa e que tenha por objeto a organização da escola unificada, desde o jardim da influência à universidade, “em vista da seleção dos melhores”, e, portanto, o máximo desenvolvimento dos normais (escola comum), como o tratamento especial de anormais, subnormais e supernormais - classes diferenciadas e escolas especiais. (GADOTTI, 2002, p. 241).

Apesar da educação especial não fazer parte de nenhuma das Constituições até o ano de 1950, o país contava com 54 estabelecimentos de ensino regular, mantidos pelo poder público (estadual e federal) e particular além de onze instituições especializadas (MAZZOTTA, 2005).

Em 1955, Carlos Lacerda, mesmo que com intenções partidárias, inicia um processo de reconstituição do projeto intitulado Sistema Nacional de Educação, original. Após diversos trâmites, adesões de novas emendas e discussões, é

formulado o Substitutivo Lacerda que contraria o projeto original (SAVIANI, 1998).

A partir das décadas de 60 e 70, segundo Mazzotta (1989) a educação especial foi objeto de várias medidas legislativas, que traduzem uma nova política, “marcada, basicamente pela busca de maior integração possível dos alunos excepcionais no meio escolar comum”.

Em 20 de dezembro de 1961, foi promulgada a 1ª Lei de Diretrizes e Bases nº 4024; apesar de fazer menção à Educação Especial, não haveria implicações de responsabilidades legais por parte do Estado, pois a expressão “serviços de assistências educacionais” que asseguram aos alunos necessitados, condições de assistência escolar, contido no art. 172 da Constituição vigente, não significava especificamente serviços de educação especial, mas que fossem voltadas às áreas médica e social. Sendo assim, exime o Estado da acusação de qualquer tipo de omissão. A referida LDB 4.024/61, no título X – Da Educação dos Excepcionais, dispõe no art. 88:

A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (BRASIL, LDB 4024/61).

Para Mazzotta, esse artigo dá margem para diferentes interpretações quando coloca que a educação do excepcional deve enquadrar-se no sistema geral de educação

... entretanto, na expressão “sistema geral de educação”, pode-se interpretar o termo ‘geral’ com um sentido genérico, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis, ou, ainda, com um sentido universal, referindo-se à totalidade das situações. Nesse entendimento, estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais (MAZZOTTA, 2005, p.68).

Se a educação dos excepcionais, entretanto, não se enquadrar no sistema geral de educação, segundo o autor, estará enquadrada num sistema especial de educação.

Em 1971 foi aprovada a reforma do ensino de 1º e 2º Graus, sem que educadores pudessem participar das discussões, num conjunto de medidas na LDB

nº 5.692, que recebeu alterações, posteriormente, na Lei 7044/82. Foram assim instituídos dez conteúdos específicos obrigatórios, prejudicando a liberdade de incluir outras matérias reflexivas como Sociologia, Filosofia, Psicologia entre outras, e trazendo, em apenas um artigo, normativas para regulamentar a educação especial. O art. 9º dessa lei, em relação à anterior, inclui cegos e surdos na categoria de deficientes físicos e considera como alunado da educação especial aqueles que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula.

O termo “tratamento especial”, ao qual essa lei se refere, instiga, no imaginário dos professores, a existência de uma “educação de tratamento”, de uma pedagogia terapêutica, com métodos e técnicas especiais, autorizando os educadores do ensino regular a estigmatizar os educadores que trabalham com educação especial como especialistas, em função de acreditar serem detentores de uma metodologia de ensino totalmente diferenciada.

Em 1986, foi instituída a Coordenadoria de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, com o objetivo de melhorar a educação especial e integrar, as pessoas portadoras de deficiência à sociedade. Algumas das contribuições foram a “Proposta de Inclusão de Itens ou Disciplinas acerca dos Portadores de Necessidades Especiais nos Currículos dos cursos de 2º e 3º graus” e “difundir, através de alteração curricular nos cursos de graduação, informações sobre portadores de deficiências” (MAZZOTTA, 2005: p.114).

Uma nova Constituição Brasileira é promulgada em 5 de outubro de 1988. Nessa, o dever do Estado com a educação de pessoas com deficiência encontra-se no art. 208, inciso III, do Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil/Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

Após um ano, foi sancionada a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989,

complementando a Constituição vigente. A referida Lei dispõe no art. 1º sobre o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, porém, essa atitude depende mais da conscientização das pessoas do que somente da aplicação de leis. Quanto à educação, caberá ao Poder Público e a seus órgãos assegurar o direito dos portadores de deficiência, art. 2º.

De acordo com Romero e Nunes (1997), no que diz respeito aos anos 80, a Constituição de 1988 estipula que os indivíduos deficientes devam ser atendidos, de preferência, na rede regular de ensino, tal como a Lei Federal nº 7853 de 1989 que, segundo estes autores, reafirma a oferta obrigatória e gratuita de Educação Especial em escolas públicas.

No âmbito nacional foi na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que a educação para pessoas com necessidades educacionais especiais apareceu na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO. Nessa Conferência, foram convocados membros e chefes do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das nações Unidas para a Educação (UNESCO) e o Banco Mundial (BM). Os documentos elaborados durante essa Conferência resultaram numa visão global da educação básica, onde se faz valer a existência de um compromisso para garantir que os direitos e que as necessidades de aprendizagem de todos sejam concretizadas em todos os países (UNESCO, 1990).

Foi nesse contexto histórico que o Estatuto da Criança e do Adolescente foi instituído pela Lei nº 8.069, em 13 de julho de 1990, que reitera a Constituição Federal de 1988 em relação à educação. Seu art. 54, inciso III dispõe:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
(BRASIL, Lei 8069/90).

Para Mazzotta (2005), o documento é relevante, pois enfatiza a então Constituição Federal de 1988, legitimando aos portadores de deficiência, o exercício de seus direitos.

Proclamada na Espanha, em 1994, a Declaração de Salamanca foi o resultado de uma Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, reunindo para debates representantes de noventa e dois governos e de diversas organizações internacionais, ação feita em conjunto com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. O texto discorre sobre a educação integradora, como as políticas, deveres dos governos, os princípios e o desenvolvimento que devem permear as escolas (BRASIL, 1994).

Com essa declaração há uma nova perspectiva de qual deve ser o papel da escola regular frente à educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Há um compromisso com a educação para todos e a necessidade da educação inclusiva, ou seja, do atendimento na classe comum de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Inspirando-se no princípio da inclusão, os documentos resultantes dessa Conferência defendem a necessidade de escola para todos, ou seja: “instituições que incluam todas as pessoas, apóiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (Declaração de Salamanca, BRASIL, 1994).

A referida Declaração, oferece princípios para reflexão, além de encaminhamentos práticos quanto à educação para todos:

- que contenha uma pedagogia centrada na criança, propondo desafios;
- que esclareça e lute pelo respeito às diferenças; que o princípio da escola seja aquela em que todas devem aprender juntas;
- que haja espírito de solidariedade entre todas as crianças, jovens e adultos com ou sem necessidades educacionais especiais;
- que o currículo da escola seja adaptado à criança e não vice-versa, a partir de oportunidades que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes;
- que as crianças com necessidades educacionais especiais recebam auxílio, apoio adicional no contexto curricular e não um currículo diferente;

- que a educação seja para todos, e a assistência educacional, apenas para quem precisar;
- que haja somente o ensino formal, mas que se leve em conta as experiências e preocupações práticas para a motivação;
- que a importância da identificação das necessidades educacionais especiais seja precoce, contribuindo para o sucesso das escolas inclusivas;
- que seja responsabilidade de todos: da escola, diretores, professores, pais, comunidade, governo, tendo a cooperação de todos (Declaração de Salamanca, BRASIL, 1994).

A escola inclusiva, na perspectiva deste documento, parte do pressuposto que a escola regular é um meio capaz de combater atitudes discriminatórias, uma vez que, atendendo à própria definição de conceito, se destina a todos, independentemente das suas condições físicas, sociais, lingüísticas ou outras.

Abenhaim (2005) confirma que, mais do que ter acesso à escola regular, na Conferência de 1994, discutiram-se aspectos das condições de permanência do alunado com todo o sistema educativo e programas, profissionais voltados para atender as diferentes necessidades. Sendo assim, a pedagogia deve ser centralizada no aluno; a escola torna-se integradora, com educação para todos, abolindo ações discriminatórias.

No Brasil, em 20 de dezembro de 1999, o Decreto nº 3.298, regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispondo sobre a política nacional para a integração de educandos com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência, e ainda compreende educação especial como uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, conforme o art. 24, parágrafo 1º:

§ 1º - Entende-se por educação especial, para efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para o educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência (BRASIL, Decreto 3.298/99).

A atual LDB nº 9.394, foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, após passar anos tramitando pelo Congresso.

No que se refere à educação especial, traz no Capítulo V:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (BRASIL. LDB 9394/96).

Orienta, ainda, que haverá serviços de apoio, quando necessário devido às peculiaridades da clientela, que o atendimento será em classes, escolas ou serviços especializados sempre que não for possível a integração em classes regulares de ensino e que é dever do Estado oferecer educação especial para crianças a partir de 0 a 6 anos.

Conforme analisa Saviani (1998), a aprovação dessa lei acompanha a atual diretriz do governo, que procura por meio da chamada “flexibilidade” pouco estabelecer de concreto para as ações. Este autor reafirma o papel dos sistemas de ensino em garantir que o trabalho pedagógico esteja elaborado de forma a atender às necessidades específicas, incluindo maior clareza quanto à capacitação do professor para esse atendimento especializado, bem como quanto à terminalidade do ensino fundamental e à educação para o trabalho.

Ainda no âmbito das críticas, para Carvalho (1997), o art. 58 gera uma questão segregadora, pois direciona para um entendimento ambíguo quando se refere a “preferencialmente na rede regular de ensino”. Melhor seria estar na rede regular de ensino ou paralelamente na instituição especializada? Ainda falta esclarecer em que salas se pretende oferecer a educação especial, se em classes especiais, fora ou dentro do mesmo prédio dos alunos tidos “normais”, esclarecendo também o que esperamos em termos de seu atendimento em classes comuns de escolas regulares.

Silva (1998) comenta a importância da forma de atendimento dos profissionais mencionados no § 2º, com a finalidade em atender o aluno com necessidades educacionais especiais e sua família, alicerçando o apoio à escola. Psicólogos, fonoaudiólogos, médicos, pedagogos, assistentes sociais,

fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, entre outros, fazem parte dessa equipe multiprofissional.

O art. 59, da referida Lei, ainda dispõe que caberá aos sistemas de ensino assegurar aos educandos portadores de necessidades especiais:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos portadores de 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, LDB 9394/96).

Conforme Carvalho (1997), no que se refere ao inciso I, considera que é questionável estabelecer um currículo paralelo ao oferecido na rede regular de ensino; talvez seja importante integrar ao currículo do ensino regular as devidas alterações necessárias, ao invés de se fazer outra proposta.

A autora também questiona a terminalidade específica, no inciso II, pois se faz necessária à determinação de critérios e quais desses seriam relevantes

para se concluir os níveis de ensino.

Sobre o inciso III podemos questionar a respeito da formação de professores que já possuem curso superior em que não foram contemplados com disciplinas ou conteúdos que os preparassem para o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais. Para tanto, é necessária e urgente a capacitação dos professores em cursos de formação continuada. Outra indagação se refere aos cursos de formação superior, se o currículo dos cursos de formação de professores polivalentes e professores especialistas, contempla disciplinas que orientem sobre a educação inclusiva, suas leis e práticas reflexivas.

O art. 60 da LDB 9394/96, a Lei ainda dispõe:

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público (BRASIL. LDB 9394/96).

E, respectivamente, o Parágrafo Único:

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL. LDB 9394/96).

Sobre as duas citações, Carvalho (2003) comenta que, considera relevante o estabelecimento de uma normatização para as instituições privadas no que se refere ao apoio técnico e financeiro das mesmas, porém, é preciso que esses critérios sejam bem definidos, pois, mais do que apenas matricular os alunos nas classes regulares, é imprescindível oferecer qualidade no ensino prestado. Em relação ao Parágrafo Único, a autora salienta que as instituições referidas são as que acompanharam a história da educação especial nos momentos em que o poder público deveria estar presente e atuante, mas não o fez, sendo essas as APAEs, Pestalozzis, entre outras.

Em 1998, são divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais, com adaptações para a Educação Especial. Este documento traz modificações em

relação aos níveis curriculares, aos níveis do projeto pedagógico, adaptações individualizadas do currículo, acesso ao currículo, diversidade curricular, sistema de apoio, avaliação e promoção (BRASIL, 1998).

Em 2001, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, institui-se a resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro. Este documento se refere a educação especial na rede regular de ensino, por uma proposta pedagógica que garanta os recursos e serviços educacionais especiais, a fim de garantir a educação escolar e atender o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Um ano depois, em Madri, Espanha, em 23 de março de 2002, foi aprovada a DECLARAÇÃO DE MADRI., proclamando 2003 como o ano Europeu das Pessoas com Deficiência. Quanto ao item “Sistema Educacional”, essa Declaração alerta que cabe às escolas aceitar os direitos das pessoas com deficiência, ajudando a banir medos, mitos e concepções falsas, reconhecendo positivamente as diferenças. Assim, a escola deve ser o lugar principal para garantir o desenvolvimento pessoal e a inclusão social; isso permitirá que os alunos com deficiência sejam tão independentes quanto for possível (DECLARAÇÃO DE MADRI, 2002).

Ainda nesse mesmo ano, 2002, entre os dias 14 e 18 de outubro, ocorreu a primeira Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias. Como resultado foi elaborada a DECLARAÇÃO DE CARACAS, Venezuela, objetivando o compromisso de todos em melhorar a qualidade de vida de pessoas com deficiência e suas famílias por meio da saúde, educação, moradia e trabalho, criando sistemas integrais que garantam universalidade e gratuidade, mediante uma perspectiva social equitativa, inclusão escolar, práticas esportivas, acesso pleno à moradia e ao trabalho; que garantam plenitude de acesso aos bens sociais e sua participação cidadã como uma contribuição efetiva à vida comunitária (DECLARAÇÃO DE CARACAS, 2002).

2. Da Assistência à Inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Regular de Ensino

Visando compreender os conceitos de educação especial e de

necessidades educacionais especiais, tão importante quanto a legislação apresentada é a discussão e análise que, a partir desses documentos, têm sido realizadas por autores especializados.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), a Educação Especial é definida conforme a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, como uma modalidade de educação escolar voltada para a formação do indivíduo, para o pleno exercício da cidadania. Deve ocorrer em todos os níveis de ensino em que o projeto, a organização e a prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos alunos, com diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos.

Segundo Mazzotta (1993, p. 21), entende-se por educação especial:

Conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens.

Em Carvalho (2003), encontramos o embasamento de que a educação especial propõe uma visão de inclusão para os alunos com necessidades especiais, através da parceria entre a individualidade e as condições de funcionamento do sistema educacional. Para ela a educação especial é pensada como um conjunto de todos os recursos e serviços educativos que contribuem para este processo de aprendizagem de alunos com necessidades especiais. São as práticas pedagógicas para atender à diversidade deste alunado especial no contexto de uma escola para todos.

Pode se dizer que esses autores concebem a educação especial como um processo de construção da cidadania, de todos os alunos, sejam eles deficientes ou não, processo esse que envolve as condições do aluno, as demandas ambientais, a eficiência dos sistemas de apoio e da adequação curricular, entre outros.

Para a Secretaria da Educação Especial (SÃO PAULO, 1994), o conceito de pessoa com necessidades especiais refere-se àquela que, por apresentar, em caráter permanente ou temporário, alguma deficiência física,

sensorial, cognitiva, múltipla, ou que é portadora de condutas típicas ou, ainda, de altas habilidades, necessita de recursos especializados para superar ou minimizar suas dificuldades. O conceito de aluno com necessidades educacionais especiais diz respeito aquele que, por apresentar dificuldades maiores que as dos demais alunos, no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, (seja por causas internas, por dificuldades ou carências do contexto sócio-familiar, seja pela inadequação metodológica e didática, ou por história de insucessos em aprendizagens), necessita, para superar ou minimizar tais dificuldades, de adaptações para o acesso físico (remoção de barreiras arquitetônicas) e/ou de adaptações curriculares significativas, em várias áreas do currículo.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Especial (BRASIL, 1998, p. 23), são mais explícito e abrangentes nas definições para com necessidades educacionais especiais, sendo essas referidas às

crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas; crianças com deficiência e bem dotadas; crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais; crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados.

A Resolução CNE/CEB nº 2 de 11/09/2001 considera, no art. 5º, alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que, durante o processo educacional, apresentem:

I - 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 específica;
- 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)

Já em 1978, o *Warnock Report Special Educations Needs*, introduziu pela primeira vez, o conceito de necessidades educacionais especiais, o que representa um contraponto às categorias já existentes até então, que eram, sobretudo, do foro médico e psicológico (BAIRRÃO, 1981). De acordo com esse documento, necessidades educacionais especiais são aquelas que requerem:

- os meios especiais de acesso ao currículo através de equipamento, instalações ou recursos, modificações do meio físico ou técnicas de ensino especial;
- acesso a um currículo especial ou adaptado;
- uma especial atenção à estrutura social e ao clima emocional nos quais se processa a educação (*Warnock Report*, 1978 apud BAIRRÃO, 1981).

Assim como o *Education Act*, em 1981 (citado por BRENNAN, 1990) considera que o aluno tem necessidades educacionais especiais quando, comparativamente aos alunos de sua idade apresenta dificuldades significativamente maiores para aprender ou tem algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social ou uma combinação dessas problemáticas, a que os meios educativos geralmente existentes nas escolas não conseguem responder, sendo necessário recorrer a currículos especiais ou a condições de aprendizagem adaptadas. Essas necessidades educacionais podem ser ligeiras, severas, profundas, permanentes, ou manifestarem-se apenas durante um certo período de vida do aluno. O autor considera importante fazer uma distinção entre necessidades especiais e necessidades educacionais especiais, sendo que estas decorrem daquelas. Assim, uma incapacidade sensorial ou motora pode apenas implicar necessidades especiais e não necessariamente necessidades educacionais especiais. Por outro lado, incapacidades aparentemente menores, como as dificuldades de aprendizagem, por exemplo, podem remeter-nos para as necessidades educacionais especiais.

Os aspectos destacados levaram Birch (1974. citado por JIMENEZ, 1997), a considerar a integração como um processo que procura a unificação da

educação especial e da educação regular, de forma a que a resposta às necessidades educacionais de cada aluno seja a mais adequada. Em contraponto a essa perspectiva, Sasaki (2002), nos auxilia neste entendimento ao esclarecer que, na fase da integração, as escolas que se propunham ao papel de integradora eram definidas por serem escolas comuns que aceitavam receber alunos com deficiência em classes regulares, comuns ou em ambientes o menos restritivo possível. Mas somente eram considerados integrados os alunos que se adaptavam ao ambiente comum apresentado, ou seja, não havia modificações desta escola para estes alunos. Assim, a educação integrada ou integradora exigia a adaptação dos alunos ao sistema escolar, excluindo aqueles que não conseguiam adaptar-se ou acompanhar os demais alunos.

Caminhando neste sentido, procuramos reforço com Melli (apud: MANTOAN, 2001), que caracteriza a inclusão por aceitar todas as pessoas como são; afinal todos são seres vivos e, portanto, diferentes entre si. Nessa óptica, cada pessoa é um ser único, individual, diferente, portanto, classificá-la como pertencente a um grupo considerado como especial ou não, é segregá-la, independente de qual seja o local, não há justificativas. A autora acredita que a segregação funciona como uma espécie de auto defesa, ou seja, na falta da habilidade em lidarmos com relação às diferenças, torna-se mais conveniente nos mantermos à distância.

Ainda assim, falar de inclusão escolar continua a ser um assunto delicado, pois para a efetivação deste processo, se faz necessária uma modificação geral da escola, não somente em relação às dependências físicas, mas também na proposta pedagógica e administrativa, ou seja, propõe uma mudança de natureza ética.

A escola como um todo se modifica para receber todos os alunos, mantendo uma relação direta com a qualidade do ensino. Hoje, existe uma tendência em relacionarmos escolas inclusivas somente com alunos deficientes, mas é importante destacarmos que a escola inclusiva é aquela onde todos os alunos são bem vindos.

Sasaki (1998) e Mantoan (2001) concordam que a escola é que deve se adaptar aos alunos, de modo a atender a todos sem discriminação, e não o contrário, mas sinalizam que a questão da inclusão, ou seja, da participação destes alunos na rede regular de ensino causa resistências, quer seja por parte dos professores, que muitas vezes acreditam que estes alunos talvez estivessem sendo

melhor atendidos na classe especial, quer seja por parte dos pais, que se sentem inseguros ao considerarem a existência de situações de discriminação, deixando a qualidade de ensino a desejar. Os pais de alunos não deficientes também são resistentes e inseguros ao saber que na sala de aula há um aluno com deficiência, pois temem que a presença do mesmo possa prejudicar a aprendizagem dos demais. Mesmo considerando-se os aspectos discriminatórios e preconceituosos, tal atitude, infelizmente, está presente em nossa sociedade, ainda que de forma camuflada.

A ética, um dos temas transversais da educação, insere-se neste momento com destaque, para que os alunos obtivessem de diferentes formas a noção de que a construção de valores respeita o ser humano como único e repele os interesses individuais ou mesmo de um determinado grupo selecionado, pois a missão a ser cumprida é a construção de uma sociedade onde a justiça se faça presente e todos sejam iguais. Nesse sentido, a inclusão necessita de professores especializados em todos os alunos, pois terão de voltar a estudar, a pesquisar, a refletir sobre suas práticas e a buscar metodologias inovadoras de ensino para esse fim.

Mantoan (2001) reafirma que, para a criança desenvolver-se cognitivamente, é preciso que trocas com o meio social e cultural ocorram. E o ambiente escolar proporciona esta relação de trocas interpessoais possibilitando à criança seu desenvolvimento e aprendizagem. A proposta de desafios desperta na criança a exigência de novas elaborações e concepções, e também muitas vezes, de reelaborações de conceitos já existentes. São estas trocas que provocam os conflitos cognitivos, levando a criança ao desenvolvimento e à aprendizagem. Mas a inclusão escolar não somente favorece o desenvolvimento do cognitivo: a socialização e a afetividade formam a base do respeito mútuo, da cooperação e da solidariedade. Portanto, a responsabilidade é de todos e as intervenções do professor são valiosas para o sucesso deste processo.

Concordamos com Santos (in: MANTOAN, 2001), sustentando a concepção de que para

a inclusão de todos os alunos, é preciso que todos os educadores se proponham a novas reformulações, novos posicionamentos, que haja a modernização da

escola, modificação das práticas educativas para que de fato todos os alunos realmente aprendam (p. 119).

Stainback e Stainback (1999) acreditam que a filosofia contida nas salas de aula inclusivas estabelece que é importante que as crianças aprendam e que, desta forma, sejam parte do sistema escolar e de sua comunidade. Neste sentido, destaca-se a diversidade enquanto peça fundamental para este processo, pois acredita-se na diversidade enquanto fator que otimize a socialização da turma e propicie maiores oportunidades de aprendizagem. A escola inclusiva é definida como aquela em que todos os alunos são educados nas classes regulares, todos são aceitos, todos colaboram e ajudam-se mutuamente de forma a suprir as necessidades educacionais, decorrentes das atividades que também são desafiadoras.

Esses autores ainda ressaltam os benefícios da inclusão escolar para todos os alunos que, ao lidarem com as diferenças estão se preparando para viver na sociedade. É benéfica também para os professores, que desenvolvem melhor suas habilidades e para a sociedade, que difunde o valor social da igualdade para todas as pessoas. Os autores reforçam que quanto mais as escolas se afastarem da segregação, mais próximas estarão a escola regular e especial em um sistema único.

Em síntese, falar de inclusão escolar é o mesmo que banir a idéia da exclusão de qualquer aluno no sistema escolar. A educação escolar é um direito assegurado a todos, independente do gênero, credo, cor, raça, deficiência, classe social, dificuldade, cultura, cabendo à escola não somente aceitar os indivíduos, mas dar condições para que todos desenvolvam seu potencial.

A inclusão escolar, portanto, não está relacionada apenas aos alunos com deficiência, mas a todos que por algum motivo encontram barreiras ao serem inseridos no espaço escolar, ou para se manterem nele, por falta de uma proposta mais concisa e preocupada em suprir as necessidades do alunado.

O direito à igualdade de oportunidades implica um atendimento educativo diferenciado e individualizado, de forma que cada aluno, com suas características próprias, possa atingir metas semelhantes. Esta questão, que se torna mais premente para os alunos com necessidades educacionais especiais,

implica ainda a necessidade de adequar métodos de ensino, meios pedagógicos, currículos, recursos humanos e materiais, bem como os espaços educativos, tendo em conta que a intervenção junto desses alunos, respeitando a sua individualidade, deve ser tão precoce quanto possível e envolver a participação das famílias.

CAPÍTULO II – SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Muito já se discutiu, mas, ainda atualmente, o tema da avaliação escolar desperta acirradas polêmicas. Alguns estudiosos se dedicaram a trabalhos voltados para a avaliação do sistema educacional, buscando apontamentos que justifiquem o atual quadro educacional, seja na metodologia de ensino, no quadro de matrículas e evasões e democratização do ensino, enquanto outros buscam pesquisar especificamente sobre a avaliação da aprendizagem dos discentes. É nesta perspectiva que discorrerá este capítulo.

1. Avaliação da aprendizagem escolar

Avaliar significa “determinar o valor ou a valia de; apreçar; orçar; fazer idéia de; ajuizar” (LUFT, 1998, p.95). Aurélio (1998) ainda acrescenta que é “fazer idéia de; apreciar, estimar; reconhecer a grandeza, a intensidade, o preço, o merecimento, etc; reputar-se, considerar-se”.(p.75) Tais descrições advêm de dicionários da língua portuguesa porém poderemos, adiante, verificar que os conceitos de avaliação e do ato de avaliar variam de acordo com os pressupostos teóricos e o período em que foram concebidos.

Segundo Gadotti (2002), quase até o final do século XIX, nosso pensamento pedagógico reproduzia o pensamento religioso medieval. Os jesuítas nos legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição por meio de prêmios e castigos. Gadotti (2002) ainda afirma que os jesuítas eram discriminatórios e preconceituosos, pois, pregando a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo, também a educação ficava impregnada desses valores.

No que se refere à avaliação, em 1599 foi promulgado *Ratio Studiorum*, um plano completo dos estudos mantidos pela Companhia de Jesus. Nesse período as provas surgem com uma função seletiva, pois para ingressar nos cursos, os alunos eram submetidos a exames de admissão. O professor de filosofia era orientado que ao final de cada aula, cerca de dez alunos repetissem o mesmo conteúdo por trinta minutos sob avaliação de um condiscípulo da Companhia (GADOTTI, 2002). A cada mês se faziam disputas filosóficas entre teólogos, metafísicos, físicos e lógicos.

A Constituição Política do Império do Brasil, no período de 1824, traduzia a preocupação de formar os futuros dirigentes do Brasil; o sistema primário foi pouco difundido e nem era exigido para o ingresso no ensino secundário, assim como a conclusão no secundário não era exigida para os exames de admissão no curso superior. Apesar disso, o curso secundário servia como curso preparatório para o ensino superior. Até o momento, ensinava-se pela repetição de exercícios graduados, cada vez mais difíceis, com respostas prontas, sem que o aluno pudesse responder com criticidade (HAIDT, 1994).

Na segunda metade do século XIX, o positivismo ganha força pelo mundo, buscando validar concepções filosóficas por meio de experimentos. Coube à escola adotar as idéias positivistas atendendo aos interesses da classe social dominante, à qual essa servia.

Segundo Ronca e Terzi (1991), o positivismo admite unicamente o critério da verdade cientificamente provada, da experiência, dos fatos positivos, visíveis, sensíveis. Enredado nesse processo, surge a necessidade de prova objetiva, clara, mensurável ou quantificável.

Com o positivismo nega-se a subjetividade e toma-se a objetividade como regra. Com isso, o professor teve que se adaptar e desenvolver apenas a ciência de sua disciplina. As aulas tornaram-se mais curtas e o professor teve de se organizar para transmitir os conteúdos, conseqüentemente, não há mais espaço para a reflexão e utopia.

Ainda na visão de Ronca e Terzi (1991), a educação que é assim concebida, ao invés de incentivar a organização de pensamento, incita à dispersão e à superficialidade. Troca a possibilidade de uma reflexão crítica mais coletiva pela simples transferência de conhecimentos, sendo este, mais unilateral e individualista. O professor adota uma postura mais egocêntrica transferindo o conteúdo que ele sabe; cabe ao aluno recebê-los, memorizá-los, pois os mesmos serão cobrados posteriormente, nas provas. Os resultados desse período podem ser observados até hoje, nas avaliações que são aplicadas e nos vestibulares.

Em contraponto, já em 1929, no livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, Lourenço Filho propõe que as escolas deixem de realizar as verificações objetivas do trabalho escolar com testes, por avaliações objetivas do que foi

aprendido reforçando que a escola deve deixar de ser a escola de ouvir para assumir a função de ser a escola de fazer; dessa forma toda a educação passaria a ser uma auto-educação (cf. GADOTTI, 2002).

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4024 de 1961 a avaliação do aproveitamento do aluno é mencionada no art. 39, valorizando o rendimento obtido durante todo o ano letivo. Ainda nos remete a uma visão quantitativa. Os resultados se referem à promoção do aluno, como dispõe:

§ 1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§ 2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente (BRASIL, LDB 4024/61).

O parágrafo 1º deixa a critério do professor, a elaboração dos exames e provas, bem como a sua correção.

Na década de 70, a avaliação escolar colocou no auge as provas do tipo testes de múltipla escolha com respostas objetivas conferidas em gabaritos (RONCA e TERZI, 1991), mas a Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71, traz em seu art. 14, sobre a verificação do rendimento escolar, que isso deverá se fazer por intermédio da avaliação por aproveitamento e a apuração da assiduidade. No parágrafo 1º, a lei explicita sobre os aspectos qualitativos estarem acima dos aspectos quantitativos:

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida (BRASIL, LDB 5692/71).

Ainda no mesmo artigo, o 2º parágrafo dispõe da possibilidade do aluno obter aprovação por meio de estudos de recuperação, devendo a escola, obrigatoriamente, proporcioná-los.

Na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, no Capítulo II – Da Educação

Básica, das Disposições Gerais, o art. 24, se refere à educação básica, nos níveis fundamental e médio, sendo previsto no inciso V, sobre a verificação do rendimento escolar, observar os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (BRASIL, LDB 9394/96).

É importante destacar que, sobre a alínea 'a', Demo (1997) concorda com a proposta da avaliação contínua, cumulativa prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Assinala, entretanto, que uma recuperação paralela não significa a obrigatoriedade de uma avaliação paralela, sendo que esta fragmentaria o que chama de “democracia do sistema educacional”.

Já em 1997, a Deliberação CEE 22/97 propõe uma inversão no foco da avaliação, a qual, ao deixar de ser uma avaliação classificatória, que apenas verifica o aproveitamento escolar para fins de aprovação ou retenção, passaria a adotar a avaliação formativa:

...capaz de colocar, à disposição do professor e da equipe escolar, informações mais precisas, mais qualitativas, sobre os processos de aprendizagem dos alunos, os quais dependem da estrutura dos conhecimentos a construir e das habilidades a desenvolver em cada área (SÃO PAULO, Deliberação CEE, 17/12/97).

Esta visão que a Deliberação CEE 22/97 traz sobre a avaliação formativa vem ao encontro de algumas teorias que ainda serão abordadas nesse capítulo. A questão que se coloca é se a escola está preparada para esta mudança de paradigma. Será que o professor conhece as propostas e está convencido de que uma mudança se faz necessária? Se nos nossos projetos políticos pedagógicos, afirmamos que, entre os objetivos da escola, é imprescindível formar alunos conscientes, críticos e criativos para a resolução de problemas, como é possível ainda atuar com avaliações quantitativas e classificatórias?

Perrenoud (1999) comenta que tradicionalmente a avaliação é associada à criação de hierarquias de excelência, em que os alunos são comparados a uma norma padrão de excelência originada por professores e algumas vezes, feitas juntamente, com os melhores alunos. Dessa forma, a avaliação está a serviço da seleção.

Vasconcellos (2002) justifica que essa é a influência do paradigma cartesiano para a educação, gerando padrões de comportamentos preestabelecidos em que se enfatiza a memorização, repetição, cópia, ênfase no conteúdo e no resultado ou produto; nesse sentido, os alunos são punidos pelos seus erros e não há possibilidade de liberdade de expressão. Essa autora cita Moraes (1977, p.50 – 1) que considera

... que escola atual continua influenciada... pela visão fechada de um universo linearmente concebido.[...] não percebendo as mudanças ao seu redor e, a maioria das vezes, resistindo a elas [...] De acordo com essa visão, conteúdo e produto são mais importantes que o processo de construção do conhecimento (Moraes, 1997, apud: VASCONCELLOS, 2002, p.13).

Se concebida nesse contexto, a avaliação tende a selecionar os bons dos ruins, os ganhadores dos perdedores, como controle de um sistema hierárquico, por ser um dos instrumentos de poder que o professor utiliza para manter a ordem. Quanto ao poder, Afonso (2000) destaca, citando Hadji, que

A relação professor-aluno, enquanto relação avaliador-

avaliado, é vivida como uma relação de poder na medida em que a avaliação é compulsória, tem conseqüências importantes para a vida escolar e pós-escolar dos alunos e impõe unilateralmente uma determinada grelha de interpretação da realidade que faz com que a relação entre avaliador e avaliado seja vivida como uma relação de dominação (HADJI, 1989, apud: AFONSO, 2000, p.20).

No final do século XIX, as heranças do paradigma cartesiano passam a perder forças para novas discussões, no que Vasconcellos (2002) denomina de paradigma científico emergente. Isso se deve ao desenvolvimento de novas teorias relacionadas à evolução biológica das espécies. Os novos conceitos físicos contribuíram para mudar a visão de mundo cartesiano em relação ao conceito de universo, passando este a ser considerado como um todo, valorizando mais o processo, o contexto, o desenvolvimento.

Na vida escolar, os problemas educacionais passam a ser vistos de modo sistêmico e holístico; isso implica em assumir que:

- a aprendizagem se faz pelo raciocínio tanto quanto por sentimentos, emoções e intuição;
- o conhecimento é contínuo portanto não há apenas uma única verdade;
- tudo está em movimento e conectado em rede.

Segundo essa autora, esse panorama muda o foco tradicional em que se valoriza o ensino e a instrução, para ressignificar o processo de aprendizagem e a construção do conhecimento.

Formam-se os princípios do construtivismo, valorizando a construção do conhecimento pela interação do indivíduo com o meio ambiente. Nessa linha seguem inúmeros educadores e pensadores, como Paulo Freire, Ivani Fazenda, Edgar Morin, entre outros.

Como o ato de avaliar envolve diversos aspectos lógicos, emocionais, afetivos e psicológicos, Vasconcellos (2002) lembra que a especificidade da avaliação escolar, mesmo atendendo a propósitos múltiplos e complexos, deve estar

apoiada em pressupostos e sistematizações, mantendo um caráter deliberado e diferenciado das avaliações assistemáticas do cotidiano. Apoiando-se em Romão (1998) a autora comenta as repercussões presentes na avaliação escolar das concepções construtivista e positivista. A primeira, da perspectiva construtivista, pode ser caracterizada como: auto-avaliativa; interna; qualitativa; diagnóstica e permanente. Possui códigos locais e sociais e atende aos ritmos pessoais. Tais características valorizam uma avaliação com função diagnóstica das dificuldades dos alunos a fim de estruturar melhor os procedimentos didático pedagógicos. O aluno é comparado ao seu próprio desenvolvimento e rendimento escolar. A avaliação é contínua e paralela ao processo de ensino-aprendizagem e utiliza como parâmetros de referência os ritmos pessoais, características das pessoas e os padrões dos códigos locais de sua origem.

Na segunda, com a avaliação enquadrando-se numa visão positivista, (que apesar de muito criticada ainda é utilizada), caracteriza-se por ser: hetero-avaliativa; externa; quantitativa; classificatória, periódica; com padrões de qualidade e desempenhos universais aceitos. Estas características pregam a validade da heteroavaliação e a necessidade de avaliadores externos. Traduz-se numa avaliação quantitativa dos resultados, na importância das medidas e os registros dos resultados finais. Sua função é classificatória e deve enquadrar-se em padrões de medida cientificamente aceitáveis.

Essas diferentes concepções de avaliação remetem à reflexão sobre o real significado das avaliações escolares. Vasconcellos endossa o questionamento de Hoffmann: “o sucesso de um aluno na escola tradicional representa o seu desenvolvimento máximo possível?” (HOFFMANN, 1993, p.27, apud: VASCONCELLOS, 2002, p. 19).

Para responder a essa questão, a autora vale-se do paralelo entre o “sucesso na escola tradicional” e o “desenvolvimento máximo possível” do aluno.

Segundo Hoffmann (1993, p.30, apud: VASCONCELLOS, 2002, p. 19), os aspectos do “sucesso na escola tradicional” constam de: memorização; notas altas; obediência e passividade. Acabam valorizando uma classificação em que os resultados são vistos como padrões de qualidade pré estabelecidos e os gabaritos de respostas traduzem padrões de comportamento ideal através de médias e estatísticas.

' , , . 4 , . +& 2 5 .
, 0 8 . , & A >' , . , +& 6 4
>' +& F F1 ' 4 '
, ; = . 4 . < 6
.. X())(Y . . +D , , .
+& . , , . X , = !4 NKKG \$ 4
NKKUY >' , = . , . >' 5 . +& .
[, ' \ , 0 4 ' 5' X Y ' ' . +&
. . 6 , , . 4 4 +& ; . 1' 0 4
, . ' . , . , . .
, 7 5 , 0 6 ! D
, , +& , , . . = .'
' . +& 4 , ; . V) X.56 \$!!\$ 4
(())(4 , 6 (N=UY6
' ' 0 +D +& .
& . 4 +& 4 +& . +&
5 4 , a XNKKPY4 ' XNKKKY 5 X())Y4 >'
. . +& & 5 . 7 >' ' >b2 . 7 9 . 4 4
, ' , 9 . 6
+& ' 0 = , . 7 . 6
\$ ' ' ' ' , & . , A
+& . , +& 6 , , & 5 . +&
< 4 ' 0 >' 1 ' '+& , '+& '
. 5 ' %' X H\$ \$4 (())Y6
' XNKKKY +& , 5 -
. < ; . 5 . +& 6 W 1 >b 4 ,
, . +D 2 . 6 1 , ,
+& & , ' . 4 >' ' 0 . +&
, 0 . , +& . , +& 6
+& . 4 ' 5 X())Y4 , 5
5 . >' ' ' < , . 35 . , ; =
. . . , 6

' ;. , . ' ,9, , 7
& ' . ' . 6 5 4 +&
' ' , , 9 . 5.' ' 4
, , 5 +& >' , +& ' + & ' 6
, , +& ; , ' 0 ,
, 0 , ' 6
+& 5 4 , a XNKKPY 5 X()))Y4
5. < . 5 , ' & , ' 4
, ; 5 . = +& . 4 , & ' 0 ,
. 4 . 7 5 +D 6 +& 4
, 5 , ' 0 ' ; ' 4 ; ;. . .
+& 4 +& F . 4 ' = +& 4 4 7
, ' 6
7 4 ' XNKKKY . , +&
5 9 . ; . 4 >' , & ; , ,
4 F 4 1 6 W
. 7 . ' 9 . . , . ' 4
5. ' , 4 , 3 4 ' . ' X,6N(OY6
4 ' . , >' 4 . 9 . ; . 4
+& 5 1 5 . 6
5 . & 0 , +& 6 \$
5 +D , 0 4 ' , . 4
' 4 . ' F= ,
' 6 7' 5 +& ; . 4 ' , '
C. 4 , >' , 5 , 5 . 0 ' +&
, 0 ' ' 6
+& 5 4 >' +& . 3' , '
. , 7 4 . 4 , , 0 ' 6
>' a XNKKPY >' +& F , .
, 5 6 5 4 +& 5 5' +&
[+& \ , . 4 , >' , 5 ,

, , < ' ' 6
 ; ' XNKKKY . . >' ; ' +&
 , . , 0 ;' F5 , ' +&
 , 5 , . , 0 ' 4 , +&
 5 6 W , . , 3 ' 6 4 ' +&
 ' +&4 +& 5 . > ' , ' ' 4
 9 . ; & . >' ' +& 4 , >' ' +& 0 ,
 , . 3 6 :F ' . 9 . ; & . , 1 >' .
 4 4 , . F . +&6 ' XNKKKY
 . >' ' , . 1 , 5 ' . ; . 4
 '< >' ; 5 F 5.04 >' & >' 5.
 . ' +&4 5' +& . , 1 ' b
 6
 4 , 7 ' +& , 0 ; , . ' .
 , .F . 4 ; >' & 5 +
 , . , 6 W . F >' , 5 7 . 2 .
 , >b , 3 4 , , 5 >' < , F .
 ' +& 5 ' . ' 5 ' , . 6
 ' 4 5 X()))Y >' , +&
 . ; . , & 5' . >' .7 [, 3 \4
 >' . . ' ' ; ' 4 & 5' 4
 , 4 . >b 4 , <' . ' 6 . = X())(Y
 . ' >' , 5 , >' +&
 >' 4 ' 5 4 & . 0 +&4 [=
 ' \ . +&6
 X())(Y 1, . >' >' . ' - +&
 >' 50 , . , 9 . 4 ' <4 +& ;
 , , ' , 9 . >' ' ,
 , 5 6
 4 , . ; . ' +&4
 a XNKKPY , ' , . >' . 4 . 8
 < = , 0 X7 >' YA ; '

' 0 ' A . +D 0 +& A , , 5
' . 6 \$, . . , a XNKKPY &
' XNKKK4 ())(Y ' = +& 5
, ,9, ' 4. ' 5 . 0 ' , . .
' 6 >' ' < , >' < . , 0
0 ' , 5 4 ' 5.' 4 > ' , ' >' , .
7 6 +& , >' ' 7 . . 2. ' .
+ 4 . , - ' . ' 7 , 76
W , 4 4 . '+& 9 XNKKVY4
' ; >' ' = +& . +&
5 >' 0 ' 6 5 4 , 5 >' 4 ' . & 5 ' .
4 ' . 1 . >' , +&
' 4 , 5 , +& ' +& 4 . = . 4 ' .
' 4 ' = ' = . . ' ; . >' . ,
' +& 4 ' = +& 5 >' . +& .F.'
' ; . 6
' . 2. +& ; ; , ,
X())OY4 >' . >' +& ; ' 5. 4 &
' , 7 ' ' 4 ; , 9,
' 3.' . 4 ' ,. 5 95. ' ,. 5. 6 E'
' . = 7 . 0 XNKKNY4 >' .
\$, 9 >' D 6 ' 2
' . >' 4. 1' 0 ' ' . , >'
' >' '+D , 6
H 0 4 7 = !./ X())OY >' ' ' .
7 6 +& . ' 4
>' , 5 . 7 '+& ' 4 . ; 4. ' .
4 +& <' 6 4 <' &
' , . 7 5 & , 1. '& A +& 4
' 7 <' 5 6 E' . 7 4 ' . +D
' 3 A , 5 . = 7 ' , ' + 4 . <
' . F 6

2. Avaliando a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais

Antes de se preocupar com a avaliação da aprendizagem, é necessário que a equipe docente esteja a par do diagnóstico dos alunos com necessidades educacionais especiais. Sobre isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais mencionam que cabe à escola assumir a responsabilidade na identificação e avaliação diagnóstica dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, com o apoio dos setores do sistema e outras articulações. Ainda, cabe à escola providenciar o apoio correspondente para o professor e o aluno. O documento enfatiza que a escola deve “reduzir ao mínimo, transferir as responsabilidades de atendimento para profissionais fora do âmbito escolar ou exigir recursos externos à escola” (BRASIL, 1998).

Uma vez diagnosticadas as necessidades do aluno, será preciso analisar a real pertinência das diversas adaptações possíveis, avaliar o nível de competência curricular do aluno, tendo como referência o currículo regular e manter respeito ao seu caráter processual, de modo que permita alterações constantes e graduais nas tomadas de decisão (BRASIL, 1998).

É de suma importância que o professor tenha uma avaliação diagnóstica dos alunos com necessidades educacionais especiais. Carvalho (1993), sustenta que o educador deve conhecer as potencialidades dos alunos e os melhores recursos cabíveis, para que os mesmos possam exercer seu direito ao ingresso e permanência na classe comum. Maia (2002) aponta para a necessidade da avaliação diagnóstica ser mais ampla e diversificada, considerando o maior número possível de aspectos sobre o aluno com necessidades educacionais especiais, como: a relação interpessoal com o professor, com os colegas e demais membros da escola e em todas as atividades realizadas no âmbito escolar.

Sobre a avaliação da aprendizagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Especial (1998) enfatizam que deve haver, quando necessário, adaptações avaliativas para os alunos com necessidades educacionais especiais. Essas podem referir-se às técnicas e instrumentos utilizados para avaliar o aluno; às modificações na forma de apresentá-las e os instrumentos de avaliação à sua linguagem; a um modo diferente dos demais alunos, no que for preciso, para suprir às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais (BRASIL, 1998). O

citado documento (BRASIL, 1998) ainda especifica no que se refere aos procedimentos de adaptação curricular da classe, a avaliação deve ser flexível de modo que “considere a diversificação de critérios, de instrumentos, procedimentos e leve em conta diferentes situações de ensino e aprendizagem e condições individuais dos alunos” (p. 42). Ainda, que será preciso adequar e priorizar os critérios de avaliação, considerando as condições do aluno em relação à turma e, se preciso for, mudar a temporalidade dos conteúdos, objetivos e critérios de avaliação pois talvez o aluno necessite de mais tempo que os demais.

Como exposto anteriormente, Raphael e Carrara (2002) e Vasconcelos (2002) demonstram que a avaliação da aprendizagem é um processo complexo e abrangente, que implica em contínua reflexão sobre a prática do educador e do educando, a fim de captar seus avanços, dificuldades e assim poder delinear novas condutas para superar as dificuldades encontradas. Dessa forma, cabe ao professor, no ato de avaliar, ter uma noção muito clara de como cada um de seus alunos se apresentou no início de suas aulas, enfatizando-se o progresso em relação a isso, muito mais do que em relação à comparação com os demais alunos do seu grupo.

Nesse sentido, Mazzotta (1987), especifica que a verificação do aproveitamento escolar do aluno se faz além da observação, de questionários e de entrevista, por atividades práticas e concretas do dia-a-dia, como: desenhos, redações, preferências de leitura do aluno, entre outros. Dessa forma, “qualquer meio para obter dados sobre os comportamentos representados pelos objetivos educacionais da escola constitui um procedimento apropriado de avaliação” (p. 49).

No capítulo anterior, verificamos que a avaliação formativa valoriza o todo e se volta para aprendizagem ou para o reaprender do aluno. A avaliação normativa, ao contrário, pode julgar o todo por uma parte, tomar um aspecto parcial no processo de formação, unicamente com a preocupação de julgar. Sendo assim, cabe à escola decidir qual será seu sistema de avaliação, quais são os objetivos da avaliação da aprendizagem que os professores deverão seguir. Uma vez estipulada, ou todos os alunos terão oportunidades iguais de crescer com seus erros, como no caso da avaliação formativa, ou todos estarão sujeitos a, de acordo com a avaliação normativa, serem submetidos a classificações segundo seu desempenho.

De acordo com as concepções da avaliação formativa, já apresentadas, podemos assumir nesse estudo que, até o momento, a avaliação

formativa evidencia-se como a diretriz mais continente para o processo de aprendizagem de todos os alunos, por ter a função reguladora e oferecer retroalimentação ao professor, principalmente, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Especial (BRASIL, 1998) os alunos com necessidades educacionais especiais poderão ter um tratamento diferenciado em relação às adaptações dos critérios de avaliação, dos conteúdos avaliados, do tempo de realização, dos diferentes instrumentos de avaliação, quando necessários. Com isso, não estamos descartando a avaliação normativa, pois esta conceitua e oferece parâmetros quantitativos ao final de cada período e ano letivo, apenas destacamos a possibilidade de uma fundamentação teórica qualitativa, criteriosa e harmônica perante as avaliações dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Analogamente, a visão de Luckesi (2003) sobre avaliação dessas crianças destaca-se, pois o autor faz uma analogia entre a avaliação e o círculo, simbolicamente escolhido, propondo a avaliação como acolhedora e harmônica tal qual um círculo. Quando uma pessoa é convidada para um círculo de amizade ela é bem acolhida, logo, avaliar um aluno com dificuldades é buscar meios para acolhê-lo no círculo de aprendizagem. Nesse sentido, os elementos diagnósticos que podem estar presentes na avaliação formativa têm a função de direcionar ou redirecionar a pessoa avaliada nos aspectos em que ela precisa de ajuda e/ou, nos mecanismos que ainda carecem de ajustes.

São esses mecanismos que supomos ser um grande entrave na vida escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. O olhar acerca da avaliação escolar desses deveria ser, obviamente, o mesmo olhar direcionado a todos os alunos da escola regular, porém, os procedimentos e estratégias da avaliação podem ser focalizados, a fim de contemplar as reais necessidades dos alunos com mais propriedade na perspectiva da avaliação formativa.

CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O tema avaliação da aprendizagem numa abordagem voltada para educação especial apresenta-se, ainda, pouco explorado, uma vez que há dois aspectos polêmicos envolvidos: o primeiro diz respeito às implicações da avaliação do rendimento escolar do aluno e o segundo, refere-se ao próprio paradigma da inclusão escolar. Verificar como os alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados nas classes comuns vêm sendo avaliados no processo de aprendizagem é o objetivo dessa pesquisa. Frente a isso, o método escolhido como o mais pertinente, para compreendermos o contexto em que essa indagação está inserida caracterizou-se pela abordagem qualitativa e exploratória

A pesquisa iniciou-se por análise bibliográfica e documental sobre os aspectos considerados relevantes para o estudo. A pesquisa bibliográfica é considerada por Lakatos e Marconi (1992), como tendo a finalidade de deixar o pesquisador em contato direto com o que foi escrito relevantemente acerca do assunto em pauta, permitindo ao cientista embasamento para sua pesquisa. A análise documental é legitimado por Lüdke e André (1986) na medida em que os documentos representam grande fonte de informações contextualizadas que alimentam as fundamentações do pesquisador.

Esse estudo norteou a elaboração de um roteiro de questões que, apropriadas à experiência dos professores, permitisse investigar quais são os pressupostos em que se baseiam ao exercer o ato de avaliar seus alunos, particularmente aqueles com necessidades educacionais especiais. Optamos pela utilização de um questionário com questões abertas e fechadas, privilegiando a obtenção de dados de forma mais rápida, direta e parcimoniosa possível. O questionário utilizado está apresentado na íntegra, constituindo o anexo 3 da dissertação. Os dados obtidos através desses questionários foram analisados qualitativamente com base na fundamentação proposta pela pesquisa bibliográfica.

Tratando-se de uma pesquisa com humanos, impõem-se determinados cuidados éticos específicos nas informações e dados pessoais. Assim, o diretor da escola em que a pesquisa foi aplicada, teve acesso às questões que foram investigadas, juntamente com o resumo da proposta de pesquisa, mediante a carta

de autorização que assinou. Também foi obtido o termo de consentimento livre e esclarecido de cada participante, sendo que os questionários foram respondidos individualmente durante uma reunião pedagógica, mediante essa autorização expressa deles (anexo 1 e 2). Ainda, foi consultado o Comitê de Ética da Universidade Presbiteriana Mackenzie, para informarmos seu teor, tendo sido obtida a devida aceitação (anexo 4).

A coleta de dados foi feita com professores de uma escola que atende alunos nos três períodos, sendo Ensino Fundamental II e Ensino Médio no período matutino, Ensino Fundamental II no período vespertino, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno – totalizando 1780 alunos matriculados em 2005.

Foram convidados a responder ao questionário apenas os professores de 5ª série do Ensino Fundamental dos períodos matutino e vespertino. A escola tem cinco turmas de 5ª série, em torno de 200 alunos, sendo 40 alunos, em média, por classe. Há 14 professores que lecionam para esta série, alguns em meio período e outros atendem aos dois períodos de aula – matutino e vespertino.

Dos 14 professores que lecionam nos dois turnos, manhã e tarde, 13 responderam ao questionário, sendo que um optou por não participar. Dentre os participantes, 1 é do sexo masculino e 12 são do feminino; a idade varia entre 24 a 53 anos.

A situação de empregabilidade destes é de 8 professores efetivos, 4 contratados e 1 aposentado.

Há professores com um ano de experiência e outros com até 29 anos de magistério; sendo que a variação vai de um ano até 23 anos como professores atuantes nesta escola.

Ainda considerando o tempo trabalhado nesta escola aliado à formação, 11 professores são PEBII (especialistas em alguma área do conhecimento) e 2 professores são PEBI (um estudante do curso Normal Superior 'ISE' e um professor formado em Pedagogia – ambos considerados polivalentes).

Apesar de 4 professores terem participado de cursos de extensão e 2 em cursos de especialização, nenhum curso mencionado está direcionado ao tema educação especial, ou mais diretamente ainda ao atendimento de alunos com

necessidades educacionais especiais. Nenhum professor participante possui curso de mestrado ou doutorado.

O segmento de 5ª à 8ª série foi escolhido propositalmente por se tratar de professores graduados nas disciplinas específicas, com suas respectivas licenciaturas, diferenciando-se tal formação daquela necessária à Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental I, em que é preciso ter a graduação em Pedagogia e habilitações específicas. Privilegiou-se a 5ª série, supondo-se maior facilidade de existência dessa nas instituições especializadas no atendimento de pessoas com deficiência, além de ser o momento em que o alunado se depara com esses professores, com formações específicas, caracterizando novas relações e o início de um ciclo – Ensino Fundamental II.

A coleta de dados foi realizada em novembro de 2005 através da caracterização da instituição (consultando seu Regimento Escolar) e da aplicação do questionário aos professores.

CAPÍTULO IV - O SENTIDO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO RELATO DOS PROFESSORES

Para a apresentação e discussão dos resultados de que trata este capítulo, os relatos dos professores que foram por eles registrados nos questionários individuais, foram inicialmente tabulados, transcritos e agrupados de maneira a evidenciar as concepções e prática referidas por cada professor. Dessa forma, visou-se favorecer que a análise das respostas, dos professores, fosse subsidiada por documentos legais e textos de fundamentação teóricas apresentados nos capítulos iniciais da dissertação. Além disso, previamente à leitura e organização dos dados dos questionários procedemos à leitura crítica do Regimento Escolar da instituição pesquisada (SÃO PAULO, 2005).

Procuramos encontrar e destacar neste, as diretrizes a respeito do sistema de avaliação, recuperação e promoção dos alunos e, particularmente, se há menção sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Pudemos observar, após a leitura que, no capítulo que rege a avaliação do ensino e da aprendizagem, não há menção de estratégias diferenciais, caso seja necessário, para os alunos com necessidades educacionais especiais. O Regimento apenas refere que a avaliação deverá servir como diagnóstico e registro dos progressos dos alunos e suas dificuldades.

Ainda nesse capítulo, recomenda-se que a avaliação deverá ser realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática, especificamente por meio de provas escritas, trabalhos grupais e individuais, bem como pela participação direta nas atividades propostas e pela auto-avaliação do aluno. Os critérios de avaliação devem se fundamentar nos objetivos específicos de cada componente curricular, nos objetivos peculiares de cada curso e nos objetivos gerais da formação que norteia a Escola. Nas avaliações, os aspectos qualitativos prevalecerão sobre os quantitativos.

No capítulo que discorre sobre a recuperação, o referido documento trata das duas modalidades, a recuperação contínua (dentro do horário normal de aula), em que o professor deverá atribuir uma nota e a recuperação paralela (em período oposto à aula), com grupos de alunos constituídos a partir de suas dificuldades em comum e a estes também haverá uma atribuição de nota que irá

compor o bimestre vigente.

Já em relação à promoção e retenção de alunos, deverá ser considerado o aproveitamento global, por observação e registros obtidos no decorrer do processo educativo, através de notas e/ou pareceres dos professores especificamente responsáveis pelas disciplinas em que o aluno foi retido.

É importante lembrarmos que uma das funções da direção de uma escola é por em prática, juntamente com a equipe de professores, as diretrizes (Regimento Escolar) que sustentam o trabalho legal da escola, que devem traduzir o projeto político pedagógico da mesma. O ideal é que este documento possa ser elaborado por toda equipe da escola e não apenas pelo Diretor ou até mesmo como um documento advindo de setores externos a esta, fato que não ocorreu na escola pesquisada. É preciso que a Direção tome posse do Regimento Escolar e do projeto político pedagógico, para que seja um multiplicador dessas informações aos professores, a fim de manter um sistema único de trabalho, coerente com o que já foi elaborado em equipe. O Coordenador Pedagógico ou outro representante dessa função dialoga com direção e professores, desempenhando um papel fundamental como ponte nesse processo de elaboração, informação e manutenção dessas diretrizes. As concepções pedagógicas e experiências de cada professor também deveriam ser levadas em conta, pois se refletem nas ações em sala de aula.

A partir desse entendimento, a presente pesquisa buscou evidenciar como a equipe docente concebe a avaliação, o que os professores conhecem a respeito das diretrizes da escola e o quanto estas são postas em prática quando se refere aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Apesar da legislação vigente apresentar normas claras, somente poderão ser colocadas em prática se o corpo docente, coordenação e direção da escola estiverem a par de todas as possibilidades de trabalho. Para isso, é fundamental que a direção da escola mantenha seus professores informados através de reuniões, encontros, conselhos, garantindo que a equipe esteja a par das diretrizes e produzam ações e reflexões a partir delas. Para identificar essas práticas, no questionário entregue aos professores havia sete questões norteadoras do trabalho pedagógico (sendo que algumas das questões se desdobram), dependendo da resposta dada.

A primeira dessas questões trata da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96. A maior parte dos professores refere que ficaram sabendo das mudanças tratadas na Lei, quando publicada, por meio dos cursos de graduação, dos cursos preparatórios para concurso público e das reuniões pedagógicas da escola onde lecionavam. Apenas um professor mencionou não ter recebido qualquer tipo de informações sobre a Lei, nessa ocasião.

Na escola pesquisada, no momento atual, as informações sobre essa legislação foram transmitidas nas reuniões pedagógicas, momentos com a Coordenação e/ou Direção, nos conselhos de classe, no quadro de avisos. Entretanto, dois professores afirmaram não ter recebido informações a respeito nesse contexto.

É de vital importância que os professores tenham um momento para dialogar, discutir, sugerir, enfim, um momento de troca de experiências, de suas práticas entre si, bem como momentos para leitura, debate e reflexão à luz de documentos legais e textos que aprofundem a fundamentação do trabalho pedagógico. Isto é ilustrado por NÓVOA (1992) quando afirma que a qualificação do professor se constitui numa forma de fortalecimento da qualidade do atendimento dos alunos no seu conjunto e da crença dos professores de que podem construir novas alternativas e desenvolver novas competências. Os dados obtidos sugerem que, nessa escola e com esses professores, existe tal vivência e tal preocupação, o que, entretanto, não garantiu a igualdade de obtenção de informações.

No que se refere à Deliberação CEE 9/97, que institui o regime de progressão continuada e às repercussões que tem nesta escola, sete professores responderam de maneira positiva, afirmando que é uma forma de respeitar o tempo do aluno (referindo-se à maturidade e desempenho). Houve referências ao fato de que deve ter orientação dos pais e também, que é uma oportunidade de aceleração. Os seis professores que responderam de forma negativa justificaram sua escolha considerando que os alunos não se interessam pelas aulas, dada a facilidade em passar de ano, que os próprios professores confundem com a promoção automática e que o tema não foi bem divulgado, gerando insegurança e polêmica entre o corpo docente.

É possível perceber que há professores que compreendem a progressão continuada como sinônimo de promoção automática e, de algum modo,

os alunos, como foram mencionados, também. Com essa visão, pode-se observar que a avaliação continua tendo uma função classificatória, servindo para verificar os resultados obtidos com vista à promoção ou retenção do aluno. É preciso frisar que a progressão continuada é o avanço contínuo do aluno em seu percurso escolar, não sendo sinônimo de promoção automática.

Em relação à avaliação contínua e cumulativa mencionadas nessa Deliberação, solicitamos a concepção das mesmas aos professores e destacam-se as seguintes respostas:

“São processos de avaliação que deveriam envolver toda a escola, com cuidado e responsabilidade”.

“Esta avaliação, na realidade, não ocorre. A avaliação está vinculada a uma única nota”.

“É a observação do aluno, pois só assim poderemos avaliá-lo”.

“Em artes, as duas avaliações funcionam bem”.

“É um acompanhamento diário do aprendizado”.

“É avaliar diariamente os alunos”.

“É o eixo de sustentação com eficácia da progressão continuada nas escolas”.

“Sabemos que o aluno tem o ciclo inteiro para adquirir aprendizagem, as avaliações devem ser ministradas várias vezes até percebermos que o aluno aprendeu algo”.

“É muito agradável, mas os alunos estão se encostando à Lei e com isso tiram proveito da forma errada”.

“É a forma que o aluno tem para expressar que aprendeu o conteúdo”

A diversidade de registros traz relevo para o quanto esse tema está presente de forma singular na experiência destes professores, ou seja, o quanto ainda são necessárias experiências coletivas, do próprio sistema, para fortalecer e subsidiar adequadamente o professor nessa tarefa.

Sobre ressignificar o olhar sobre a avaliação contínua, mudando as concepções que engessam esse transformar, Vasconcellos (1998) comenta:

A mudança da avaliação não pode ficar restrita à mudança de mentalidade e práticas dos professores; embora isto seja absolutamente fundamental, precisa ser articulada com mudanças estruturais da própria escola e do sistema de ensino, sob pena de se comprometer qualquer esforço na direção de uma nova concepção dos atores (p.95)

A questão 3 menciona o Regimento Escolar e do Plano ou Projeto Político Pedagógico e procura identificar as dificuldades que encontram no sistema de avaliação. Das respostas levantadas, sete professores disseram não conhecer os dois documentos desta escola; os seis demais responderam que suas dificuldades são *o conceito de avaliação; como cobrar o que o aluno aprendeu; provas dissertativas; poucos instrumentos de avaliação; professores conservadores e alunos não comprometidos; discrepâncias na forma que cada um avalia.*

Observa-se que as escolas recebem normas e orientações para elaborar o próprio regimento, porém essas diretrizes não dão muita liberdade de escolha. Há a possibilidade de estabelecer o sistema de avaliação, porém, de acordo com algumas normas.

Sobre isso Azanha (1995) comenta que:

As escolas públicas encontrarão o seu verdadeiro caminho, apesar dos eventuais erros, se eliminarmos a imensa e confusa interferência tecnocrática e administrativa que até agora vem tolhendo a sua ação e o seu relacionamento com as comunidades a que pertencem. Cabe à Administração, nesse particular, a ação orientadora e não a emasculação das potencialidades criativas (1995, p.140).

Outro item dessa mesma questão procura saber os critérios mais utilizados pelos professores ao definir a nota ou conceito do aluno a cada período. Por unanimidade o item 'atividade em sala' foi classificado como primordial ao computar a média; o segundo item mais citado foi a 'participação em sala' e outros três itens mencionados foram 'trabalho coletivo', 'trabalho individual' e 'sociabilidade'. A questão permitia várias escolhas. A 'chamada oral' sobre os conteúdos trabalhados foi a menos aceita pelo grupo. Apenas um professor mencionou levar em consideração as atividades de recuperação paralela e contínua.

O Conselho Estadual de Educação (CEE 22/97) indica que o professor

pode utilizar-se de diferentes tipos de registro e acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, até mesmo, com a auto-avaliação. Cabe a ele organizar e utilizar tarefas suplementares que possibilitem os vários tipos de trabalho escolar, promovendo em sala de aula atividades comuns e diversificadas.

Procuramos compreender de que maneira a recuperação de aprendizagem é feita nessa escola e se cumpre com seus objetivos ou não. As respostas foram representadas por duas falas que sinalizam resultados contraditórios, sendo elas : *“Formando turmas de reforço para recuperação paralela, em outro período, porém não cumpre com as necessidades dos alunos”* e *“Cada sala tem um grupo de alunos que tem aula de reforço paralelo, isso tem surtido um bom resultado”*. Destaca-se uma resposta: *“A escola não desenvolve a recuperação”*. As respostas desses professores deixam bem evidente o quanto é confuso esse tema da recuperação, mesmo sem considerar as necessidades educacionais especiais.

Vale lembrar que a atual Legislação (9394/96) estabelece a avaliação contínua, cumulativa e a obrigatoriedade de estudos de recuperação, que devem ser, preferencialmente, paralelos ao longo do período letivo. Cabe a escola organizar e administrar a recuperação dos alunos que apresentam baixo rendimento e aos professores que estabeleçam diversas estratégias de recuperação para suprir ao máximo as dificuldades desses alunos.

O Conselho Estadual de Educação explica o conceito de recuperação da seguinte maneira:

Dentro do processo de ensino-aprendizagem, recuperar significa voltar, tentar de novo, adquirir o que perdeu, e não pode ser entendido como um processo unilateral. (...) Para recobrar algo perdido, é preciso sair à sua procura e o quanto antes melhor; inventar estratégias de busca, refletir sobre as causas, sobre o momento ou circunstâncias em que se deu a perda, pedir ajuda, usar uma lanterna para iluminar melhor. Se a busca se restringir a dar voltas no mesmo lugar, provavelmente não será bem sucedida (SÃO PAULO. DOE 5/98, p.13).

A Indicação CEE 5/98 orienta que a recuperação seja inserida no trabalho pedagógico realizado no cotidiano escolar, devendo fazer parte do processo

de ensino-aprendizagem. Define que seja contínua e não tendo os resultados esperados, caberá à escola utilizar outros recursos como a recuperação paralela, a intensiva, no final dos bimestres, a de final de ano e a de férias. Para esses professores, as tendências conflitantes sinalizam a importância desse trabalho estar ocorrendo na escola e, até, de motivar os professores para ele.

Nas questões que se referem à Educação Especial e ao alunado desses professores, observamos inicialmente que sete professores aceitaram e apoiaram a inclusão, quatro professores se queixaram por não terem recebido preparo e informações sobre como seria o trabalho em sala de aula; um professor não respondeu a esta questão.

A princípio buscamos saber o que os professores entendem por alunos com necessidades educacionais especiais. As respostas foram diversificadas, traduzindo concepções diferentes:

“É um aluno que precisa de muita atenção e o professor precisa estar preparado para ajudá-lo a aprender como os que tem deficiência auditiva, visual e principalmente mental”.

“É um aluno que precisa de sociabilidade, amizade e deve participar das atividades escolares”.

“Deve estar integrado à classe comum e todos deverão partilhar a responsabilidade do ensino ministrado, construindo uma sociedade inclusiva”.

“É o aluno com alguma deficiência”.

“Este aluno precisa de atenção, verificação de aprendizagem sem haver distinção”.

“Um aluno que tem mais dificuldade em aprender do que os outros”.

“Aluno que tem certas dificuldades sensoriais, motoras e intelectuais”.

“É todo aluno que tem algum tipo de dificuldade seja ela de aprendizagem ou física”.

“É aquele aluno que apresenta atitudes comportamentais inadequadas à realidade em que está inserido”.

“Alunos que necessitam de cuidados especiais e não de tratamentos”.

diferenciados”.

Entre as respostas coletadas, uma era de desabafo *“Como o professor vai trabalhar com esse aluno especial sem ter um mínimo de preparo para lidar com a situação?”*

Observamos discrepâncias nos relatos, sendo até que há os que ainda concebem o aluno com necessidades educacionais especiais aquele que obrigatoriamente possui alguma deficiência motora, sensorial ou mental. É uma visão reducionista da tradução de necessidades educacionais especiais frente a um leque mais abrangente dessas necessidades. Nesse sentido, buscamos reforços com Prieto (2005) sobre duas concepções para o termo ‘necessidades educacionais especiais’ :

... abrangem crianças, jovens e adultos que suscitam modificações no contexto escolar para terem condições que assegurem seu desenvolvimento e aprendizagem... alunos com autismo, com esquizofrenia, com deficiência e outros. [...] A segunda compreensão... refere-se às pessoas com deficiência, aos superdotados e talentosos e àqueles que apresentam “condutas típicas” , em que entrariam todos os quadros psiquiátricos, psicológicos ou decorrentes de síndromes (2005, In: MACHADO.p.102-103)

Perguntamos se nessa escola há alunos com necessidades especiais. Sete professores responderam que sim e 6 responderam que não há.

Também procuramos saber se especificamente nas turmas de 5ª série há alunos com necessidades educacionais especiais e oito professores responderam que não há, os outros cinco disseram que sim. Esses cinco professores que afirmaram ter alunos com necessidades educacionais especiais nas 5ª série, identificaram as crianças como:

Professor 1 – tem quatro alunos, sendo:

Sujeito A – 12 anos – *É inserido no seu próprio mundo*

Sujeito B – 12 anos – *Inquieto*

Sujeito C – 11 anos – *Sistema nervoso abalado*

Sujeito D – 13 anos – *Problema mental*

Professor 2 – tem 1 aluno, sendo:

Sujeito A – 12 anos – *Problema com coordenação motora e raciocínio lento*

Professor 3 – tem dois alunos, sendo:

Sujeito A – 15 anos – *Muita dificuldade de aprendizagem*

Sujeito B – 12 anos – *Baixa visão*

Professor 4 – tem um aluno, sendo:

Sujeito A – 15 anos – *tem atraso mental*

Professor 5 – tem dois alunos, sendo:

Sujeito A – 12 anos – *deficiência mental*

Sujeito B – 16 anos – *dificuldade física*

Destaca-se aqui um dado importantíssimo: apesar de alguns professores terem os mesmos alunos, não se consegue saber, por essa descrição. Porém é interessante verificar que, se forem os mesmos alunos, não foram diagnosticados com clareza para que os professores pudessem reconhecê-los. Além disso, outros professores não reconheceram o fato de que há alunos com tais dificuldades em todas as classes.

Conforme os dados citados nos aspectos teóricos, é necessário enfatizar a importância da escola ter um diagnóstico dos alunos, para que essas informações sejam transmitidas aos professores, garantindo um trabalho único, caso contrário, torna-se arriscado cair opiniões deturpadas da realidade, tanto estigmatizando o aluno, quanto negando uma realidade.

Os dados nos sugerem a processualidade do trabalho e como é difícil passar da abordagem de uma avaliação por especialistas, para uma avaliação das condições de ensino/aprendizagem. “A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola (NÓVOA, 2000, p. 28).

Perguntamos se há alguma preocupação ao elaborar as avaliações para estes alunos. Os cinco professores que falaram de alunos com necessidade educacionais especiais responderam que as provas são adaptadas às necessidades

desses alunos, *“são diferenciadas e objetivas, procuram utilizar palavras simples, se necessário é ditada, com pouco conteúdo, apenas o básico”*. Um professor desabafou fazendo a seguinte colocação *“A minha preocupação está no descaso do governo co relação a essas crianças que são colocadas dentro de uma sala de aula com mais de 40 alunos, impossibilitando o desenvolvimento dela”*.

Dos cinco professores, 3 afirmaram que utilizam o mesmo instrumento de avaliação para todos os alunos e somente 2 confirmam que elaboram outras formas de avaliar que não o mesmo da classe, ainda justificam que as avaliações são diferentes para que os alunos atinjam os objetivos que são próprios a eles e não à classe, dão menos ênfase nas questões com grau de dificuldade maior e quando possível utilizam mais desenhos e cores para melhor compreensão dos alunos.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Especial (1998), se fazem necessárias algumas adaptações quanto aos critérios de avaliação, quanto ao tempo para a resolução, quanto à forma de aplicar enfim, desde que atendam às necessidades dos alunos. As adaptações avaliativas dizem respeito:

À seleção das técnicas e instrumentos utilizados para avaliar o aluno. Propõem modificações sensíveis na forma de apresentação das técnicas e dos instrumentos de avaliação, a sua linguagem, de um modo diferente dos demais alunos de modo que atenda às peculiaridades dos que apresentam necessidades especiais. [...] à alteração no tempo previsto para a realização das atividades ou conteúdos (BRASIL, 1998. p. 36-37).

Com bases legais não há motivo para os professores ou a escola terem receio em se adaptar às necessidades dos alunos; não é uma questão de privilégio, mas de respeito à pessoa, aos alunos que freqüentam a escola com os mesmos objetivos, interesses e expectativas que qualquer aluno tem.

A legislação deixa claro que o processo avaliativo deve focar:

- os aspectos do desenvolvimento (biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem);
- o nível de competência curricular (capacidades do aluno em relação aos conteúdos curriculares anteriores e a serem desenvolvidos);
- o estilo de aprendizagem (motivação, capacidade de atenção, interesses acadêmicos, estratégias próprias de

aprendizagem, tipos preferenciais de agrupamentos que facilitam a aprendizagem e condições físico-ambientais mais favoráveis para aprender).

Outras pesquisas (FIGUEIREDO, 2002; MANTOAN, 2002; Jesus et al., 2000) corroboram os resultados observados na primeira fase deste estudo. Nelas os professores manifestam que têm dificuldades em trabalhar com alunos com algum tipo de deficiência e, mais que isso, muitos não acreditam em sua capacidade de mudar esse quadro.

A questão 5 se refere ao Sistema de Avaliação em geral.

Nesse momento, buscamos saber as preocupações que os professores têm ao elaborar uma avaliação para todos os alunos. As respostas foram:

“Minha maior preocupação é que eles possam entender o que estou solicitando para serem objetivos nas respostas”.

“Não ministrar apenas um tipo de avaliação, procuro ministrar provas e trabalhos diferenciados”.

“Levo em consideração a criatividade e pontualidade para a realização”.

“Que as avaliações se ajustem às necessidades de todos”.

“Que desperte o interesse do aluno”.

“Que ela seja sempre prática e simples”.

“Que a avaliação sirva como parâmetro para avaliar”.

“Que transmita clareza, boa interpretação e facilidade de resolução”.

“Faço avaliações contextualizadas”.

“Que a avaliação esteja de acordo com a capacidade dos alunos”.

“Avaliar o desenvolvimento total do aluno”.

“Testar se todo o trabalho executado pelo professor em sala está sendo compreendido pelos alunos indiferentemente da nota alcançada”.

Verificamos que a avaliação da aprendizagem, na Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71, estava voltada para identificar o quanto dos objetivos propostos

foram alcançados pelo aluno, definindo sua aprovação ou retenção, já a Lei 9394/96, reitera a anterior, porém sugere a avaliação como um reflexo do processo ensino-aprendizagem. O foco muda do aprovar ou reter para a avaliação global do aluno, predominando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Os professores, de modo geral, resistem à mudança da avaliação porque percebem que mudá-la implica em mudar o modo como vêm trabalhando em sala de aula, às vezes é preciso repensar o currículo e modificar os registros de controle sobre o acompanhamento do desenvolvimento de cada aluno.

Para o aluno, a nota soa como uma mensagem do que está acontecendo ou do que irá acontecer, como comenta Perrenoud

A nota é uma mensagem que não diz de início ao aluno o que ele sabe, mas o que pode lhe acontecer se continuar assim até o final do ano. Mensagem tranquilizadora para uns, inquietante para outros, que visa também aos pais, com a demanda implícita de intervir antes que seja tarde demais. (1999, p.12)

A questão 6 busca identificar como é o sistema de avaliação ideal para os professores.

De acordo com a concepção desses professores, os critérios mais significativos para se avaliar um aluno são participação em sala, atividades em sala e sociabilidade. Estes mesmos itens foram mencionados por eles quando perguntamos quais os critérios utilizados para avaliar, o que significa que, provavelmente, todos estejam satisfeitos com o sistema de avaliação com o qual trabalham, uma vez que o real e o ideal são os mesmos. Podemos observar que a participação em sala e sociabilidade são aspectos vinculados ao comportamento do aluno, dois critérios relevantes para uma avaliação de desempenho global do aluno. Por outro lado esta questão é ainda mais delicada se estes dois critérios servirem como um instrumento de avaliação como repreensão, punitivo e castrador. Os instrumentos são os mesmos, o que muda é a intenção de quem avalia. Vale lembrar que a questão permitia várias escolhas de critérios.

Perguntamos sobre o tempo de realização de cada avaliação, oito professores acreditam que deva ser o mesmo para todos os alunos, independentemente de suas necessidades; outros quatro professores discordam e

apontam ser significativo um tempo diferenciado quando é preciso para os alunos com necessidades educacionais especiais. Apenas um professor, de artes, diz receber a avaliação do aluno no dia útil seguinte.

Quanto à quem compete aplicar e corrigir as avaliações, foram unânimes em responder que essas são funções do próprio professor. Essa resposta merece destaque pela congruência com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A questão 7 se refere à promoção e retenção do aluno.

Buscamos compreender os critérios utilizados pelos professores para justificar a promoção ou retenção de seus alunos com necessidades educacionais especiais. Dois professores não responderam a esta questão. Dos onze professores que responderam, dez consideram o desempenho do aluno ao longo do ano, nove elegeram sua participação em sala e quatro assinalaram a assiduidade como critérios para análise e discussão durante um conselho de classe final (a questão permitia várias escolhas). Pode-se pensar que tanto a diversidade quanto a própria recusa em responder sinalizam o quanto esse aspecto da avaliação é difícil para o professor.

Os Parâmetros Curriculares da Educação Especial, afirma que a decisão sobre promover ou reter o aluno com necessidades educacionais especiais deve envolver os mesmos professores e equipe que foram responsáveis pela elaboração das adaptações curriculares do aluno. Ainda é preciso observar alguns critérios para essa decisão, são elas:

- a possibilidade do aluno ter acesso às situações escolares regulares e com menor necessidade de apoio especial;
- a valorização de sua permanência com os colegas e grupos que favoreçam o seu desenvolvimento, comunicação, autonomia e aprendizagem;
- a competência curricular, no que se refere à possibilidade de atingir os objetivos e atender aos critérios de avaliação previstos no currículo adaptado;
- o efeito emocional da promoção ou da retenção para o aluno e sua família (BRASIL, 1998).

A complexidade dos problemas que se colocam à escola na atualidade exige cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação. Por outro lado, "...exige do professor a consciência de que a sua

formação nunca está terminada e das chefias e do governo, a assunção do princípio de formação continuada” (ALARCÃO, 2001, p. 24).

Ainda nessa questão, perguntamos se estes critérios que citaram como primordiais são os mesmos utilizados para os demais alunos da classe. Sendo assim, dez professores mencionaram que são os mesmos critérios e apenas dois discordaram justificando que os demais alunos da classe ficam presos à nota, ou seja, à média de cada bimestre e à anual. Se estes critérios estão realmente sendo utilizados, há uma contradição com uma das respostas anteriores em que, por unanimidade, se avalia os alunos pela participação em aula, sociabilidade e tarefas de classe.

Percebemos que o ato de avaliar é complexo, para qualquer professor em relação a qualquer aluno.

Tomando como princípio básico a necessidade de preparação dos profissionais de educação para uma prática reflexiva, para a inovação e a cooperação, o profissional reflexivo mantém um compromisso “...no debate social sobre as finalidades da escola e de seu papel na sociedade” (PERRENOUD, 1998, p. 12).

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Do ponto de vista da pesquisa

A presente pesquisa surgiu da necessidade em compreender de que maneira alunos com necessidades educacionais especiais vêm sendo avaliados no processo ensino-aprendizagem por seus professores.

Quanto ao conceito e as finalidades da avaliação, Perrenoud (1999) refere-se a ela colocando-a entre duas lógicas: uma, a de que está a serviço da seleção e a outra, a serviço das aprendizagens. Aquela estabelecendo hierarquias de excelência (resultantes das medidas de rendimento ou dos testes padronizados) e estas, subsidiando o processo decisório em favor de pedagogias de intervenção diferenciada, que valorizem os apoios de que alunos e professores necessitam.

O tema da avaliação de aprendizagem é complexo, porém inerente ao sistema educacional, na medida em que envolve aspectos que repercutem na vida dos alunos, da comunidade escolar, de seus pais, portanto, intrinsecamente ligados a um projeto de uma ampla dimensão psicossocial.

Podemos observar agora, depois do trabalho realizado que, ao delinear essa pesquisa e irmos a campo coletar dados, mais do que indagações, algumas hipóteses se pré-configuravam.

A primeira hipótese levantada era de que os professores não fizessem distinção entre os alunos mediante a avaliação; assim aqueles com necessidades educacionais especiais teriam os mesmos critérios e instrumentos que os demais ao serem avaliados, talvez com mais dificuldade em função de suas necessidades específicas. Durante as leituras feitas de documentos legais e a construção da pesquisa, posteriormente, outra hipótese surgiu: a de que nem seria interessante aos alunos com necessidades educacionais especiais terem um sistema de avaliação diferenciado dos demais, uma vez que freqüentam a escola regular como todos os outros alunos. Avaliá-los de modo diferente poderia traduzir um ato de discriminação e preconceito. Esse dilema foi o motivador desse trabalho que, entretanto, não se propõe à responder a tais questões como um receituário, considerando-as campo em

aberto para maiores pesquisas.

Ao ler os relatos dos professores que responderam ao questionário, percebemos inicialmente que o sistema de avaliação é capaz de engessar o desenvolvimento do aluno na medida que sirva unicamente para medir o conhecimento deste a fim de classificá-los em categorias de aprovados, reprovados, com distúrbios de aprendizagem ou com condutas atípicas. Entretanto, as necessidades, tanto de professores, quanto de alunos são outras.

Apoiando-nos na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Especial de 1998, analisamos a fala dos professores no que se refere ao sistema de avaliação da aprendizagem. Alguns aspectos nos chamaram a atenção, antes mesmo de chegarmos à discussão da avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O mais emergente diz respeito à comunicação entre todos os envolvidos, dentro da escola. É preciso que esta promova espaço e tempo para que a equipe possa discutir sobre as mudanças na educação, principalmente no que se refere à legislação e suas alterações e para que possam refletir sobre suas ações em sala de aula, a avaliação entre elas. Nessa pesquisa exploratória, temas como a avaliação contínua e recuperação paralela, trouxeram falas contraditórias, como “é feito continuamente” ou “a escola não tem essa prática”. Considerando que a troca de informações é fundamental para que haja unidade e comprometimento no trabalho realizado, abre-se um vasto leque de possibilidades de novas pesquisas, visando identificar como isso vem se processando, particularmente considerando-se o aluno com necessidades educacionais especiais.

Outra questão se refere à identificação desses alunos. Sabemos que nem todos os professores que participaram da pesquisa são os mesmos para todas as turmas, porém entre 13 participantes, apenas 5 afirmaram ter alunos com necessidades educacionais especiais (quando, segundo informe da escola, todas as classes têm esses alunos). Falta embasamento e, mais uma vez, diálogo entre a equipe, para que esses alunos tenham suas necessidades reconhecidas. Essa descoberta não deve caracterizar uma rotulação, mas sim, um diagnóstico adequado, para que tais alunos sejam percebidos como sujeitos existentes na sala de aula, com toda potencialidade em aprender e conviver, merecedores de atenção às suas necessidades especiais e, dessa forma, possam ter, por parte dos educadores, um

tratamento nem privilegiado, de proteção, nem com prejuízos, mas de comprometimento e responsabilidade com o seu crescimento.

Outro aspecto que essa pesquisa exploratória sinaliza é o de ser imprescindível que os professores, mais antigos ou os recém contratados/efetivados, tomem conhecimento das informações contidas no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico da escola. Dessa maneira poderão verificar como a escola é conduzida, suas diretrizes e possibilidades para atuação. Por exemplo, é difícil conceber como um professor avalia seus alunos se ele não tem informação concreta do sistema utilizado pela escola. Podemos supor que essa e outras informações sejam transmitidas pelos próprios colegas de trabalho, porém corre-se o risco de cada um interpretar, a seu modo, as diretrizes fundamentais da escola.

Conhecer, particularmente no âmbito da escola pública se, e como isso vem ocorrendo, novamente abre um conjunto de possibilidades de pesquisa que, principalmente, trarão a oportunidade de instituir uma prática voltada ao debate e à verdadeira busca da implantação de uma ética norteadora em todas as ações constitutivas do processo de avaliação.

Nessa pesquisa, os critérios de avaliação empregados nos chamaram a atenção, pois os instrumentos e aspectos utilizados são os mesmos que os professores concebem como ideais para avaliar. Isso demonstra que há satisfação e coerência entre suas ações e o ideal de trabalho. Além disso, aspectos qualitativos como a participação em sala, sociabilidade e tarefas de casa foram eleitos como relevantes no ato de avaliar. Sabemos que outros aspectos também são considerados, em função do registro concreto, como as avaliações (provas) regulares e trabalhos, porém, o foco está mudando para os aspectos da responsabilidade, relações afetivas, relações intra e interpessoais, produção em sala, com o próprio comprometimento com a aprendizagem sendo um dos mais significativos. A pesquisa realizada traz, portanto, uma sinalização no sentido de que já está em pauta uma mudança do paradigma de avaliação. Ainda assim, o discurso de dois professores evidenciou que, quando se trata de alunos sem necessidades educacionais especiais os critérios utilizados para avaliação e promoção continuam a ser os aspectos quantitativos, tendo mais relevância que os qualitativos.

Esses critérios mencionados não deveriam ser privilégio dos alunos com necessidades educacionais especiais e sim, se estender a todos, uma vez que o

sistema de avaliação tem objetivos para com todos os alunos. O que ainda deveria ser diferente são as adaptações necessárias dos instrumentos de avaliação, mais precisamente quanto aos registros, atividades concretas e ao objetivo estabelecido à vida escolar desses alunos.

Estes quesitos vêm de encontro com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, em que os aspectos qualitativos devem sobrepor aos quantitativos e também às orientações firmadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Especial no que se refere às adaptações dos instrumentos e sua aplicação às necessidades dos alunos.

2. Do ponto de vista da pesquisadora

Não pretendemos esgotar o tema pesquisado, já que há tantas vertentes que instigam à discussão. Por exemplo, a partir dessa pesquisa, evidencia-se o quanto se faz necessário investigar se os instrumentos de avaliação atendem ao estilo de avaliação formativa, qual seu grau de dificuldade, em exatamente o quê as questões propostas se diferem. Outra pesquisa que poderia ser proposta refere-se à maneira como os alunos com necessidades educacionais especiais e os demais concebem a avaliação da aprendizagem, particularmente quais influências essas avaliações acarretam na vida, seja no âmbito escolar, ou não, deles.

Retomando o objetivo de contribuir para a reflexão dos educadores, nesse momento de tão sensíveis e importantes mudanças na concepção do atendimento ao alunado com necessidades educacionais especiais, considero que a realização desse estudo ensejou uma particular oportunidade de reflexão pessoal acerca do meu trabalho como educadora. Assim, penso que, considerando os resultados de uma avaliação em termos do desempenho acadêmico, seria primeiramente importante que todos os alunos com necessidades educacionais especiais tivessem acesso a uma boa escola regular, a fim de favorecer a inserção futura e bem sucedida a cada etapa acadêmica.

Para conduzir melhor o processo avaliativo da aprendizagem, é

necessário aos professores e à escola ressignificar a função da avaliação, transmitindo segurança a esses alunos quanto à possibilidade de auto-avaliação, de sua colaboração no processo avaliativo e seus resultados. Também seria desejável a participação da família, no sentido colaborativo e não de pressão pelo desempenho do aluno. No âmbito escolar, ainda, a escolha minuciosa dos procedimentos e instrumentos de avaliação, bem como a utilização dos resultados obtidos como um ponto para reflexão, implicam em contínua disponibilidade de troca entre a equipe e discussão para futuras ações de melhoria da qualidade do trabalho com os alunos.

Ao chegarmos a esse tipo de constatação, fica claro que é possível que a escola e seus professores se avaliem, a fim de que suas atuações sejam passíveis de reestruturação e de inovação em busca de caminhos mais produtivos do ponto de vista da efetivação da aprendizagem.

As condições da instituição escolar podem não ser consideradas ideais, mas temos que aprender a aproveitar as condições reais. Não há receitas, devendo cada um procurar aprender com a experiência profissional, numa perspectiva de auto-descoberta do seu estilo e das suas qualidades que podem ser aproveitadas na prática profissional.

Pelo levantamento documental que realizei, em sua dimensão histórica, pude novamente me deparar com a realidade do fracasso escolar, pois há sempre o risco de, ao invés de promover oportunidades, a escola continuar seletiva, contra raça, credo, cor, classe social e, até mesmo, contra os que têm notas com rendimento menor. Nesse sentido, mais do que nunca o trabalho realizado nessa dissertação deixa comigo a convicção de que a avaliação qualitativa favorece o diagnóstico dos problemas, apontando possíveis soluções, respeitando o potencial, o ritmo e a competência de cada aluno em favor de seu pleno desenvolvimento. Possibilitar aos professores, particularmente aqueles envolvidos com alunos com necessidades especiais o conhecimento e o incentivo dessa prática de avaliação pode ser uma face do trabalho de pesquisado, que esse mestrado descortinou.

Pelos relatos desses professores, na leitura de documentos e da legislação, surgem muitas hipóteses em busca de uma nova atuação, entre tantas outras que a cada dia lutamos para atingir. É possível que, nós educadores, tenhamos cometido excessos. Vimos muitas de nossas certezas caírem frente ao novo. A única certeza que os educadores deveriam ter, no momento, é a de que não

estamos sós se estivermos envolvidos nessa busca pelo melhor aos nossos alunos, *todos* os nossos alunos. “Apenas” precisamos descobrir como lidar na prática com a diversidade, com os medos, com as incertezas, com o novo, o desafiador. A realização dessa dissertação me ensinou um caminho que me atrevo a apontar: o de que é pela pesquisa constante, pelo diálogo e pela troca com os colegas profissionais que nós podemos iniciar ou melhor, continuar nossa jornada, ainda mais encorajados.

REFERÊNCIAS

- ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, Adriana Marcondes [et al.]. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, p. 39-53, 2005.
- AFONSO, A. J. A. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALARCÃO, I. (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ARAÚJO, P. F. de. *A educação física para pessoas portadoras de deficiências nas instituições especializadas de Campinas*. Campinas: Unicamp, 1999. (Coleção Pesquisas).
- AURÉLIO, B. de H. F. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1995.
- AZANHA, J. M. P. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BAIRRÃO, J. Subsídios para um modelo de integração. In: *Atas do Encontro sobre a Integração da Criança e do Jovem Deficiente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.
- BARBOSA, R. A reforma do ensino primário. Rio de Janeiro: MEC, 1947. t.1, p.143; t.2, p. 33-4. Apud: PILLETTI, Nelson e PILETTI, Claudino. *História da Educação*. 7ª edição. São Paulo: Ática, 2002. 240 p.
- BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824. <http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/22/c1824.htm>. Acesso em 13 mar 2005.
- _____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891. Disponível na internet via WWW URL. http://www.casaruibarbosa.gov.br/expo/pdf/constituicao_1891.pdf. Acesso em 13 mar 2005.
- _____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934. http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso em 13 mar 2005.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 4.024. Brasília/DF: 1961. <http://www.presidencia.gov.br>. Acesso em 13 mar 2005.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 5.692. Brasília/DF: 1971. <http://www.presidencia.gov.br>. Acesso em 13 mar 2005.
- _____. Lei nº 7044. Altera dispositivos da Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. <http://www.presidencia.gov.br>. Acesso em 13 mar 2005.

_____. Decreto nº 3298 de 1999 regulamentando a Lei 7853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. <http://www.presidencia.gov.br>. Acesso em 13 mar 2005.

_____. Lei nº 8.069. *Estatuto da Criança e do Adolescente*, promulgada em 13 de julho de 1990. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em 19 mai 2005.

_____. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial*, 1994. http://www.educacaoonline.pro.br/doc_decl_salamanca.asp. Acesso em 22 fev 2005.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394. Brasília/DF: 1996. <http://www.presidencia.gov.br>. Acesso em 20 abr 2005.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental*. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC / SEF / SEESP, 1998.

_____. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Resolução CNE / CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 [on line] Disponível na Internet via WWW. URL http://www.educacaoonline.pro.br/doc_resolucao_mec_num_dois.asp Acesso em 22 fev 2005.

BRENNAN, W. K. *Curriculum for Special Needs*. England: Milton Keynes, 1990

CAMPANHOLE, A.; CAMPANHOLE, H. L. *Constituição do Brasil: compilação e atualização dos textos, notas, revisão e índices*. 13ª edição. São Paulo:Atlas, 1999.

CAPELLINI, V. L. M. F. *Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico* [online] Disponível na internet via WWW URL: http://www.educacaoonline.pro.br/art_alunos_cnee.asp Acesso em 22 fev 2005.

CARVALHO, R. E. Avaliação e atendimento em educação especial. In: DIAS, T. R.; DENARI, F. E. & KUBO, O. M. (orgs.). *Temas em Educação Especial 2*. São Carlos, UFSCar, p. 65-74, 1993.

_____. Falando de integração da pessoa deficiente: Conceituação, posicionamento, aplicabilidade e viabilidade. In: MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memmon, 1997

_____. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CORDE. *Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*. <http://www.mj.gov.br/sedh/dpdh/corde/corde-oguehe.htm>. Acesso em 20 abr 2005.

DECLARAÇÃO DE CARACAS. REDE IBERO-AMERICANA DE ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS. [online] Disponível na internet via WWW URL: http://www.educacaoonline.pro.br/doc/declaracao_de_caracas.asp Acesso em 22 fev 2005.

DECLARAÇÃO DE MADRI – a não-discriminação e a ação afirmativa resultam em inclusão social. *Congresso europeu de pessoas com deficiência*, 2002. [online] Disponível na internet via WWW URL: http://www.educacaoonline.pro.br/doc/declaracao_de_madri.asp Acesso em 22 fev 2005.

DEMO, P. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas: Papirus, 1997.

_____. *Avaliação Qualitativa*. 7ª edição. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002. (Coleção polêmicas do nosso tempo, nº 25).

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem – Revendo conceitos e posições. In: SOUZA, Clarilza Prado de (org.). *Avaliação do Rendimento Escolar*. 11ª edição. Campinas: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade in ROSA de E. G. e SOUZA V. C. (org.) *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. 8ª edição. São Paulo: Ática, 2002.

GHIRALDELLI JR, P. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1991.

HADJI, C. L'évaluation, règles du jeu. Paris:ESF. Apud: AFONSO, Almerindo Janela Afonso. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

HADT, R. C. C. *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Ática, 1994.

HOFFMANN, J. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993. Apud: VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. *Avaliação e ética*. Londrina: Ed. UEL, 2002. 259p.

JESUS, D. M. *Construindo uma prática de formação inicial em educação especial*. Caderno de Pesquisa em Educação-PPGE/UFES, Vitória, v. 2, n. 12. p. 56-79, dez. 2000.

JIMENEZ, R. B. *Uma escola para todos: A integração escolar*. Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro, 1997.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. de A. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 1992.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 15ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, C. P. *Minidicionário LUFT*. 13ª edição. São Paulo: Ática, 1998.

MACHADO, A. M. [et al.]. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: casa do Psicólogo: Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005.

MAIA, A. C. B. Avaliação diagnóstica em educação especial: processo de integração ou exclusão? In: RAPHAEL, H. S. e CARRARA, K. (orgs.) *Avaliação sob exame*. Campinas, SP: FAPESP/Autores Associados, 2002.

MANTOAN, M. T. E. *Caminhos pedagógicos da inclusão: Como estamos implementando a educação (de Qualidade) para todos nas escolas brasileiras*. São Paulo: Memnon, 2001.

_____. Produção de conhecimento para abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp) In: ROSA de E. G. e SOUZA V. C. (org.) *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

MAZZOTTA, M. J. da S. *Educação escolar: comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1987.

_____. *Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1989.

_____. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: EPU, 1993.

_____. *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

MCDERMOTT, D. (2003) “Jean Itard: The first Child and Youth Care Counsellor”, In: *International Child and Youth Care Network*, no. 48, jan/2003. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.cyc-net.org/cyc-online/cycol-0103-mcdermott.html>. Acesso em 06 fev 2006.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente. Campinas: Papirus, 1997. Apud: VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. *Avaliação e ética*. Londrina: Ed. UEL, 2002.

NOVA, E. V. Avaliação dos alunos: problemas e soluções. Lisboa: Texto Editora, 1997. Apud: VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. *Avaliação e ética*. Londrina: Ed. UEL, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992. p. 97-121.

_____. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

PERRENOUD, P. *Construindo as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PILETTI, N. e PILETTI, C. *História da Educação*. 7ª edição. São Paulo: Ática, 2002.

PLUCKER, J. (2003) “Jean-Marc Gaspard Itard”, In: Human Intelligence – Biographical Profiles, dez/2003. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: <http://www.indiana.edu/~intell/itard.shtml> Acesso em 20 dez 2005.

PRIETO, R. G. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: MACHADO, Adriana Marcondes [et al.]. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo: Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, p. 39-53, 2005.

RAPHAEL, H. S. e CARRARA, K. (orgs.) *Avaliação sob exame*. Campinas: FAPESP, Autores Associados, 2002.

ROMÃO, J. E. Avaliação Diagnóstica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998. Apud: VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. *Avaliação e ética*. Londrina: Ed. UEL, 2002.

ROMERO, J. e NUNES, L. R. O. P. A educação especial na nova LDB, in: ALVES, VILLARDI (org). *Múltiplas Leituras da nova LDB*. Dunya Editora: 1997

RONCA, P. A. C. e TERZI, C. do A. *A prova operatória: contribuições da psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: EDESPLAN, 1991.

SANTOS, M. S. dos. O Desafio de Uma Experiência. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Caminhos Pedagógicos da Inclusão: Como estamos implementando a educação (de Qualidade) para todos nas escolas brasileiras*. São Paulo: Memnon, 2001.

SÃO PAULO. Portaria do Município de São Paulo nº 6.159 de 9 de dezembro de 2004.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação Especial - SEESP. *Desafios da Educação Especial*. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 1994.

_____. Deliberação CEE 9/97 e Indicação CEE 9/97 de 5 de agosto de 1997. Diário Oficial (147).

_____. Indicação CEE 22/97 – Aprovada em 17/02/97. Diário Oficial de 20/12/97, (245).

_____. Indicação CEE 5/98 – Aprovada em 15/04/98. Diário Oficial de 23/09/98, (181), p. 13-14.

_____. Secretaria de Educação. Regimento Escolar da E. E. Samuel Wainer, s. n. t., 2005.

SASSAKI, R. K. *As escolas inclusivas na opinião mundial*. Disponível em <http://www.entreamigos.com.br/textos/educa/edul.htm>. Acesso em 12 dez 2004.

SAUL, A. M. Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1995. Apud: VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. *Avaliação e ética*. Londrina: Ed. UEL, 2002.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4ª edição. Campinas: Autores Associados, 1998.

SCRIVEN, M. Evaluation Thesaurus. 4ª edição. London: Sage, 1991. Apud: AFONSO, Almerindo Janela Afonso. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 22ª edição, revisão ampliada. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, E. B. da. *A Educação Básica Pós-LDB*. São Paulo: Pioneira. 1998.

SPECTOR, N. *Manual para a redação de teses, projetos de pesquisa e artigos científicos*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001.

UNICEF. *Declaração Mundial sobre Educação para todos*, 1990. <http://www.unicef.org/brazil/jomtien.htm>. Acesso em 22 jun 2005.

VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora*. São Paulo: Libertad (Cadernos Pedagógicos do Libertad – v.6), 1998.

VASCONCELLOS, M. M. M. *Avaliação e ética*. Londrina: Ed. UEL, 2002.

VIZIM, M. Educação Inclusiva: O Averso e o Direito de uma mesma realidade, In: Silva, S.; Vizim, M. (orgs.) *Políticas Públicas: Educação, Tecnologias e Pessoas com Deficiências*, Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, Campinas/SP, p.

49-71, 2003.

WARNOCK, H. M. *Special Education Needs: Report of the committee of Enquire into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Magesty Stacionary Office, 1978.

WEISS, J. La subjectivité blanchie?, in De Ketele, J. –M. (dir.) *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*. Bruxelles: De Boeck, 1986. pp. 91-105. Apud: PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

WENDT, E. Eutanásia, In: *Datavenia* no. 51, UEPB, out/2001. [online] Disponível na Internet via WWW. URL: http://www.datavenia.net/artigos/Teoria_Geral/EUTANASIA.htm. Acesso em 06 jan 2006.

ZÓBOLI, G. *Práticas de Ensino: subsídios para a atividade docente*. 9ª edição. São Paulo: Ática, 1998.

Anexo 1

CARTA AOS RESPONSÁVEIS PELA INSTITUIÇÃO

Ilmo Sr. Diretor da _____

Venho, através desta, solicitar autorização para aplicar questionário aos professores de 5ª série do Ensino Fundamental, do período matutino, desta Instituição.

O questionário faz parte dos procedimentos metodológicos da pesquisa do projeto de qualificação apresentado ao Programa de Pós Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento.

Será aplicado questionário, em anexo, visando obter informações a respeito dos conceitos que os Professores têm sobre o ato de avaliar os alunos, particularmente na proposta inclusiva.

Tendo conhecimento do relevante trabalho que esta Instituição presta à comunidade de São Paulo no que se refere ao atendimento de necessidades educacionais especiais, tomamos isto como critério de nossa escolha.

Comprometo-me a apresentar os resultados do trabalho final resultante à Direção e, a seu critério, também ao corpo docente e técnico-pedagógico. Salientamos que o nome dos participantes, bem como da Instituição, serão preservados sigilosamente, sendo facultado, a qualquer momento e a qualquer integrante, retirar seu consentimento e participação da pesquisa (vide anexo).

Sem mais para o momento, coloco-me à disposição para maiores informações no e-mail abaixo.

São Paulo, 1º de novembro de 2005.

Suzana Soós Araújo
Orientanda
suzana.soos@uol.com.br

Profª Drª Elisabeth Becker
Orientadora
bethbe@terra.com.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o(a) senhor(a) _____, Diretor da Instituição, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO, ciente dos serviços e procedimentos aos quais serão submetidos os sujeitos, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de autorização da pesquisa proposta.

Fica claro que o sujeito de pesquisa ou seu representante legal podem, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo, _____ de _____ de 2005.

Assinatura do representante da instituição _____

Anexo 2

CARTA DE INFORMAÇÃO AO PROFESSOR DE 5ª SÉRIE DO ENS. FUNDAMENTAL

Meu nome é Suzana Soós Araújo e estou realizando uma pesquisa para a conclusão do meu Mestrado, para a qual, gostaria de obter sua colaboração. O projeto tem como Orientadora a Prof^a Dra. Elisabeth Becker do Programa de Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Essa pesquisa, cujo tema refere-se a avaliação da aprendizagem, prevê, nos seus procedimentos metodológicos, a realização de um questionário, que visa colher dados relativos a essa prática para alunos com necessidades educacionais especiais e demais. O questionário é para professores de 5ª série do Ensino Fundamental. Estou à disposição para maiores esclarecimentos, caso necessário.

Atenciosamente,

Suzana Soós Araújo
Orientanda
suzana.soos@uol.com.br

Prof^a Dr^a Elisabeth Becker
Orientadora
bethbe@terra.com.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO SUJEITO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o(a) senhor(a) _____, sujeito de pesquisa, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta.

Fica claro que o sujeito de pesquisa ou seu representante legal podem, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo, _____ de _____ de 2005.

Estando de acordo _____

Anexo 3

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DE 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Caro professor,

Estou realizando uma pesquisa para a conclusão do meu Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento na Universidade Presbiteriana Mackenzie, para a qual gostaria de obter sua colaboração. O tema dessa pesquisa refere-se à avaliação da aprendizagem no atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum. A coleta de dados, prevista nos seus procedimentos metodológicos, constitui-se a partir das respostas ao questionário que se segue. Essas respostas serão obtidas com professores de 5ª série do Ensino Fundamental e, para isso, gostaria de contar com sua participação.

As informações obtidas serão utilizadas apenas para finalidade científica, sendo garantido absoluto anonimato sobre suas respostas.

Agradeço pela colaboração, pelo tempo despendido e coloco-me à disposição para, uma vez terminada a pesquisa, informar sobre os dados obtidos.

Suzana Soós Araújo

I – Dados pessoais:

1. Sexo: () Fem. () Masc. Idade: _____

2. Situação profissional nesta escola: () efetivo () contratado () outros, quais? _____

3. Tempo de magistério:

a) Na educação há ____ anos, sendo ____ anos na rede pública, na função de _____

4. Formação profissional

Modalidade	Nome do curso	Instituição	Ano de conclusão	Licenciatura
Superior () concluído () cursando				Curta () Plena ()
Outros () extensão () especialização () mestrado () doutorado				() concluído () cursando
Outros () extensão () especialização () mestrado () doutorado				() concluído () cursando
Outros () extensão () especialização () mestrado () doutorado				() concluído () cursando

II – Questões norteadoras:

1. Sobre as mudanças ocorridas na legislação desde a LDB 9394/96:

a) Como ficou sabendo dessas informações?

b) Como ocorreu a divulgação nessa escola?

c) Qual aspecto que mais lhe chamou a atenção referente à educação especial?

2. A Deliberação CEE 9/97 institui o regime de progressão continuada.

a) Que repercussões teve na sua escola?

() positiva () negativa

Justifique

b) Essa Deliberação, bem como, a LDB 9394/96, estabelece que "avaliações da aprendizagem ao longo do processo, devem conduzir a uma avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem do aluno, de modo a permitir a apreciação de seu desempenho em todo o ciclo". O que é, para você, esta avaliação contínua e cumulativa?

3. Em relação ao Regimento Escolar ou ao Plano/Projeto Político Pedagógico

a) Cite até três dificuldades, predominantemente encontradas no sistema de avaliação

b) Ao fechar a média/conceito do aluno, a cada bimestre, quais aspectos são considerados? Numere segundo o código: 3=Prioridade Máxima; 2=Prioridade Média; 1=Prioridade Mínima; 0= Não Considero Como Prioridade.

- | | |
|-------------------------|-------------------|
| () Avaliação mensal | () Participação |
| () Avaliação bimestral | () Disciplina |
| () Trabalho individual | () Chamada oral |
| () Trabalho coletivo | () Sociabilidade |

() Atividades em sala () Assiduidade

() Tarefas de casa () Outros. Quais? _____

c) De que maneira sua escola desenvolve a recuperação de aprendizagem? Da maneira como é feita cumpre seus objetivos. Especifique.

4. No Capítulo V da LDB 9394/96, a lei faz menção à Educação Especial:

a) O que é para você um aluno com necessidades educacionais especiais?

b) Nessa escola há algum aluno com necessidades educacionais especiais?

() sim () não

c) Nas salas de 5ª série em que você leciona há alunos com necessidades educacionais especiais?

() sim () não

d) Caso o item c tenha resposta positiva, descreva qual a necessidade educacional especial (NEE) deste(s) seu(s) aluno(s):

Sujeito A Idade ____ anos NEE _____

Sujeito B Idade ____ anos NEE _____

Sujeito C Idade ____ anos NEE _____

Sujeito D Idade ____ anos NEE _____

Sujeito E Idade ____ anos NEE _____

Sujeito F Idade ____ anos NEE _____

Sujeito G Idade ____ anos NEE _____

Sujeito H Idade ____ anos NEE _____

Sujeito I Idade ____ anos NEE _____

Sujeito J Idade ____ anos NEE _____

Caso tenha mais de 10 alunos, descreva-os no verso desta folha.

e) Para esses seus alunos:

e. 1) Quais são suas preocupações ao elaborar as avaliações?

e. 2) Os instrumentos de avaliação são os mesmos para esses e os demais alunos?

() Sim () Não

Se a resposta for *não*, em que as avaliações diferem?

5. Quanto ao Sistema de Avaliação em geral:

a) Quais são suas preocupações ao elaborar a avaliação?

6. Para você, um sistema ideal de avaliação deve:

a) Ser composto por qual(quais) recurso(s). Numere segundo o código: 3=Prioridade Máxima; 2=Prioridade Média; 1=Prioridade Mínima; 0=Não considero como prioridade.

() Avaliação mensal () Participação

() Avaliação bimestral () Disciplina

() Trabalho individual () Chamada oral

() Trabalho coletivo () Sociabilidade

() Atividades em sala () Assiduidade

() Tarefas de casa () Outros. Quais? _____

- Ser, quanto ao tempo de realização de cada avaliação:

() igual para todos os alunos

() tempo diferenciado para os alunos com necessidades educacionais especiais

() outros. Como seria? _____

- A quem compete aplicar os instrumentos de avaliação?

() direção () coordenação () professor () suplente

() estagiário () outros. Quem? _____

- A quem compete corrigir?

() direção () coordenação () professor () suplente

() estagiário () outros. Quem? _____

7. Quanto aos resultados finais no ano letivo:

a) Quais os fatores fundamentais do sistema de avaliação que contribuem para a tomada de decisão acerca da retenção ou aprovação dos alunos com necessidades educacionais especiais da 5ª série? Numere segundo o código: 3=Prioridade Máxima; 2=Prioridade Média; 1=Prioridade Mínima; 0=Não considero como prioridade.

() Média ou conceito bimestral

() Média ou conceito anual

() Desempenho do aluno ao longo do ano

() Assiduidade

() Participação

() Disciplina

() Outros. Quais? _____

b) Os três primeiros fatores que você elencou como prioritários são os mesmos para os demais alunos da classe?

() Sim () Não.(Nesse caso, quais fatores influenciam para os demais?) _____

Mais uma vez, muito obrigada por sua colaboração !

Suzana Soós