



FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES- FICS
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PAULO ROBERTO DE SOUSA BARBOSA SOBRINHO

**INCLUSÃO ESCOLAR: AVALIAÇÃO E PROGRESSÃO EDUCACIONAL DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM SALA REGULAR NO
MUNICÍPIO DE FLORIANO – PI.**

**Assunção- Paraguai
2014**

PAULO ROBERTO DE SOUSA BARBOSA SOBRINHO

**INCLUSÃO ESCOLAR: AVALIAÇÃO E PROGRESSÃO EDUCACIONAL DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM SALA REGULAR NO
MUNICÍPIO DE FLORIANO – PI.**

Dissertação apresentada ao Programa de Postgrado da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales-FICS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

(a): Prof. Dr. Carlino Ivan Morinigo

Asunción – Py

2014

PAULO ROBERTO DE SOUSA BARBOSA SOBRINHO

**INCLUSÃO ESCOLAR: AVALIAÇÃO E PROGRESSÃO EDUCACIONAL DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM SALA REGULAR NO
MUNICÍPIO DE FLORIANO – PI.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais-FICS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

APROVADO:

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Dra. Susana M. Barbosa Galvão

Aos professores municipais de Floriano-PI que apresentam alunos com deficiência intelectual em sala regular. Educadores determinados que buscam superar os desafios diários da inclusão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Senhor Deus Todo-Poderoso pela oportunidade concedida e por ser o sustento da vida. À minha família – pai, mãe, esposa, filho e cunhada – pelo apoio propiciado, financeira, moral e afetivamente. Ao Professor Doutor Olindo Baião de Souza por todas as orientações sugeridas e pela paciência em lidar com seu orientando. Aos amigos, pela alegria das presenças fornecidas. A todos que acreditam na minha vitória. O meu sucesso é fruto do amor de todos.

RESUMO

Inserido no universo da educação especial, contemplando os desafios sobre as maneiras de ensinar e avaliar os alunos com deficiência intelectual, bem como dos fatores que influenciam a decisão de progressão educacional, a partir de questionamentos providos da prática cotidiana em escolas públicas municipais decidi realizar esta pesquisa. Tivemos por objetivo compreender o processo de inclusão educacional, as práticas pedagógicas avaliativas cotidianas e o processo de progressão dos alunos com deficiência intelectual presentes nas escolas do município de Floriano-PI, onde 42% dos alunos em sala comum são informados como alunos com esta deficiência. Nosso olhar voltara-se para a ótica do professor na tentativa de responder aos questionamentos: Como contribuir para a efetiva inclusão de alunos com deficiência intelectual em sala de aula comum nos processos de avaliação e progressão educacional? De que maneira o professor de sala comum do município de Floriano-PI compreende a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual? Que métodos e técnicas têm sido usados pelos professores na prática de inclusão do aluno com deficiência intelectual em sala de aula comum durante o processo avaliativo no município de Floriano - PI? Quais os recursos tecnológicos utilizados na inclusão de alunos com deficiência intelectual em sala comum nas escolas municipais de Floriano-PI localizadas na zona urbana? Os professores que tem em suas salas alunos com deficiência intelectual apresentam uma formação inicial e continuada de que tipo? Para tanto, foi utilizado uma pesquisa de enfoque descritivo, quali-quantitativa, tendo como método de coleta de dados o questionário e a observação direta não-participante. Neste sentido, foi possível observar que a totalidade dos professores apresentam formação acadêmica em nível de graduação, mas com pouca participação em cursos de formação para atuação na educação inclusiva, o que reflete na maneira de diagnosticar, avaliar e progredir educacionalmente o aluno com deficiência intelectual. No que concerne a avaliação há uma divergência entre o conhecimento teórico e as práticas executadas. A maioria dos professores, 55% afirmam promover uma avaliação contínua, porém com o uso de provas escritas como instrumentos. Aspectos de caráter qualitativo e não-objetivo são pouco verificáveis neste público. Com relação à progressão educacional, a realidade é mais destoante. Ou não é realizada, ou é realizada por meios aleatórios. A escola, no público pesquisado, tem a função integrativa e promotora da interação social. Com estes resultados, sugerimos como ação concreta de mudança da realidade pesquisada, a elaboração de um protocolo de avaliação na educação inclusiva do município, o que favorecerá uma modificação curricular e a busca de uma ação avaliativa significativa. A realidade pesquisada configura-se numa realidade que precisa repensar as ações inclusivas como oferta de acesso educacional mais técnico, igualitário e consciente.

Palavras-chave: Avaliação – Educação Inclusiva – Deficiência Intelectual – Integração - Progressão Educacional.

RESUMEN

Dentro Del universo de la educación especial contemplando los desafíos sobre la forma de enseñar y evaluar a los alumnos con eficiencia intelectual , así como los factores que influyen la decisión del progreso educacional , a partir de los cuestionamientos obtenidos a diaria en las escuelas públicas municipales . decidí realizar esta investigación , teniendo por objetivo comprender el proceso de educación de inclusión educacional , las practicas pedagógicas de evaluación cotidianas y el proceso de avance de los alumnos con deficiencia intelectual de las escuelas del municipio del Floriano –pi, donde el 42% de los alumnos en las aulas son orientados como alumnos con deficiencias , nuestra visión se centrará sobre La óptica del profesor que trata de responder a los cuestionamientos: como contribuir para la inclusión efectiva de alumnos con deficiencia intelectual en aula general en los procesos de evaluación y progreso educacional . De qué manera el profesor del aula común del Municipio del Floriano – PI. Comprende la inclusión escolar del alumno con deficiencia intelectual? Que métodos y técnicas han sido aplicados por los profesores en la práctica de inclusión del alumno con deficiencia intelectual general en aula común durante el proceso de evaluación en el Municipio de Floriano-PI? De qué manera el profesor de aula común comprende la inclusión escolar del alumno con deficiencia intelectual? Que métodos y técnicas han sido usados por los profesores en la práctica de inclusión del alumno con deficiencia intelectual en aula común en el proceso evaluativo en municipio Floriano PI? Cuáles son los recursos tecnológicos utilizados en la inclusión del alumno de con deficiencia intelectual en aula común de la escuela municipales de Floriano – PI, localizada en la zona urbana? Qué tipo de formación tienen los profesores en cuyas aulas se encuentran alumnos con deficiencia intelectual? Para ello fue utilizado una investigación de enfoque descriptivo cual cuantitativo usando como método de recolección de datos el cuestionario y la observación directa no participativa. De esta forma fue posible observar que la totalidad de los profesores presentan formación académica de nivel de grado, pero con poca participación en curso de formación para educación inclusiva, lo que refleja una forma de diagnosticar, evaluar y progresar en el campo docente al alumno con deficiencia intelectual. Con respecto a la evaluación hay una divergencia entre el conocimiento teórico y las prácticas realizadas. La mayoría de los docentes 55% afirman promover una evaluación continua, con el uso de prueba escrita como instrumento. Los aspectos de carácter cualitativo y no objetivos son poco comprobables en este grupo. Con relación al progreso educacional la realidad es poco favorable o no es realizada, o se realiza por medios aleatoria. En el grupo investigado la Escuela tiene una función interactiva y promotora de integración social. Con estos resultados, sugerimos como acción concreta, para el cambio de la realidad investigada, la elaboración de un protocolo de evaluación en la educación inclusiva del Municipio, lo que favorecerá una modificación curricular y la búsqueda de una acción evaluativa significativa. La realidad investigada se vuelve realidad que precisa repensar las acciones inclusivas como oferta de acceso educacional más técnico, igualitario y cociente.

Palabras claves - evaluación - educación inclusiva – deficiencia intelectual- integración - progreso educacional.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução da Política de Inclusão nas Classes Comuns do Ensino Regular.

Gráfico 2 – População residente, por tipo de deficiência e frequência à escola ou creche, segundo os grupos de idade – Brasil – 2010.

Gráfico 3 – Necessidades especiais por especialidade, na região urbana.

Gráfico 4 – Identificação quanto ao sexo.

Gráfico 5 – Participação em curso de atualização relacionado à Educação Inclusiva.

Gráfico 6 – Tempo de docência.

Gráfico 7 – Diagnóstico de D.I. no início do semestre letivo.

Gráfico 8 – Reconhecimento de legislação normatizadora sobre a avaliação do aluno com D.I.

Gráfico 9 – Tipo de avaliação utilizado.

Gráfico 10 – Recursos para avaliação.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.3.12 - Tabela de resultados. Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Tabela 2: Listagem das escolas – público-alvo.

Tabela 3: Lista de escolas participantes da pesquisa.

Tabela 4: Formação acadêmica em nível de graduação e pós-graduação.

Tabela 5: Freqüência de conceitos sobre a função da escola na inclusão de alunos com necessidades especiais.

Tabela 6: Freqüência de critérios para a progressão educacional de alunos com deficiência intelectual.

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado.

APAE – Associação Pais e Amigos dos Excepcionais

C.E.S.B – Campanha para a Educação de Surdos Brasileiros

CID-10 - Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento.

D.I. – Deficiência Intelectual.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

E.M. – Escola Municipal.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

MEC - Ministério da Educação.

ONU – Organização das Nações Unidas

PI – Piauí.

PNEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPP - Projeto Político Pedagógico.

QI – Quociente de Inteligência.

TDI - Transtorno Desiderativo da Infância.

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 Problema.....	16
1.2 Problematização	22
1.3 Justificativa	23
1.4 Objetivos	27
1.4.1 Geral	27
1.4.2Específicos.....	27
1.5 Hipótese.....	28
2 MARCO METODOLÓGICO	29
2.1 – Inclusão, avaliação e progressão educacional.....	29
2.1 – Deficiência intelectual: uma análise sobre o diagnóstico e fatores históricos.....	34
2.2 – A avaliação e progressão educacional como processo de inclusão.....	41
2.3 – A instrumentalização de recursos para avaliação de alunos com deficiência intelectual.....	50
3 – MARCO METODOLÓGICO	56
3.1- Delimitação do Estudo.....	56
3.2 – Instrumentos.....	58
3.3 – Coleta de Dados	59
4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	64
4.1 – Análises dos dados quantitativos	65
4.1.1 – Dados sobre a formação acadêmica.....	66
4.1.2 – Dados sobre a formação para a atuação na educação inclusiva.....	69
4.1.3 – Dados sobre a atuação profissional como professor.....	70
4.1.4 – Dados sobre a avaliação e progressão educacional do aluno com deficiência intelectual.....	72
4.2 – Análise dos dados qualitativos.....	79
CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES	87
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICES	96

Apêndice A	97
Apêndice B	101
ANEXOS	103
Anexo A	104
Anexo B	106

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com necessidades especiais é uma temática relevante no âmbito atual das ciências sociais, principalmente na educação onde os processos didáticos e a prática em sala de aula exigem reflexão, constante aprimoramento e dedicação do educador.

A busca da inclusão aos processos de segregação frente aos direitos e deveres referentes ao desenvolvimento da cidadania é parâmetro básico da ação educativa resultantes dos processos histórico, cultural e políticos, á qual vem alterando as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola, por meio da matrícula dos alunos nas classes comuns de ensino regular.

A mudança de cultura provocada pela globalização e pelo surgimento de políticas públicas específicas voltadas a pessoa com necessidades especiais, principalmente a partir de 1994 com a Declaração de Salamanca¹, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, trouxeram uma valorização da busca pela igualdade dos diferentes², ou seja, a idéia de que a inclusão escolar parte de uma mudança de paradigmas e de concepções para a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana.

Nesta perspectiva os agentes educacionais devem buscar uma mudança na lógica de escolarização, já que a mesma perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, realizando a adaptação dos alunos à dinâmica da classe comum inclusiva, ou seja, adequando o aluno com necessidades especiais ao grupo discente ali presente, e vice e versa, utilizando para isto do reconhecimento das características individuais através da não categorização, da adequação do espaço físico e curricular e da compreensão da identidade dos protagonistas educacionais, dentre outras ações.

¹ Declaração redigida e assinada como acordo entre representantes de 88 governos, dentre eles o Brasil, e 25 organizações internacionais, ambos delegados da Conferência Mundial de Educação Especial organizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, o qual apresenta os Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Igualização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências

² O termo "igualdade dos diferentes" representa o reconhecimento das diversidades, no qual se entende como resultante da multiplicidade, ou seja, do não agrupamento e identificação por características comuns, da não segregação.

Entende-se, então, que o acesso educacional é um direito de todos e que este processo deve ser buscado evitando-se o constrangimento pelo fato de ser diferente e objetivando-se uma sociedade mais igualitária em oportunidades.

Vale ressaltar que a expressão integradora é fruto de uma reflexão filosófica sobre a antítese inclusão x integração, onde se entende que a primeira é o objetivo máximo do processo de inclusão escolar e a segunda uma etapa, uma metodologia de ação, porém não uma completude, um fim em si mesmo. Estar incluído é ter uma relação de qualidade com o grupo geral, ou seja, é sentir-se parte deste grupo, com funções definidas e relacionamentos adaptados.

A educação inclusiva desenvolve-se sobre as bases de princípios que determinam a relação entre os indivíduos educacionais, na qual valoriza a identidade pessoal e social, na idéia de que a escola é um espaço de construção da cidadania e da promoção da paz, apresentando um paradigma de suportes como a construção de espaços sociais inclusivos, organizado para atender as necessidades de cada um.

Neste contexto a mudança educacional é realizada em sua práxis³ pela transformação da vontade política expressas no Projeto Político Pedagógico – PPP e na gestão democrática, na melhor adequação da sala de aula, horários e rotinas, no reconhecimento de que os alunos aprendem segundo suas capacidades, na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade.

A Avaliação e a progressão educacional, objetos desta obra, são frutos da interpretação deste processo educativo, os quais no âmbito da inclusão encontram-se diferenciados e representam tema de profunda reflexão. O segundo, via de regra, é fruto do primeiro, e este de um processo de aprendizagem no qual a função da escola é a de formadora de cidadania, de seres ativos socialmente.

Pensar a política educacional implica pensar nas práticas sociais vividas por todos os sujeitos que representam forças sociais diferenciadas e em luta constante. Neste sentido, avaliar requer o reconhecimento destas forças sociais, das características individuais e do processo ensino-aprendizagem presentes no

³ A prática educativa é direcionada por instrumentos adotados pela instituição como caminho para a ação, entre eles está o Projeto Político Pedagógico – PPP, o qual orienta a filosofia, ação e projetos da escola, conjunto resultante do pensamento comum docente em relação à imagem e modo e desenvolvimento educacional institucional. Por isso, necessário para a didática e inclusão escolar.

cotidiano escolar. Os sujeitos avaliados são amplos e diferenciados. Seja a escola, o professor, a didática, o próprio aluno, todos juntos formam um conjunto de características que se encerram no valor representativo da intervenção destes e no desenvolvimento do indivíduo.

Avaliar significa valorar, representar em valor numérico ou de qualidade o nível de desenvolvimento do aluno. Envolve uma relação de poder onde o professor assume o papel de detentor de este poder e a escola o de consolidadora do papel do professor. Este lugar simbólico é referenciado por vários autores como interlocutores de um jogo no qual se promove a individualização, estigmatização e, em sentido contrário, a inclusão, dependendo do saber e da prática do avaliador. Este aspecto será melhor explicado no capítulo II – revisão de literatura.

Na busca da compreensão deste aspecto entende-se que a avaliação subsidia decisão a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista produzir um resultado com qualidade e que favoreça o crescimento educacional e social do aluno. É através dela que a decisão de progressão educacional é organizada, observando-se o que é necessário para a adaptação escolar, seja no currículo, métodos pedagógicos e qualquer outro aspecto do desenvolvimento educacional como um todo.

Esta dissertação busca analisar a avaliação e a progressão educacional sob a ótica do professor que tenha em sua sala de aula regular alunos com deficiência intelectual contribuindo para a melhoria dos aspectos avaliativos dos alunos com necessidades especiais, servindo como reflexão sobre estes dois temas importantes do processo educativo: a avaliação e a progressão educacional na educação inclusiva.

O presente trabalho está organizado de forma sistemática objetivando facilitar a compreensão do processo de pesquisa e os resultados alcançados. Consta de cinco capítulos onde o primeiro está a descrição da situação problema, as justificativas para a pesquisa e os objetivos desejáveis. A revisão de literatura sobre o tema está descrito no capítulo dois e a metodologia desenvolvida, a população pesquisada e instrumentos utilizados estão no capítulo três. O capítulo quatro expressa a análise e discussão dos resultados. O capítulo cinco as conclusões e recomendações sugeridas.

1.1 - Problema

A educação inclusiva no Brasil vem assumindo grande relevância decorrente das mudanças de concepções em relação à pessoa com necessidades especiais e ao papel do professor e da escola enquanto locus de inserção social. Uma realidade que provoca mudanças no contexto educacional e na maneira de realização das práxis educacionais, principalmente no processo ensino-aprendizagem, na avaliação e na progressão educacional.

Estas mudanças tornaram-se fortalecidas a partir de um conjunto de legislações que enfatizaram o direito humano à inclusão social e, conseqüentemente, educacional, atualmente obtendo influência a partir da Constituição Federal de 1988, a qual significou uma conquista da cidadania, onde “a educação passou a ser vista como direito de todos (direito social) e, portanto, deveria ser universal, gratuita, democrática, comunitária e de elevado padrão de qualidade” (CARNEIRO, 2009. p. 22)⁴.

A premissa constitucional gera formação de novas legislações que garantam este direito. A LDBEN de 1996⁵, além de reforçar o direito de todos à educação, especifica as garantias às quais o Estado deverá ser responsável por sua promoção. Dentre elas, para este trabalho, é interessante observar o direito ao ensino fundamental obrigatório e gratuito, o atendimento educacional especializado gratuito aos alunos com necessidades especiais e a idéia da educação tendo como objetivo a vida social, incluindo-se a vida para o trabalho. Estes aspectos podem ser percebidos através do artigo 4º, incisos I, III e IX da referida legislação.

O texto legislativo supracitado, ainda, entende a educação especial como uma modalidade de ensino que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, com início na faixa etária de 0 a 6 anos, durante a educação infantil. A progressão educacional deverá levar em conta o grau de desenvolvimento e experiência do aluno, podendo-se admitir progressão parcial, preservando-se o currículo adotado e as normas estabelecidas pelo sistema de ensino. Em relação à avaliação dos alunos, assim define a lei:

⁴ CARNEIRO, Moaci Alves. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

⁵ BRASIL, Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

V. a verificação do rendimento escolar observará 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;
- (...);
- 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;

(CARNEIRO, 2009. p. 93-94)

O favorecimento de uma avaliação qualitativa estrita a um processo contínuo e cumulativo expressa a aferição da aprendizagem contextualizada. Há, ainda, a busca da correção do fluxo através da aceleração apoiada pela oferta de serviços de recuperação.

Soma-se a estas legislações, ainda como exemplo, o Decreto nº 3.956 que promulgou a Convenção Interamericana para a eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas Portadoras de Deficiência, documento ao qual apresenta o princípio da integração ao lado da inclusão, enfatizando que todos têm direito aos mesmos direitos humanos e fundamentais, neste caso, o direito a educação.

O termo integração e inclusão diferenciam-se através do observado na prática diária nas escolas, com ênfase ao conhecimento ideológico do professor, ou seja, a concepção de prática pedagógica promovida pelo professor no processo ensino-aprendizagem, e ao processo de interação do aluno com necessidades especiais e o grupo de colegas da classe na execução de atividades escolares e culturais, além da interação extraclasse.

A educação inclusiva desenvolve-se sobre as bases de princípios que determinam a relação entre os indivíduos educacionais, na qual valoriza a identidade pessoal e social, a construção da igualdade no reconhecimento da diversidade, na idéia de que a escola é um espaço de construção da cidadania e da promoção da paz, apresentando um "paradigma de suportes" (ARANHA,

2006. p. 13)⁶ como a construção de espaços sociais inclusivos, organizado para atender as necessidades de cada um.

A busca da cisão aos processos de segregação frente aos direitos e deveres referentes ao desenvolvimento da cidadania, “alterando as práticas educacionais para garantir a igualdade de acesso e permanência na escola, por meio da matrícula dos alunos público alvo da educação especial nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 2010. p.07)⁷ são parâmetros básicos da ação educativa resultantes dos processos histórico, cultural e políticos.

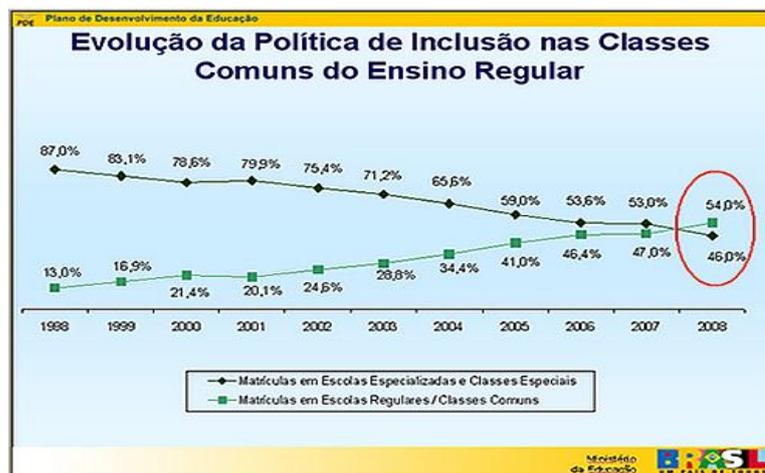
Neste contexto a mudança educacional é realizada em sua práxis pela transformação da vontade política expressas no Projeto Político Pedagógico – PPP e na gestão democrática, na melhor adequação da sala de aula, horários e rotinas, no reconhecimento de que os alunos aprendem segundo suas capacidades, na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade.

Ao longo do tempo as políticas geram resultados positivos, onde se pode observar um aumento das matrículas de alunos em sala de aula comum e uma redução significativa das escolas especiais. O gráfico abaixo representa a evolução desta mudança. Pode-se perceber que a redução das escolas especiais e o crescimento das matrículas em sala comum acentuam – se a partir da consolidação das propostas da LDBEN/96 e alcançam o auge da mudança uma década depois da promulgação desta lei, entre os anos 2007 e 2008, com o número de matrículas em sala comum superando os gerados por escolas especiais.

Gráfico 01 – Evolução da Política de Inclusão nas Classes Comuns do Ensino Regular

⁶ ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação inclusiva: a fundamentação filosófica. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 2.ed. Série: Educação inclusiva.

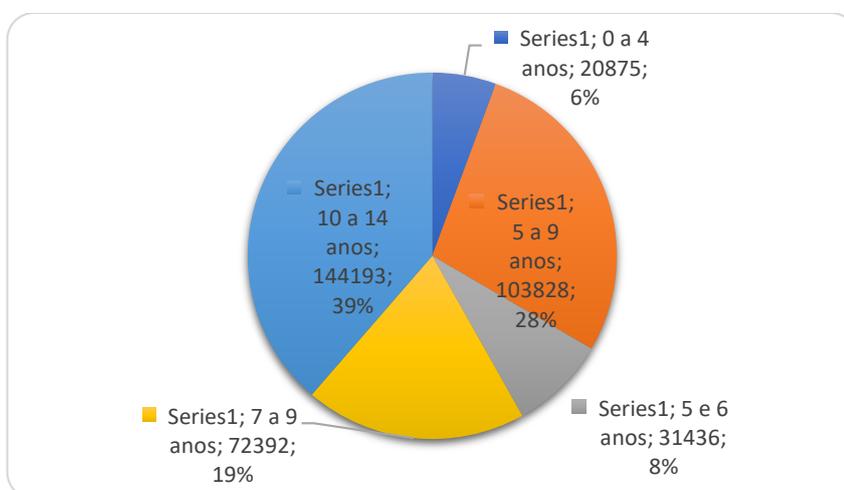
⁷ BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: secretaria de Educação Especial, 2010



Fonte: Dados apresentados pelo Ministério da Educação retirado de <http://www.mec.gov.br>, acessado em 23/07/2013, às 18 horas.

Com relação à deficiência intelectual, segundo o censo 2010⁸, o número de indivíduos que freqüentam a escola na idade de zero a quatorze anos representa 44% do total da população. Observa-se que deste público a maior freqüência está nas idades de 10 a 14 anos, com 39% da população, e de 5 a 9 anos, com 28%. Estes dados podem ser visualizados através da tabela 1.3.12⁹ em anexo e do gráfico abaixo.

Gráfico 2: População residente, por tipo de deficiência e freqüência à escola ou creche, segundo os grupos de idade - Brasil – 2010



⁸ Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010. Tabela de resultados, situação escolar para pessoas com deficiência.

⁹ Tabela de resultados. Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010. Tabela de resultados, situação escolar para pessoas com deficiência, tabela 1.3.12, para as idades de 0 a 14 anos da população geral, deficiência intelectual.

Todos estes dados vem demonstrar o nível de mudança na concepção de escola e no processo ensino-aprendizagem. Cada vez mais as escolas abraçam a causa da inclusão como uma atuação social, como um dever, assumindo um compromisso de formar cidadãos os que antes eram negligenciados pela própria sociedade. A prática é difundida a partir da compreensão dos discursos políticos, “entendidos como práticas sociais constituídas por redes conceituais que lhes atribuem substância” (GARCIA, 2007. p.141)¹⁰.

Com relação a avaliação, as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹¹ afirmam:

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. (MEC/SEESP. 2007. p.23)

Aqui é compreendida a avaliação como um processo holístico, global, do aluno, tanto em suas características individuais como na possibilidade de aprendizagem. Observa-se, ainda que há o incentivo para a avaliação qualitativa, como ocorrido na LDBEN/96, frente a avaliação quantitativa.

O referido documento estabelece que para a atuação junto ao aluno com necessidades especiais o professor deverá ter uma formação inicial e continuada que garantam a interdisciplinaridade e a interatividade, gerando condições de aprendizagem que promovam a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades especiais de todos os alunos.

Frente aos dados expressos até aqui - a legalidade da escola inclusiva e seu processo evolutivo a partir da Constituição de 1998; a compreensão da

¹⁰ GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Reflexões teórico-metodológicas acerca das políticas para a educação especial no contexto educacional brasileiro. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 16, n. 27, p. 131-142, jan/jun, 2007.

¹¹ MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

avaliação como processo significativo; a nova postura do professor frente a estes dois primeiros aspectos; e a crescente inclusão do aluno com deficiência intelectual em salas de aula comum – tornou-se necessário reconhecer a realidade local do município de Floriano-PI sobre a inclusão escolar, processo este também fruto da prática pessoal do pesquisador junto a Coordenação de Educação Inclusiva, da Secretaria Municipal de Educação deste município.

Das necessidades especiais aceitas pelo Ministério da Educação, informadas no censo 2012, a deficiência intelectual, neste município, ocupa posição de destaque. Esta necessidade representa 42% do total de matrículas em sala de aula comum das escolas municipais na zona urbana.



Fonte: censo escolar 2012 presente em educacenso.inep.gov.br/relatório/municipal/numalunosnecessidade.

Observa-se, ainda, que a o Transtorno Desiderativo da Infância – TDI é a segunda necessidade especial presente nas salas comuns, com 14% das matrículas. Este transtorno, dependendo do grau que se encontra, poderá levar a uma deficiência mental, o que configuraria uma sub-classificação, aumentando

o percentual dos alunos com deficiência mental. O mesmo acontece para o autismo e Asperger (SAUDE, 1993. p. 250)¹².

O significado questionador desta realidade, em que cada vez mais o professor tem que lidar com um público diferenciado e sobre características desafiadoras para a prática educacional e para a tomada de decisão, principalmente sobre as propostas de avaliação e a progressão educacional, seja no âmbito local ou nacional, necessitando para isto de maior compreensão do fenômeno exposto, provoca a necessidade crescente de pesquisas que analisem a manifestação das noções veiculadas pelos discursos políticos como expressão da realidade, como “práticas sociais constituídas por redes conceituais que lhes atribuem substância” (GARCIA, 2007. p. 141)¹³.

O reconhecimento de novas realidades promovem novas aprendizagens e novas práticas transformadas a partir de dúvidas ocorridas no contato com estas realidades, permite aprofundar no tema e buscar respostas as indagações garantindo, dessa forma, o entendimento do fenômeno estudado a partir de investigações (TOZONI-REIS, 2009)¹⁴.

1.2 – Problematização

- De que maneira o professor de sala comum do município de Floriano-PI compreende a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual?

- Que métodos e técnicas têm sido usados pelos professores na prática de inclusão do aluno com deficiência intelectual em sala de aula comum durante o processo avaliativo no município de Floriano - PI?

- Quais os recursos tecnológicos utilizados na inclusão de alunos com deficiência intelectual em sala comum nas escolas municipais de Floriano-PI localizadas na zona urbana?

¹² SAÚDE, Organização Mundial (coord). Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas. trad. Dorgival Caetano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

¹³ GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Reflexões teórico-metodológicas acerca das políticas para a educação especial no contexto educacional brasileiro. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 16, n. 27, p. 131-142, jan/jun, 2007.

¹⁴ TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Metodologia de pesquisa. São Paulo – SP: IESDE, 2009.

- Os professores que tem em suas salas alunos com deficiência intelectual apresentam uma formação inicial e continuada de que tipo?

- Como contribuir para a efetiva inclusão de alunos com deficiência intelectual em sala de aula comum nos processos de avaliação e progressão educacional?

1.3 – Justificativa

A iniciativa da realização de pesquisa sobre o tema avaliação e progressão educacional associado à educação inclusiva rege-se por diferentes motivos que somados expressam a compreensão deste fenômeno em sua realidade local. A educação especial vem assumindo grande relevância decorrente das mudanças de concepções em relação à pessoa com necessidades educacionais especiais e ao papel que a escola assume enquanto locus de inserção social.

Estas mudanças favorecem o desenvolvimento de uma pedagogia diversificada, com uma prática adaptada para a compreensão da igualdade de acesso aos meios físicos e à aprendizagem através da integração¹⁵ do aluno com necessidades especiais com outros do grupo escolar e comunitário. Uma ação muitas vezes desigual em seu sentido, no jogo simbólico realizado entre pais, educadores e escolas¹⁶.

Os professores, pais, alunos e gestores se inter-relacionam de forma desigual na qual o ingresso do aluno com necessidades especiais na sala de aula regular configura o aumento do fracasso escolar em índices quantitativos, pois o desempenho destes nos processos avaliativos diminui o desempenho global da sala e da escola. Há, ainda, a presença da concepção de que o aluno não gera aprendizagem devido o pouco desenvolvimento de habilidades em comparação com as crianças sem necessidades especiais.

Esta concepção – histórica em suas características – vem sendo combatida através das políticas dos direitos humanos, como a política de

¹⁵ Integração aqui é expressão de conexão, relação e uniformidade. Não está expressa como o oposto da inclusão em sua epistemologia, mas em sua interpretação literária.

¹⁶ Para saber mais sobre este jogo simbólico, verificar Batista, 2005, p-16 e o capítulo 2 deste trabalho.

inclusão, podendo ser exemplificada pela Declaração de Salamanca¹⁷, a Convenção de Guatemala¹⁸ e o decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001¹⁹. O direito de educação a todos é enfatizado como um dever do Estado, uma obrigatoriedade para a busca de sociedades mais justas. A política pública no âmbito educacional, neste sentido, assume um discurso e uma prática embasados na ideologia do acesso e da igualdade, independente de características individuais. Os órgãos executores ficam com a responsabilidade de se adaptar a nova ordem, ou seja, são vistos como primeiros a gerarem mudanças físicas e práticas para o processo de inclusão.

Neste contexto os professores, que assumem a responsabilidade de promover a inclusão, vêm-se frente à mudança de paradigmas, a mudança didática muitas vezes dificultada pela falta de informação e pela resistência. Apresentam-se como trabalhadores de uma causa carregada de dúvidas e assumem o desejo de mudanças (DALBEN, 2003)²⁰.

Aliada a esta ordem, o desenvolvimento social visto como fator determinante para as trocas comerciais dos grandes blocos econômicos e para a concessão de financiamentos aos países através do Banco Mundial, ao qual, atribui relevante valor ao desenvolvimento educacional, neles incluídos a educação inclusiva e a regulamentação do Sistema Nacional de Avaliação.

Para exemplificar este fator, Ângela imaculada L. de Freitas Dalben afirma:

Como não poderia deixar de ser, o banco, como uma agência financiadora, estabelece as linhas gerais relativas àquilo que financia e, assim, recomenda sobre as necessidades da eficiência produtiva a relação com o mercado, a gratuidade da escolarização básica, a

¹⁷ Declaração redigida e assinada como acordo entre representantes de 88 governos, dentre eles o Brasil, e 25 organizações internacionais, ambos delegados da Conferência Mundial de Educação Especial organizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, o qual apresenta os Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências

¹⁸ Convenção aceita no Brasil pelo decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001, através do Ministério das Relações Exteriores, registrado no Diário Oficial da União na data de 19 de outubro de 2001, o qual promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência

¹⁹ BRASIL, Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 de outubro de 2001.

²⁰ DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire F. C. P. Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de intervenção escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 90 – 111

semiprivatização do Ensino Superior público e, até mesmo, os subsídios relativos ao programa Bolsa Escola para crianças carentes. Neste sentido, construindo uma ligação estreita entre os resultados das avaliações e os financiamentos, estabelece relações de controle e o tipo de racionalidade econômica que deseja (*ib idem*. p. 101).

O Brasil, com isto, ao desenvolver uma política pautada em promoção de ações que atinjam determinados índices, como o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, e que representam a melhoria na qualidade do ensino, busca adequar-se a realidade dos blocos econômicos a que faz parte e corrigir a disparidade existente entre economia e educação, já que ela representa uma diferença nas características que constituem sua população.

A avaliação, neste sentido, é vista como uma forma de controle político da instituição de ensino e do sistema, reflexo da desarmonia existente entre a flexibilidade exigida pela política da inclusão, com sua pedagogia que valoriza a diversidade cultural e a gestão democrática, e a perspectiva da avaliação politizada, institucionalizada, caracterizada pela quantificação em dados e a busca de correção de fluxos.

Os professores, com esta perspectiva, apresentam-se em constantes questionamentos, principalmente, por perceber que para uma avaliação significativa faz-se necessário a compreensão das provas escritas como apenas uma parte das ações para o desenvolvimento educacional do aluno. Acrescenta-se a esta reflexão a proposta pedagógica da escola, o currículo, a formação de professores, as próprias políticas educacionais enquanto mecanismos de transformação social, dentre outros aspectos que constituem a escola como um todo.

A análise da escola em seu aspecto sócio-histórico representa uma necessidade de ampla magnitude e relevância. Somente por meio da compreensão dos fatores que a formam é que se pode gerar mudanças da realidade e promover o desenvolvimento social.

A escola local tem assumido cada vez mais o dever de incluir, apresentando atualmente 311 alunos de diferentes tipos de deficiência inseridos em sala comum, segundo informado pela Secretaria Municipal de Educação ao Censo Escolar 2012. Deste total 42% são alunos com deficiência intelectual.

Esta realidade apresenta cada vez mais a necessidade de investigação sobre o assunto, para assim oportunizar a organização de estratégias significativas para o desenvolvimento da educação inclusiva, através da análise de fatores contextualizados. Compreender como o professor está avaliando este aluno, os critérios utilizados para esta ação e para a progressão educacional, além dos recursos utilizados e criados para melhor definir suas decisões é de suma importância, com ganhos significativos para a prática avaliativa, seja local, regional, ou de qualquer outra amplitude.

Acrescenta-se a este reconhecimento da realidade da avaliação como influenciadora e influenciada pela política e características culturais vigentes, bem como pela organização local do processo de inclusão, a oportunidade de constituir uma relação paralela entre duas disciplinas irmãs. A psicologia enquanto ciência que abrange os aspectos sociais, educacionais e de saúde, necessita das ciências da educação como ponte para formação de novos saberes, principalmente no que se refere a saberes do comportamento influenciado pelos fatores educacionais, sendo estes seu objeto de estudo próprio.

Aqui se expressa um motivo particular do pesquisador que se dispõe a verificar esta realidade a partir de uma motivação pessoal adquirida através de atividades desenvolvidas junto ao Atendimento Educacional Especializado - AEE nas escolas públicas municipais em que se verificou, por vários momentos, o questionamento dos professores quanto a decisão sobre a elaboração de provas escritas, ou de como realizar a avaliação do aluno com necessidades especiais, ou como decidir sobre a sua progressão educacional para os ciclos e séries seguintes.

A motivação pessoal alia-se às demandas descritas acima apresentando a extensão que abrange a presente pesquisa. O conhecimento da realidade local em se tratando da influência da política educacional, da prática didático-avaliativa presente, gerará um material que leve os protagonistas da educação - professores, gestores, alunos, comunidade e família - a uma reflexão crítica sobre a inclusão escolar e sobre a pessoa com necessidades especiais, garantindo mudança no discurso e na maneira de lidar com o público.

Acrescente-se que será útil para a ciência como um todo, pois esta parte da realidade vivida para depois transformá-la, e busca-se produzir conhecimento

comum para auxílio da solução de problemas práticos, com a construção de material que não se fecha em si, mas abre caminhos para novos questionamentos e investigações.

Além disso, reconhece-se a necessidades atuais da investigação sobre este assunto. Os resultados alcançados representarão a maneira de lidar com a educação nesta região do país, distante dos grandes centros, onde a prática exige criatividade, força de vontade e uma pedagogia sólida em sua teoria, principalmente no reconhecimento da inclusão como um direito do aluno e um dever da escola.

Além de caracterizar a originalidade do tema pesquisado, pois expressarão dados de uma região com pouca predominância de pesquisas sobre avaliação na educação inclusiva e com pouca participação em pesquisas a nível nacional.

Ensinar é um ato coletivo que resulta na ação criativa da aprendizagem, a qual pode ser observada de várias maneiras, tautológica, pelo processo avaliativo. Somente a este reconhecemos as características evolutivas do aluno e promovemos seu desenvolvimento educacional.

1.4 – Objetivos

1.4.1 – Geral

Compreender o processo de inclusão educacional, as práticas pedagógicas avaliativas cotidianas e o processo de progressão educacional dos alunos com deficiência intelectual presentes nas escolas do município de Floriano-PI.

1.4.2 – Específicos

- Conhecer as formas de concepções de inclusão escolar do professor de sala comum do município de Floriano-PI.
- Compreender o diagnóstico da deficiência intelectual sobre o aporte sócio-educacional e histórico.
- Descrever os recursos tecnológicos utilizados na inclusão de alunos com deficiência intelectual em sala comum nas escolas municipais de Floriano-PI localizadas na zona urbana.

- Identificar os métodos, técnicas que são utilizados no processo de avaliação, para pessoas com deficiência intelectual.
- Proporcionar uma estratégia que possa contribuir para os processos de avaliação e progressão educacional.

1.5 – Hipótese

A avaliação e progressão educacional de alunos com deficiência intelectual no município de Floriano – PI apresenta padrões diversos conforme a demanda de cada aluno e de sua interação com a didática escolar.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 – Inclusão, avaliação e progressão educacional.

A intencionalidade científica do reconhecimento das realidades vividas pelo pesquisador desenvolve-se a partir do desejo de descobrir maneiras favoráveis ao desenvolvimento desta realidade, reconhecendo suas necessidades e promovendo mudanças.

A inclusão escolar torna-se assunto presente, por caracterizar-se como assunto transformador de paradigmas e de conceitos, partindo destes mesmos como reconhecidos a partir do reflexo de uma cultura social vigente em uma determinada época.

A história da educação especial no Brasil origina-se a partir do período imperial com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, em 12 de setembro de 1854, por D. Pedro II. Porém só assume característica de política pública de âmbito nacional a partir do ano de 1957 com a Campanha para a Educação de Surdos Brasileiros – C.E.S.B. – pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro deste mesmo ano e instalado no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES no ano seguinte ao decreto. (MAZZOTA, 2005; BRASIL, 2010)²¹.

Estas iniciativas introduzem a tentativa de valorização da pessoa conhecida até então como deficiente em sua inserção no mercado de trabalho e na garantia de direitos civis antes negados por várias crenças como por exemplo: a incapacidade social, deficiência como doença e outras. Elas representam momentos de reflexão quanto ao desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária, sem segregação dos diferentes.

Porém somente em 1988 é que se efetiva uma concepção de política especial com direito garantido a todos e a partir daí surgem novas leis de garantias as pessoas com necessidades especiais. O artigo 205 desta normativa afirma a educação como direito de todos e o artigo 206, inciso I, estabelece a

²¹ MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação especial no Brasil: História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

igualdade de condições e permanência na escola como princípio para o ensino e obrigatoriedade do Estado²².

Como exemplo de outras legislações que favoreceram a permanência da pessoa com necessidades especiais estão o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA promulgado pela Lei nº 8.069/90; a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990; a Declaração de Salamanca e a Política Nacional de Educação Especial, ambas publicadas em 1994 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. Outras ainda foram descritas e poderiam ser contempladas nesta obra, porém estas são suficientes para valorizar o discurso apresentado.

A integração institucional refletida como processo de inclusão escolar presentes nestas normas modificaram a prática educacional inclusiva, ou melhor, aperfeiçoaram esta prática, exigindo mudanças nas formas de condução dos métodos educativos e avaliativos, bem como na tomada de decisão e na concepção sobre a progressão do aluno a níveis seguintes do ensino.

O paradigma da inclusão desloca-se das instituições especializadas para as escolas de ensino regular, modificando-se do conceito de normalidade e do atendimento clínico-terapêutico para o conceito de diversidade, de valorização de características individuais de desenvolvimento e aprendizagem (BRASIL, *ibidem*).

O termo diversidade deve, então, ser compreendida como a valorização das individualidades dos alunos através da identificação, compreensão e busca de desenvolvimento das habilidades presentes em cada um. O professor passa, a partir deste ponto, a atuar de forma mais precisa, comprometida e construtiva do saber social, sua prática deve estar pautada em princípios éticos precisos e consistentes favorecendo não a um tratamento igualitário, mas sim individualizado nas características próprias de cada um (SACAVINO, 2003; WEBER, 2003;)²³.

²² Artigos presentes na Constituição Federal do Brasil de 1988 retirados de ANGER, Anne Joyce (org). *Vade Mecum acadêmico de direito*. 3. ed. São Paulo: Rideel, 2006. (Coleção de leis Rideel).

²³ SACAVINO, Susana. *Democracia e cidadania na nova ordem mundial globalizada*. In: CADAU, Vera Maria (org); SACAVINO, Susana (org). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WEBER, Silke. *Políticas educacionais, práticas escolares e objetivos de aprendizagem: repercussões na sala de aula*. In. LISITA, Verbena Moreira S. de S., SOUSA, Luciana Freire E.

Como já mencionado no capítulo dois deste trabalho, enquanto discernimento das dúvidas vividas por este profissional e de seus medos, a idéia de inclusão pondera sobre suas decisões diárias, sobre sua práxis didático-pedagógica e avaliativa, evidenciando a melhor maneira de preparar o público concernente à educação inclusiva para a vida social produtiva.

Buscando-se na literatura uma melhor compreensão deste fato, observa-se o proposto por Batista (2005). A autora faz uma reflexão sobre os “lugares simbólicos e hierárquicos ocupados pelos interlocutores do “jogo” que constitui o encontro educativo” (BATISTA, 2005, p-16)²⁴. Os professores, pais, alunos e gestores se interrelacionam, segundo a autora, de forma desigual, onde o ingresso do aluno com necessidades especiais na sala de aula regular configura o aumento do fracasso escolar em índices quantitativos. Ele mesmo faz uma reflexão sobre este fato apresentando a necessidade de maior debate e pesquisa voltada para o assunto a fim de dar suporte às “análises e que permitam melhor compreender o movimento de inclusão no ensino comum” (ib ibidem, p-17). Afirma ainda a necessidade de pensar nas expressões reducionistas vinculadas a este público sugerindo o combate a classificações generalizadas e a buscar uma maior discussão ética e proposições pedagógicas para diminuir as disparidades existentes.

Estas formas de pensar dos protagonistas da educação levam a uma prática avaliativa com bases nos modelos tradicionais, onde a progressão ou não do aluno nos níveis subsequentes de seu desenvolvimento educacional também representam o reflexo das concepções teóricas presentes nos docentes.

A ideia inicial do modelo imperial que estabelecia critérios clínicos para a identificação do aluno com deficiência e promovia o tratamento do mesmo através das escolas especiais proporcionou à comunidade em geral compreensões sintomáticas destes alunos, onde eram vistos como portadores de deficiência, cujas características ontológicas estabeleciam seu desenvolvimento social e humano.

C. P. (org). Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

²⁴ BATISTA, Cristina abanches Mota.; MANTOAN, Maria Teresa Egler. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiência mental. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

No caso do aluno com deficiência intelectual a classificação através dos Quocientes de Inteligência – QI e características como o desenvolvimento cognitivo e motor assumiam influência necessária para a adequação de sua aprendizagem. Não muito raro o uso de medicamentos para o controle do comportamento destes indivíduos, bem como a aprendizagem avaliada por processos não-adaptativos, excluindo-se assim a desenvoltura do aluno no contato com grupos de trabalhos e em atividades culturais, como danças, por exemplo.

A perspectiva, neste caso, baseava-se em desenvolver o máximo possível o aluno diagnosticado como capaz de aprender, sendo o dito não-capaz excluído ou levado a tratamento clínico específico. A escola, neste último caso, representava um lugar de impossibilidade de acesso, não pertencente ao aluno com deficiência intelectual.

A realidade do diagnóstico na perspectiva da educação inclusiva assume um lugar em segundo plano, servindo apenas como parte importante para o reconhecimento de características do aluno com necessidades especiais que favoreçam a sua aprendizagem e, por conseguinte, a inclusão dos mesmos no mercado de trabalho. Ele revela as habilidades possíveis de serem desenvolvidas durante o processo do ensino-aprendizagem, as necessidades de transformação do meio para a consequente adaptação deste ao aluno, favorecendo seu acesso ao ambiente escolar; e a adaptação de recursos para o desenvolvimento das mesmas.

A aprendizagem é vista, então, como um processo contínuo ao qual exige adaptação dos recursos de forma que possa acompanhá-lo e de avaliação constante do desempenho do aluno, de forma que esta última parte, igualmente, do ponto de vista deste aluno, tendo como referência seu desenvolvimento inicial e evolutivo.

A confecção do portfólio das atividades do aluno favorece a perfeita noção daquilo que ele aprendeu, do quanto executou corretamente os recursos pedagógicos adaptados, como as pranchas de leitura, o material dourado, dentre outros. Somam-se a estes recursos as atividades culturais vividas pelo aluno e sua evolução no relacionamento interpessoal, tendo sempre, para isto, o reconhecimento do dinamismo presente no grupo quanto a aceitação do aluno com deficiência intelectual.

Avaliar, neste caso, significa dar valor ao percebido, ao vivido e ao transformado. É um ato através do qual se utiliza de uma disposição acolhedora para fazer cumprir a função pedagógica, didática, de diagnóstico e de controle, promovendo a construção do conhecimento e oportunizando ações e reflexões contínuas (QUEIROZ, 2008)²⁵.

Reconhecer a atitude avaliadora do professor do ensino regular em escolas públicas, principalmente no ensino fundamental, torna-se tema de ampla e constante reflexão. Além de ser fato preponderante em todas as realidades escolares, ele nos aponta as fortalezas e bloqueios presentes nestas realidades. Caracterizam os mecanismos de decisão para o crescimento do aluno no sistema educacional, os quais se iniciam a partir da decisão daqueles que estão em constantes contatos com o alunado: o professor.

Reconhecer esta realidade é promover estratégias de transformação da prática cotidiana e da sociedade favorecendo a construção de processos cada vez mais eficientes de avaliação e progressão educacional, em âmbito local e/ou por onde esta realidade e análise possa ser útil.

Avaliar é, além de um ato pedagógico, um ato inclusivo se realizado sobre a perspectiva da diversidade, com uso de todas as possibilidades adaptativas – bem como a criação das mesmas – e com a transformação dos saberes educacionais em saberes reflexivos constantes, onde o principal vencedor de todas estas ações é a pessoa com necessidades especiais.

Para a melhor compreensão da temática abordada, este capítulo, estará dividido em três partes. A primeira versará sobre a definição – delimitação diagnóstica da deficiência intelectual, que servirá para caracterização da mesma em seus fatores determinantes e delimitantes - e fatores históricos inerentes à compreensão social sobre esta necessidade especial, elucidando a importância da inclusão deste público nos meios sociais em diferentes épocas.

A segunda parte apresentará a avaliação e progressão educacional como processo de inclusão, as definições e os objetivos desta atividade na ação inclusiva e como fator determinante para a progressão educacional, além dos métodos propostos para esta ação no cotidiano escolar. E a terceira parte abrangerá os aspectos legais da inclusão escolar com uma breve análise das

²⁵ QUEIROZ, Tânia Dias (coord). Dicionário prático de pedagogia. 2. ed. São Paulo: Rideel, 2008.

legislações presentes no país e os efeitos que estas propõem para o desenvolvimento socioeducacional.

2.1 – Deficiência Intelectual: uma análise sobre diagnóstico e fatores históricos.

Elucidar o diagnóstico desta necessidade especial denota formas distintas de características individuais presentes e diferenciais que servirão como aspecto norteador para as apreciações futuras, que se seguem neste discurso durante a análise dos resultados, objetivando detalhar e delimitar de forma precisa o tema estudado.

A atividade do diagnóstico consiste na análise de sintomas e sinais, utilizando recursos técnicos, a fim de identificar causas e promover tratamentos para os quadros identificados.

Com relação a atividade diagnóstica no processo inclusivo Enumo (2005)²⁶ afirma:

Contudo, segundo os estudiosos da construção social da deficiência, observa-se que o diagnóstico pode levar a estruturação de estigmas, que funcionarão como um rótulo imputado aos indivíduos identificados como desviante ou anormal, que passarão a integrar o grupo minoritário e, conseqüentemente, marginalizado dos deficientes. (...).Logo, o diagnóstico deve ser um processo contínuo e sistemático de avaliação, cujo objetivo é investigar interpretar, orientar e, sobretudo, prevenir a estigmatização de indivíduos identificados por suas diferenças (*ib ibidem*. p. 338)

O objetivo desta descrição sobre o diagnóstico é a compreensão do aluno com deficiência intelectual em suas unidades formadoras, clínicas, biológicas, históricas e sociais, a fim de promover a prevenção de estigmas e favorecer uma avaliação adequada a este público.

A Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10²⁷ é fruto de um grande esforço coletivo internacional na busca da classificação dos transtornos psicossociológicos destinada para o uso clínico, educacional e

²⁶ ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2005, v.11, n.3, p.335-354

²⁷ SAÚDE, Organização Mundial (coord). Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas. trad. Dorgival Caetano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

assistencial apresentando “*Critérios diagnósticos para pesquisa*”²⁸ a qual apresenta em sua classificação F70 a F79 os diferentes tipos de Retardo Mental²⁹.

A Deficiência Intelectual é considerada por este instrumento oficial de diagnose como:

... uma condição de desenvolvimento interrompido ou incompleto da mente, a qual é especialmente caracterizada por um comprometimento de habilidades manifestadas durante o período de desenvolvimento, as quais contribuem para o nível global de inteligência, isto é, aptidões cognitivas, de linguagem, motoras e sociais (SAUDE, 1993. p. 221).

Apresenta-se aí uma condição total de desenvolvimento do indivíduo interrompida e comprometendo a manifestação de habilidades formadoras das diferentes inteligências múltiplas. Neste sentido, o valor classificatório não está na característica nosológica³⁰, mas sim holística com a compreensão de que a inteligência é formada por várias outras áreas da mente.

Deve haver a diferenciação desta necessidade com as outras delimitadas da área da leitura, oral, escrita e de comportamento social, ambas presentes em outras patologias – ou deficiências – ou presentes individualmente. Neste contexto, deve-se perceber que a deficiência intelectual provoca um rebaixamento do funcionamento intelectual “resultando em capacidade diminuída para se adaptar às demandas diárias do ambiente social normal” (*ibidem*, p. 222).

A CID-10 apresenta uma divisão conforme o nível de comprometimento social presente, variando em quatro subdivisões: leve, moderado, grave e profunda. Esta classificação é definida pelo profissional enfatizando, dentre outras características, a presença ou não de fatores orgânicos, o nível de intelectualidade – QI³¹ - o grau de debilidade, a capacidade de desenvolver

²⁸ Itálico e grafia conforme origem. (ib *ibidem*. p. 1)

²⁹ Termo que designa Deficiência Intelectual como sinônimo. A denominação Retardo Mental não é mais utilizada nas práticas clínicas e educacionais da atualidade, sendo substituído pelo primeiro.

³⁰ Nosológico é termo utilizado para simbolizar o diagnóstico médico propriamente dito, quebrando a ligação com a verdade médica como única absoluta e deixando espaço para o reconhecimento de características que podem ser desenvolvidas por outros profissionais, como professores. O entendimento deste processo é apresentado de forma precisa em PEE, 2006.

³¹ QI – Quociente de Inteligência utilizado a partir das pesquisas de Binet e amplamente questionado na atualidade, principalmente com o surgimento da teoria da inteligência múltipla de Gargner. Este aspecto não é absoluto na avaliação das características para a definição de

tarefas sozinho ou com auxílio de terceiros, de comunicação verbal e não verbal, a capacidade de realizar atividades de higiene e cuidados pessoais, dentre outros fatores.

No nível leve o indivíduo apresenta desenvolvimento lento e com atraso na linguagem, dificuldades na execução de trabalhos acadêmicos e notável imaturidade emocional e social. O QI está na faixa de 50 a 69. Pouco se identifica uma etiologia orgânica.

O nível moderado diferencia-se do leve pela necessidade de supervisão de outra pessoa durante a vida para a execução de atividades diárias e escolares, sendo que “uma vida independente na idade adulta é raramente alcançada” (ib ibidem. p. 224). O QI está na faixa entre 35 e 49. O desenvolvimento da linguagem varia entre o nunca ser usado até a comunicação simples - geralmente com frases monossílabas e/ou de expressão familiar e cotidiana, sem discurso direto. Etiologias orgânicas, epilepsias e incapacidades neurológicas e físicas estão presentes.

O nível grave apresenta um grau elevado de comprometimento motor e outros déficits devido a lesões significativas no cérebro que dificulta o desenvolvimento do sistema nervoso central. O QI encontra-se na faixa de 20 a 34.

O indivíduo com o nível profundo apresenta QI abaixo de 20, mobilidade restrita, imóvel, e comunicação rudimentares não verbal, incapacidades neurológicas graves, epilepsia e comprometimento auditivo e visual. Neste nível é forte a presença dos transtornos invasivos do comportamento como o autismo.

É importante observar que a referência ora mencionada apresenta mais dois tipos de classificação, porém, neste caso, determinada apenas para casos que não se adéquam a nenhuma das anteriores. Quando a avaliação diagnóstica é feita por meio de procedimentos que encontram-se prejudicados pela presença de fatores físicos, como em cegos e surdos, ou pela falta de instrumentos para tal diagnóstico – como acontece nas escolas decorrente da falta de profissionais para esta ação e quando estes existem há a falta de instrumentos como testes

Deficiência Intelectual, porém serve como moderador em relação aos níveis das mesmas. Isso é compreendido nas análises presentes em DAVIDOF, (2001), em GOMES, 2007 e na Convenção de Guatemala referenciada aqui através de BRASIL, 2001.

– a classificação passa a ser denominada de “Outro retardo mental”³² e na falta completa de informações, chama-se de “Retardo mental não especificado”³³.

O reconhecimento das características acima favorece o trabalho pedagógico e avaliativo do aluno com deficiência intelectual. O professor compreendendo o seu aluno nos diferentes fatores que o formam, seja psicológico, social, motor e qualquer outro formador de sua necessidade poderá criar meios de desenvolvimento destas habilidades, o que beneficiará a interação deste aluno com a comunidade escolar. Eles servem como “um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos”(EDICLÉIA, 2005. p. 39)³⁴.

Outros autores apresentam formas distintas de reconhecer a deficiência intelectual. Gomes (2007)³⁵, ao apresentar o Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Intelectual, analisa a definição desta necessidade a partir do olhar psicanalítico e do legislado pela Convenção de Guatemala³⁶ apontando, primeiramente, o que esta convenção assinada no Brasil através do Decreto nº 3.956/2001 define como deficiência e, em seguida as idéias de Freud e Lacan.

O termo deficiência é visto como restrição das características mentais e físicas, de caráter permanente ou transitório, que limitam a capacidade do indivíduo de viver em sociedade. A intelectualidade deficiente é tida como “bloqueio de algumas funções, como pensamento” e “de uma maneira particular de o sujeito lidar com o saber” (GOMES, 2007. p. 14) fixando-se em uma posição de desapropriação deste saber.

É importante lembrar que este é um dos pontos principais para a compreensão do tema em estudo – avaliação da aprendizagem e progressão educacional em alunos com deficiência intelectual – já que o processo avaliativo requer, via de regra, a compreensão de como procedeu a apropriação do saber por parte do aluno, bem como os recursos utilizados pelo mesmo para tal fim e

³² Aspas próprias

³³ Aspas próprios.

³⁴ EDICLÉIA, Rosana Glat. FERNANDES, Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os problemas educacionais no contexto da educação especial brasileira. INCLUSÃO – Revista da Educação Especial. Outubro de 2005

³⁵ GOMES, Adriana L. Limaverde. (et al) Deficiência mental. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

³⁶ Decreto Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 de outubro de 2001.

as maneiras que foram ensinados e mensurados este saber³⁷. Acrescenta-se a isto o valor social e a compreensão do aluno com deficiência intelectual a partir do contexto histórico que evolui do excludente ao incluído, do naturalmente e divinamente negado ao aceitável socialmente.

A história da humanidade apresenta uma evolução do pensamento sobre as deficiências em geral indo do místico, passando a um pensamento biológico e encerrando no contexto sociopsicológico.

Carvalho (2006)³⁸ descreve este desenvolvimento analisando-o em quatro épocas distintas. A primeira, a civilização greco-romana que apresentava em sua ideologia social a valorização do corpo perfeito, da beleza e da força física, todas estas características ligadas a um único objetivo: a guerra e a conquista de territórios. As crianças com deficiência eram eliminadas sem que isto fosse considerado um crime, os que sobreviviam eram amparados pelos patrícios³⁹. Havia assim uma exclusão social, abrangendo apenas interesse de manutenção das pessoas com qualquer deficiência apenas para atividades que gerassem humor, como o bobo da corte, a participação nos circos romanos e casas de comércio.

O segundo período enfatizado é o feudalismo, momento em que a sociedade cria as instituições como asilos, hospitais e hospícios, mantidos pela Igreja Católica. Neste momento o deficiente passa a ser um dilema teológico, de caridade-castigo. Era a exclusão pela clausura, ou seja, a pessoa com deficiência deveria ser retirada do convívio social, por representar ser fruto de um pecado ou da presença do demônio, e serem amparada pelas instituições clericais. O próprio autor assim completa: “Segregar é exercer a caridade, pois o asilo garante a alimentação” (CARVALHO, 2006.p. 29).

A fase que se segue é o capitalismo. Neste período ocorre a ruptura com o místico e há a inserção do modelo participação-exclusão, em decorrência das descobertas geográficas, do acúmulo de capital, do desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a expansão do humanismo. Os deficientes eram tidos como

³⁷ A reflexão sobre a mensuração do saber será feita no tópico 2.2 quando for exposto a definição de avaliação.

³⁸ CARVALHO, Alfredo Roberto de; ROCHA, Jomar Vieira da; SILVA, Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da. *Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão*. In: PEE, Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais. *Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos*. Casacavel: EDUNIOESTE, 2006. p. 15-56.

³⁹ Patrícios significa os nobres na classe romana, aristocratas.

produtores de perturbação social e por isso deveriam ser internados e obterem uma educação sistematizada. Então, o autor, para exemplificar este fator apresenta a criação, na França, no século XVIII, das “primeiras instituições voltadas para a educação de surdos (1760) e cegos (1784)” (ibidem.p. 47), mantidas por instituições filantrópicas.

O último período relatado é marcado pela presença de dois paradigmas – o da inclusão e o da integração. A sociedade do Século XX apresenta críticas às propostas promovidas pela institucionalização através do desenvolvimento de pesquisas científicas que apresentavam fatores enfatizando que as ações promovidas pelas instituições violavam o direito do homem.

O modelo da integração, alicerçado na oferta de serviços com a finalidade de normalizar as pessoas com deficiência, ou seja, modificá-las para uma adaptação social favoreceu o surgimento das escolas especiais e centros de reabilitação, espaços que treinavam o indivíduo com deficiência intelectual para que eles se adaptassem às regras e normas da sociedade, tudo isso com a possibilidade de modificação do deficiente, o que foi amplamente criticado pelo modelo da inclusão, já que esta modificação não seria uma opção da pessoa com deficiência intelectual.

Este último modelo manifesta-se no inverso do modelo da integração. Para ele a sociedade deve dá suporte para que as pessoas com deficiência usufruam da vida em comunidade. Esta temática é explicada e influenciada pelas idéias da psicologia sócio-histórica que afirma que o desenvolvimento é igual para todos, “normais e deficientes”⁴⁰, pois em todos há a aquisição de experiências consideradas históricas e obtidas a partir da linguagem.

O autor assim encerra:

Sendo assim, o educando não deve ser analisado como um indivíduo isolado, mas como alguém que possui um desenvolvimento condicionado por múltiplos determinantes, os quais são estabelecidos por fatores econômicos, políticos, sociais e culturais, presentes em um determinado momento histórico (CARVALHO, 2006.p. 52).

⁴⁰ Aspas próprios

Este contexto é reforçado por Carvalho (2009)⁴¹, ao descrever as teorias dos pensadores interacionistas, principalmente de Vigotski e Henri Wallon. Ela apresenta a importância dada por Vigotski à influência da linguagem para a apropriação da experiência, sem a qual não pode haver atualização histórica do homem. No contexto inclusivo, o contato do indivíduo deficiente intelectual com outras crianças em ambiente tido como normal promoveria a aquisição de comportamentos sociais sem a modificação do indivíduo, mas através de um processo de adaptação.

Seguindo o mesmo contexto, a teoria walloniana da Psicogênese da Pessoa Completa, apresenta a ideia de que toda atividade mental depende da relação entre a maturação orgânica e as circunstâncias exteriores, do meio criado através da atividade humana e no qual o homem é imerso desde o nascimento, ficando em permanente relação de reciprocidade, um ser geneticamente social.

Observa-se que ambos os teóricos expressos por Carvalho (ibidem) valorizam a participação dos alunos junto ao meio social e à comunidade escolar. As deficiências passam a serem vistas com características sociais presentes para o seu desenvolvimento, inclusive biológico.

Em seqüência, Edicléa (2005)⁴² apresenta as ideologias sobre a inclusão da pessoa com deficiência e sobre os processos de desvalorização do diagnóstico como característica nosológica, enfatizando o histórico nacional brasileiro sobre estas ideologias a partir da década de 70 até a atualidade, onde ocorrem os mesmos processos históricos apresentados por Carvalho, (2006), porém conforme a evolução da cultura educacional vigente no país. A autora assim relata que nos anos 70 houve a institucionalização da educação especial; nos anos 80 o modelo segregador, com a ideologia da integração; e, no final dos anos 90 até a atualidade, principalmente com a LDBEN de 96⁴³, o modelo inclusivo. Com isso, segundo a autora, o diagnóstico passou a assumir o

⁴¹ CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. (org). Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

⁴² EDICLÉA, Rosana Glat. FERNANDES, Mascarenhas. *Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os problemas educacionais no contexto da educação especial brasileira*. INCLUSÃO – Revista da Educação Especial. Outubro de 2005

⁴³ BRASIL, Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

segundo plano durante o atendimento educacional do aluno com deficiência, tornando-se apenas um sistema de suporte permanente e efetivo para a compreensão dos mesmos e “um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos” (ibidem, p.39).

De acordo com o exposto compreende-se que o diagnóstico do aluno com deficiência intelectual deverá ser apresentado contendo características sócio-culturais que favoreçam o desenvolvimento dele junto à comunidade escolar e a sociedade em que vive, não devendo, pois, ser utilizado como objeto de rotulação, mas de compreensão de características presentes neste indivíduo que o tornam um ser diferente dos demais, mas com potencialidades de desenvolvimento iguais. Servirá então para o professor gerar estratégias de atuação para adaptação do conteúdo escolar, realizada pelo próprio aluno, no processo de auto-regulação da aprendizagem.

Raiça (2006)⁴⁴ orienta os professores sobre a questão dos rótulos afirmando que os mesmos trazem conseqüências nas interações subjetivas dos grupos. O fato de um aluno possuir deficiência intelectual não significa incapacidade de aprender. “A inteligência da pessoa com doença mental nem sempre é afetada; contudo, a percepção de si mesma e da realidade que a cerca quase sempre se torna comprometida” (ibidem. p.29).

Segue-se a análise desse tema com a compreensão da avaliação no contexto educativo inclusivo. É necessário entender este processo assim como houve com relação a importância do diagnóstico na identificação do aluno com deficiência intelectual, principalmente na desmistificação deste enquanto ser social. Assim como o diagnóstico tem uma finalidade não nosológica, a avaliação deverá ser compreendida nos seus reais objetivos para o campo educacional e para a decisão de progressão no contexto escolar.

2.2 - A avaliação e progressão educacional como processo de inclusão.

A avaliação da aprendizagem é um tema de estudo bastante debatido em ciências sociais e educacionais. Ela expressa reflexão sobre todos os aspectos do processo ensino-aprendizagem, caracterizando uma cultura vigente

⁴⁴ RAIÇA, Darcy. (et al) Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental. São Paulo: Avercamp, 2006.

socialmente, ou seja, é uma ação interativa com o pensamento ideológico de uma época.

É sobre este enfoque que será analisada a avaliação da aprendizagem e sua influência no processo inclusivo do aluno com deficiência mental. Busca-se, assim, contextualizar a avaliação enquanto formada pelo pensamento social sobre a escola, sobre a aprendizagem e sobre os indivíduos que formam as sociedades e seus modos de produção. A influência deles é percebida desde a epistemologia da avaliação – dos conceitos da palavra – até as práticas avaliativas e os resultados por elas alcançados junto ao fazer educacional inclusivo.

Avaliar significa dar valor a um trabalho, a uma ação, seja de forma quantitativa ou qualitativa. É uma forma de juízo de valor da qualidade do objeto avaliado, o qual se torna mais satisfatório quanto mais próximo do ideal estiver. Ela produz uma tomada de decisão, um diagnóstico da situação escolar de aprendizagem vivida, uma pausa para refletir sobre a prática. Na pedagogia tradicional ela representa uma medida de desempenho do aproveitamento escolar através de uma nota ou através de um conceito (QUEIROZ, 2008⁴⁵; LUCKESI, 2006⁴⁶). Neste caso ela centra-se no rendimento escolar do aluno, no seu desempenho face aos objetivos escolares e apresenta a escola como transmissora de um saber pautado numa lógica da divisão de tempos e espaços, onde conteúdo e provas caminham seqüencialmente e definem o futuro do aprendiz.

Estes aspectos da avaliação são representantes da cultura desenvolvida pelas sociedades pós-modernas, tempo marcado pelas transformações ocorridas no final do século passado com o surgimento das tecnologias de ponta, o acesso ilimitado a informações, ao acúmulo rápido de conhecimento, a cultura de massa, com a presença do pensamento cartesiano de hierarquias e divisões sociais, todos reflexos do modelo construído pela sociedade burguesa.

Os paradigmas pedagógicos aí explícitos formulam-se a partir de teorias que representam uma dualidade. De um lado encontra-se uma prática da domesticação do saber e de outro uma prática de humanização. A primeira é

⁴⁵ QUEIROZ, Tânia Dias. Dicionário prático de pedagogia. 2ª Ed. São Paulo: Rideel, 2008.

⁴⁶ LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

inserida pela pedagogia tradicional, escolanovista e tecnicista, promovendo ações centradas na pessoa do professor como principal responsável pelas tomadas de decisão, no intelecto e na transmissão de conteúdos. A segunda é formada pelo ramo das pedagogias libertadoras, onde há o favorecimento das camadas excluídas da sociedade como camadas em emancipação e tem práticas não autoritárias e de autogestão do conhecimento. A escola, aqui, é um instrumento de conscientização e organização políticas.

A prática promovida pelo professor no processo ensino-aprendizagem, de avaliação e de progressão educacional dependerá da concepção da pedagogia, dentre as diferenciadas acima, pois estas traduzem uma concepção de sociedade.

Luckesi (2006) apresenta como consequência da pedagogia tradicional uma prática centrada na atenção nos exames, à qual não cumprirá com a função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem e, psicologicamente, desenvolverá personalidades submissas. Já em relação à prática libertadora na sociedade democrática a ação deverá ser respaldada na reciprocidade para a formação de competências. Para isso ele sugere que a escola deverá produzir avaliações com menos rigor tendo como principal objetivo a verificação da aprendizagem a partir dos “mínimos necessários e não dos mínimos possíveis” (ibidem. p.44) e tenha sua elaboração, bem como as decisões de progressão escolar, de forma racional a partir do planejamento do professor em relação a conteúdos, modos e métodos de avaliação a sobre o que ele conhece das capacidades do aluno.

Dalben, 2003⁴⁷ explicita a influência da cultura no processo avaliativo a partir das políticas desenvolvidas pelo estado como forma norteadora junto às escolas e como mecanismo de formação de dilemas junto ao professor. A democratização da escola pública gera políticas educacionais pautadas nos princípios do direito à escola e a inclusão social, onde “o Estado se transforma num avaliador externo, com o papel de monitorar, credenciar e oferecer

⁴⁷ DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire F. C. P. Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de intervenção escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 90 – 111.

indicadores de desempenho para os sistemas de ensino do país” (ib ibidem. p. 94).

Com o direito a inclusão há a extinção da reprovação e repetência como forma de acolher o cidadão, algo que é compreendido como correção do fluxo com o objetivo de oferta de melhores índices estatísticos para ganhos nas relações internacionais. A proposta presente é a de correção de erros promovidos pela escola tradicional enfatizando uma nova concepção de avaliação escolar.

Como exemplo da adequação do governo aos parâmetros internacionais formados pela globalização da educação, ou melhor definindo, como fruto do movimento de globalização geral da cultura social temos a seguinte explicação oferecida pelo governo brasileiro com relação a adequação do ensino em ciclos de nove anos⁴⁸, o qual abrange formas diferentes de avaliação e progressão. Assim ele afirma:

O governo atual reafirma essa escola inclusiva. Por isso, o MEC/SEB/DPE/COEF pretende, (...), construir políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, de aprender, de avaliar, implicando a disseminação das novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado (Dalben, 2003, p.94).

A mudança na estrutura do processo de ensino, avaliação e progressão educacional, objetivada pelo documento referenciado acima, apresenta características peculiares principalmente no que concerne à divisão dos períodos de desenvolvimento da aprendizagem, assumindo, então, a classificação em ciclos sobre a seriação, processo pelo qual transforma a concepção de avaliação de estática e incidente sobre a aquisição de conteúdos e notas como base para decisão de mudança de séries, para uma ação contínua e cumulativa, enfatizada na avaliação das características – habilidades – adquiridas pelo aluno após o término de cada ciclo, evitando-se as notas somente e o processo de retenção do aluno numa mesma série. Vale ressaltar

⁴⁸ Dados retirados de MEC/SEB/DPE/COEF. Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais – disponível em portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf, acessado em 19 de julho de 2013, às 10:59.

que o Ensino Fundamental de 9 anos torna-se completo ao término de 3 ciclos de aprendizagem.

Luckesi (2006, p 85) diz que “a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo”. É através dela que a decisão de progressão educacional é organizada, observando-se o que é necessário para a adaptação escolar, seja no currículo, métodos pedagógicos e qualquer outro aspecto do desenvolvimento educacional como um todo.

Para o bom desempenho de tal ação é necessário que o professor tenha a capacidade de realizar tarefas que não sejam predefinidas, mas sim que seja participativa e com decisões descentralizadas, que ele seja receptivo para a inovação e tenha um planejamento adequado, avaliado e socializado.

Com relação ao aluno com deficiência mental, especificamente, podemos inferir:

“A avaliação dos alunos com deficiência mental visa ao conhecimento de seus avanços no entendimento dos conteúdos curriculares durante o ano letivo de trabalho, seja ele organizado por série ou ciclo. O mesmo vale para os outros alunos da sua turma, para que não sejam feridos os princípios da inclusão escolar” (GOMES, 2007, p.19)⁴⁹.

Enfatiza-se aí a integração do aluno com necessidades especiais, princípio inclusivo de grande relevância por favorecer o desenvolvimento da aprendizagem, tanto de conteúdos como de comportamentos referentes ao lidar com o outro inserido no grupo. Os conteúdos curriculares representam as habilidades necessárias para a progressão da aprendizagem como significativa, onde o professor deverá observar o quanto este aluno se aproxima de sua zona de desenvolvimento proximal, quanto ele se encontra mais próximo do significado do conteúdo expresso, em termos de prática do tema conhecido, não somente de sua capacidade de ler, escrever, resolver cálculos matemáticos e decorar assuntos de história ou geografia. A este sentido da avaliação significativa precede-se uma aprendizagem significativa.

Celso Antunes, em seu livro *A avaliação da aprendizagem escolar*, assim complementa o ora exposto:

⁴⁹ GOMES, Adriana L. Limaverde. (et al) *Deficiência mental*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

Ensinar' algo significa variar muito e sempre os contextos em que a aprendizagem é realizada para que os significados que o aluno constrói jamais fiquem vinculados a apenas um contexto e, em decorrência, 'avaliar' a aprendizagem significa valer-se de uma grande diversidade de atividades que possam colocar o conteúdo que se quer ver aprendido em diferentes contextos particulares (ANTUNES, 2008. p.32⁵⁰).

A avaliação no contexto inclusivo, bem como parte do processo de tomada de decisão no contexto educacional, pressupõe e faz parte da atividade de ensinar já que esta não se encerra no processo avaliativo. É uma ação contínua de verificação dos procedimentos educacionais como um todo no qual necessita da afirmação de objetivos educacionais precisos, com a compreensão de que as mudanças no progresso e desempenho do estudante será algo constante, pois os dados servem como sinais para esta tomada de decisão, assumindo uma sistemática continuada com a utilização de diferentes processos e graus de complexidade, ostentando uma função diagnóstica.

É mister que o professor durante o ato de ensinar – avaliar necessita estar ciente de suas idéias sobre inclusão escolar e sobre didática, pois estas favorecerão sua prática, já que “todo membro “incluído” está em relação de qualidade com o conjunto que o acolhe” (BEYER, 2006⁵¹). O aluno encontra-se verdadeiramente incluído quando sua ação é referenciada por um professor que compreende o processo educacional como parte e reflexo de um momento histórico de valorização das diferenças, sem discriminação baseada na deficiência e com adaptações necessárias que garantam o seu pleno desenvolvimento sócio-educacional. Estas são características pactuadas pelos Estados membros da ONU – Organização das Nações Unidas, através da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada no Brasil através do Decreto nº 6.949/2009⁵².

O artigo 24 desta cédula normativa, ao tratar sobre a educação, define uma prática na qual se busque o desenvolvimento do senso de dignidade e auto-

⁵⁰ ANTUNES, Celso. A avaliação da aprendizagem escolar: fascículo 11. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

⁵¹ BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; MACHADO, Adriana Marcondes (et al). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73 a 94.

⁵² Decreto adquirido em BRASIL. MEC.SEEESP. Marcos Políticos – Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

estima, de liberdade, a criatividade, além das habilidades físicas e intelectuais, formando, assim, uma sociedade livre de preconceitos e estigmas. Para que isto venha acontecer, os Estados Partes providenciarão a qualificação constante dos professores para maior “conscientização da deficiência e utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos” (ib ibidem, p.47), adaptações necessárias à inclusão.

Quanto às formas de avaliação é importante verificar qual o objetivo que as mesmas devem alcançar, tanto o professor quanto o aluno. Para o primeiro, a diferença de objetivos estará pautada entre o desejo de determinar a presença ou ausência de conhecimentos e habilidades como pré-requisitos para novas aprendizagens, assumindo, assim, um caráter diagnóstico, onde se averigua as causas das dificuldades de aprendizagem; ou se a mesma tem a função de classificar o aluno ao final da unidade segundo níveis de aproveitamento, sendo, então, somativa, à qual traça uma classificação do desempenho do aluno em termos de notas.

Acrescenta-se a estes dois objetivos um terceiro, de igual valor: o de gerar uma avaliação que tem o propósito de informar o professor sobre o resultado da aprendizagem do aluno durante o desenvolvimento das atividades, apresentando as diferenças na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações que garantam o alcance dos objetivos propostos. Essa diferenciação encontra-se presente na obra de Sant’Anna (1995)⁵³ com uma classificação e formas de aplicação prática destas três formas de avaliação a qual podem ser adaptadas ao processo inclusivo.

A autora ainda apresenta três funções da avaliação: diagnóstica, formativa e classificatória. A diferenciação entre elas está presente nos propósitos que as mesmas tem, no objeto de medida, na época a ser aplicada e nos instrumentos a serem utilizados. Estes dados são encontrados em Sant’Anna (ibidem. p. 38) em um quadro sinótico o qual busca-se resumir conforme se segue.

Em relação a função diagnóstica observa-se que a mesma busca determinar a presença de habilidades e/ou pré-requisitos e identificar as causas

⁵³ SANT’ANNA, Ilza Martins. Por que avaliar?: como avaliar?: critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 23 – 76.

de repetidas dificuldades na aprendizagem. Tem por objeto de medida o comportamento cognitivo e psicomotor, podendo ser realizada no início de cada unidade de conteúdo através de testes padronizados.

Já a função formativa assume o interesse de informar o professor e aluno sobre o rendimento da aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades, localizando deficiências na organização do ensino, utilizando o mesmo objeto da função diagnóstica. Diferentes da primeira por ter um caráter contínuo e por necessitar de elaboração de instrumentos específicos de acordo com o interesse do professor.

A terceira função, classificatória, objetiva classificar os alunos segundo o nível que venham a apresentar, medindo o comportamento cognitivo e afetivo. Apresenta-se sempre ao final das unidades ou modalidades de ensino e é realizada por meio de testes e exames específicos.

A utilização destas funções da aprendizagem para a educação inclusiva e, dedutivamente, para a avaliação do aluno com deficiência intelectual, não representam uma seqüência rígida quanto a sua aplicação. Elas serão aplicadas conforme o objetivo a ser alcançado pelo professor. Neste caso, a própria autora explica:

Quando cumpre a educação sua função integrativa, busca tornar as pessoas semelhantes em idéias, valores, linguagens, ajustamento intelectual e social. Unifica e dá coesão ao grupo. Em sua função direcionada, no entanto, visa salientar as diferenças intelectuais, preparar as pessoas segundo suas competências particulares, formando-as para profissões e atividades específicas. (SANT'ANNA, 1995. p. 37).

Ressalta-se aí o contexto inerente a função social da escola de formar cidadãos conscientes de seus papéis e atuantes, promovendo o crescimento pessoal e de sua comunidade através de seu labor. Reconhecer quando é importante realizar uma avaliação para promover a integração do aluno junto aos demais colegas de sua escola para a formação dos valores que favorecerão o desenvolvimento de um comportamento moral e inter-relacional, ou quando é necessário verificar o desenvolvimento de conteúdos para a formação de competências específicas, são atitudes importantes e que representam passo inicial para uma avaliação significativa.

Esta visão torna-se melhor compreendida através da descrição de avaliação presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEI, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, do Ministério da Educação⁵⁴. O texto define a avaliação pedagógica como um processo dinâmico, ou seja, expresso por um movimento de tomada de decisões constantes, que “considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto as possibilidades de aprendizagem futura configurando uma ação pedagógica processual e formativa” (BRASIL, 2010. p. 23).

Ainda há no documento supracitado a valorização dos aspectos qualitativos individuais para o favorecimento de intervenções futuras e que favoreçam a criação de estratégias para adaptação do ensino ao aluno com necessidades especiais. Todos estes procedimentos necessitam de planejamento adequado à realidade envolvida. Vale notar que a ação de planejamento “implica o estabelecimento de metas, ações e recursos necessários à produção de resultados que sejam satisfatórios à vida pessoal e social, ou seja, à consecução de nossos desejos” (LUCKESI, 2006. p. 162⁵⁵).

Como totalidade, a avaliação assume o papel de reprodução deste meio educativo e suas ideologias contextualizadas na prática de seus executores e na cultura vigente na escola. Ela exige conhecimento de realidades, tanto do professor como deste para o aluno, formação de um significado social permanente e constitutivo do ser em formação e envolvimento, é uma forma de “tomar consciência sobre o significado da ação na construção do desejo que lhe deu origem” (ib ibidem. p. 166).

Os instrumentos para uma avaliação significativa no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual e para a tomada de decisão sobre a progressão educacional dos mesmos merecem destaque quanto a sua utilidade, seus objetivos e valor. Concernente a isto segue-se uma apresentação dos mesmos no próximo tópico. Acredita-se que este será apenas uma breve

⁵⁴ Presente em BRASIL. MEC.SEESP. Marcos Políticos – Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

⁵⁵ LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

apresentação destes instrumentos e sua utilidade, não estando findado a análise e as críticas aos mesmos, pois o desenvolvimento de pesquisas na área cresce constantemente. Acrescente-se, ainda, que esta apresentação é parte daquilo que o pesquisador teve acesso em sua região durante o desenvolvimento da pesquisa e, neste sentido, reconhece-se a necessidade de busca de novas tecnologias para a prática avaliativa em outros centros com maior desenvolvimento e amplitude em relação aos debates e pesquisas.

2.3 – A instrumentalização de recursos para avaliação de alunos com deficiência intelectual.

O processo de avaliação, como já verificado anteriormente, necessita de planejamento adequado do professor envolvendo sua decisão quanto a forma, conteúdo e instrumentos a serem utilizados de maneira coerente e que realmente atinja o objetivo do avaliar: valorar a aprendizagem para a tomada de decisão quanto à progressão do aluno.

Em relação a isto, Vygotski, com suas idéias embasadas no materialismo dialético, na qual a atividade humana tem base material, na relação entre o biológico e o cognitivo – principalmente com a formação de linguagem e instrumentos – mediada por signos culturais (CARVALHO, 2009).

Carneiro (2009)⁵⁶ estabelece que a necessidade de situações concretas não predefinidas, porem constituintes de relações sociais, às quais “precisam ser intensificadas, garantindo assim a possibilidade de formação de funções psicológicas superiores” (ib inbidem. p. 143), são ações didáticas necessárias à avaliação do aluno com deficiência intelectual. A autora baseia-se nas idéias vygotkiriana da formação da Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, aspecto importante da teoria de Vygotski sobre o desenvolvimento da aprendizagem e cognitivo, bem como para a instrumentalização de recursos didáticos.

A ZDP, conforme a autora, representa um campo interpsicológico constituído pelas relações sociais através da formação de troca de idéias por

⁵⁶ CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. *A deficiência mental como produção social: de itard à abordagem histórico-cultural*. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; MACHADO, Adriana Marcondes (et al). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73 a 94.

meio de uma relação ativa e cooperativa sobre a situação vivenciada, seja na relação com o professor, ou com outro meio, como o comunitário, com o lúdico, ou outro qualquer que envolva relação indivíduos e o meio. Para o bom desenvolvimento desta zona é preciso que o professor reconheça o desenvolvimento da criança, sua estrutura, seja alterada ou não, sua condição como sujeito, o qual vai se construindo ao longo do desenvolvimento das atividades escolares.

Carneiro cita a opinião específica sobre o ensino de crianças com deficiência mental expressa por Vygotski, ao qual torna-se pertinente reproduzi-la:

(...) o sistema de ensino baseado somente no concreto – um sistema que elimina do ensino tudo aquilo que está associado ao pensamento abstrato – falha em ajudar as crianças retardadas a superarem suas deficiências inatas, além de reforçar essas deficiências, acostumando as crianças exclusivamente ao pensamento concreto e suprimindo, assim, os rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças ainda possam ter. Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento (...) (CARNEIRO, 2006. p.147)⁵⁷.

Observa-se deste trecho que a nomenclatura “crianças retardadas”⁵⁸ utilizadas por Vygotski representa a busca dos pensadores de sua época em gerar uma nomenclatura específica para o público das pessoas com deficiência intelectual, termo atualmente em desuso por provocar exclusão e preconceito. Outra observação é a valorização do abstrato, da verificação da capacidade de pensar e interagir sem uso de auxílio concreto, de nomear, definir os objetos e suas vivências a partir de padrões construídos socialmente. A este processo Vygotski chamou de compensação

A avaliação do aluno com deficiência intelectual perpassa pela observação feita pelo professor de quão a criança se aproxima em sua manifestação do saber e do uso dos instrumentos relacionados à Zona de

⁵⁷ CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. *A deficiência mental como produção social: de itard à abordagem histórico-cultural*. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; MACHADO, Adriana Marcondes (et al). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 137 a 152.

⁵⁸ Aspas próprio.

Desenvolvimento Proximal. O profissional deve, então, conhecer o desenvolvimento real da criança e o ideal a ser alcançado. Para isso, precisa fazer uso do planejamento e da confecção de instrumentos específicos, tornando ambos, professor e instrumentos, mediadores através de uma ação dialética simbólica e, assim, gerar o desenvolvimento do aluno.

A valorização do planejamento para uma avaliação simbólica e para a construção de instrumentos é defendida, também, por Perrenoud, 2000⁵⁹ ao descrever a avaliação formativa, como uma avaliação cotidiana, cumulativa que objetiva reconhecer as competências do aluno em sua formação da aprendizagem, observando-se as condições de aprendizagem, seus instrumentos. O educador deve gerir uma ação apostando “em tecnologias e dispositivos didáticos interativos, portadores de regulação” (ib ibidem, p. 51).

A orientação apresentada pelo Ministério da Educação – MEC, através da coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”⁶⁰, em seu fascículo “O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual”⁶¹, de autoria de Gomes (2010)⁶² é a de que o professor em sua ação avaliativa deve distanciar-se cada vez mais da pedagogia da negação, pois uma das ações do professor em sala de aula é a busca da autonomia do aluno. Esta ação pode ser definida através da observação constante, o que fortalece a idéia de Phillippe Perrenoud, bem como ao desenvolver materiais que favoreçam a compreensão do exposto em suas etapas de formação. Estas características também estão presentes em Freire (1996)⁶³.

O diferencial em relação ao primeiro autor está na observação do concreto, dos objetos didáticos utilizados no processo ensino-aprendizagem e na avaliação. A autora aponta a utilização de diferentes recursos, como ábaco, material dourado, pranchas de leitura, dentre outros, como material que incita o aluno a uma relação dialética e que produz manifestações sócio-afetivas,

⁵⁹ PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. RAMOS, Patrícia Chittoni (trad). Porto Alegre: Artmed, 2000.

⁶⁰ Aspas próprios.

⁶¹ Aspas próprios

⁶² GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. *A educação especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*. . v. 2. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

⁶³ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

atitudes de dependência ou autonomia, as quais podem ser componentes de critérios de avaliação, principalmente nos alunos com deficiência intelectual.

Os recursos pedagógicos são vistos, então, como algo concreto que produz estímulos aos quais são atribuídos significados pedagógicos, para saber o que a criança sabe ou não, diferenciados dos jogos, das manifestações cognitivas e afetivas presentes em seu uso. Como exemplo deste aspecto, Eduardo José Manzini, exemplifica:

Então, o recurso não é utilizado para o ensino. Se utilizarmos um determinado jogo, um quebra-cabeça, por exemplo, estaremos interessados em investigar como a criança monta este quebra-cabeça, qual a dificuldade que encontra, quanto tempo que ela demora, como organiza seu comportamento ao buscar as peças, como tenta encaixar as peças. Nessa tarefa dada à criança, estaremos preocupados em avaliar aspectos motores, perceptivos, cognitivos e emocionais (MANZINI, 2007. p. 9)⁶⁴.

Nesta afirmação o jogo é considerado um mecanismo concreto com finalidades avaliativas holísticas do desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Seu contato com os objetos representam uma gama de manifestações de sua capacidade e de suas dificuldades, o que favorece ao professor, o reconhecimento do quão ele desenvolveu na aprendizagem desejada.

Manzini (ibidem), ainda, afirma que os recursos pedagógicos devem ser adaptados à realidade do aluno, pois, em muitos casos, a forma que é constituído em sua originalidade não permitirá a utilização do mesmo. A esta adaptação material com objetivo, também, de adaptação da aprendizagem é que o autor chamou de Tecnologia Assistiva. Com seguinte, afirma que quanto maior for a dificuldade encontrada pelo aluno, maior deve ser a adaptação dos recursos, para, assim, gerar um material que produza uma ampla quantidade de estímulos. Estes terão como mediador um organismo: o próprio aluno.

⁶⁴ MANZINI, Eduardo José; DELIBERATO, Débora. *Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação de pessoas com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados II*. Secretaria de Educação Especial. BRASÍLIA: ABPEE-MEC: SEESP, 2007. Fascículo 4.

Estas ideias são verificadas também em BERSCH (2005)⁶⁵. A autora descreve tipos de atividades e tecnologias assistivas que podem ser utilizadas na avaliação, bem como no ensino, do aluno com deficiência, independente de categorização a que pertença. Elas vão desde os materiais para o desenvolvimento motor, até o desenvolvimento cognitivo e social.

A criação de recursos pedagógicos, segundo estes autores, inicia-se e termina pelo processo avaliativo. Primeiro é necessário avaliar a situação atual do discente, suas capacidades adquiridas até o momento e seu desenvolvimento biológico. Em seguida adaptar os materiais para a efetiva aprendizagem e, por fim, promover o contato concreto e simbólico deste aluno com o material, através de uma ação formadora (PERRENOUD, *ibidem*). A última etapa é novamente a avaliação, desta vez caracteriza-se uma avaliação do desenvolvimento da aprendizagem, sua aproximação com o desejável, com o objetivo sugerido pelo professor em seu planejamento.

É importante salientar que a produção de instrumentos para a avaliação do aluno com deficiência intelectual tem por princípio normativo o favorecimento da inclusão dos mesmos, dando-lhes condições diversificadas de aprendizagem, sem gerar concepções que favoreçam a exclusão e a rotulação, devendo ser considerado a interação que este indivíduo estabelece com o meio, respeitando sua faixa etária e sua capacidade intelectual, promovendo o desenvolvimento integral. A avaliação deve ser, então, planejada e executada com o apoio de todos os protagonistas da escola – família, funcionários, professores - junto à equipe multiprofissional, evidenciando as potencialidades do que poderá ser executado pelo próprio aluno (DONADEL, 2006. p. 119)⁶⁶.

O aluno com deficiência intelectual como aprendiz encontra-se numa relação de qualidade com o ser que o ensina. Neste sentido, todo seu processo avaliativo e de decisão de progressão a séries ou ciclos necessitam ser formados a partir de um olhar longitudinal. A aprendizagem feita por etapas, em determinados contextos etapas com duração ampla e com conteúdos divididos

⁶⁵ BERSCH, Rita; SCHIRMER, Carolina. *Tecnologia assistiva no processo educacional*. In: BLANCO, Rosa; (et al); SORRI-BRASIL (org). *Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

⁶⁶ DONADEL, Marilene de Fátima. *Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos*. Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

conforme o grau de dificuldades do aluno, com laços de causa e consequência reconhecidas e que representam a totalidade da aprendizagem.

A administração da progressão do aluno depende efetivamente das “representações dos professores quanto a seu papel e sua responsabilidade no êxito de cada um” (PERRENOUD, *ibidem.* p. 53), do reconhecimento das capacidades individuais, do questionamento sobre a organização escolar e seu projeto político-pedagógico, do modo como é ensinado o conteúdo, seus recursos e o percurso promovido.

Em suma, a avaliação como critério de tomada de decisão para a progressão educacional depende das maneiras como são vistas a escola e seus processo de ensinar, o professor e sua ideologia sobre a educação inclusiva e sobre o aluno a ser trabalhado; dos recursos utilizados; e os alunos com deficiência intelectual e sua capacidade, seja inata ou não. É um contexto totalitário que promove a efetiva inclusão.

3 – MARCO METODOLÓGICO

3.1 - População e Amostra

O universo populacional investigado assume características peculiares e históricas presentes na região em que se encontram. A descrição dessas favoreceram o melhor reconhecimento do fenômeno estudado já que ela influencia aqueles na formação e em seu desenvolvimento.

A pesquisa científica ora realizada desenvolveu-se no município de Floriano-PI, cidade localizada na região fisiográfica Médio Parnaíba do Estado do Piauí, Brasil, com clima Tropical e Semi árido fundada em 08 de julho de 1897, hoje com 116 anos de emancipação política. Apresenta uma população de 58.586 habitantes segundo o Censo IBGE⁶⁷ 2010, reconhecido como cidade de médio porte, apresenta uma diversidade cultural e educacional devido à influência da cultura portuguesa e árabe. A cidade exerce influência sobre quase trinta municípios do Sul do Piauí e Maranhão⁶⁸.

Economicamente é a quinta cidade em termo de desenvolvimento, 3ª região fiscal do Piauí que mais arrecada tributos, sendo o segundo porto fluvial do Estado. Destaca-se na produção de medicamentos, de gelados comestíveis, e na exportação de óleos e amêndoas de babaçu (árvore típica da região), algodão em pluma, arroz, gado, telhas e tijolos. A principal atividade econômica é o comércio de miudezas, tecidos e produtos farmacêuticos.

Consolidada como Pólo Educacional, atende a todos os níveis do sistema, com prevalência do Ensino Fundamental sobre os demais. Este assume 61,8% das matrículas totais geradas no município e, conseqüentemente a superioridade no número de estabelecimentos de ensino para este nível – 59,8% do total – e no número de professores atuantes (59,4%, em detrimento a 31,8% atuando na pré-escola e 8,9% no Ensino Médio).

⁶⁷ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Dados disponíveis em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/temas.php?codmud=220390&idtema=118&seach=piaui/florianf>, acessado em 09/09/2013, as 11 horas.

⁶⁸ Dados retirados de [PT.wikipedia.org/wiki/Floriano_\(Piauí\)](http://PT.wikipedia.org/wiki/Floriano_(Piauí)), acessado em 10/09/13 as 11:30 horas.

A escola pública municipal absorve a maior quantidade de matrículas dos alunos no ensino fundamental - das 9401 matrículas, 5660 são de responsabilidade municipal (60,2%) – e do número de docentes atuando neste nível – 54,7% dos 675 professores atuando em sala regular⁶⁹.

Com relação à educação inclusiva o município apresenta 311 alunos inseridos em sala de aula comum, sendo 91% presentes na zona urbana e 9% na zona rural. Este quantitativo de alunos representa apenas 5,5% do total de matrículas na rede municipal.

Das 12 tipologias das necessidades especiais definidas e aceitas no Censo Escolar, presentes no município, há predominância da Deficiência Intelectual com 42% do total de alunos inseridos, seguidas da deficiência física – que representa 14% - e pela baixa visão, acometendo em 12% da população investigada⁷⁰. Estes dados estão visualizados através do gráfico 3 presente no capítulo I deste trabalho.

A transversalidade da pesquisa científica exprime-se, ainda, em seu alcance, referenciado pelo limite estabelecido pelos sujeitos a serem pesquisados. Neste caso, aos professores do ensino fundamental da rede municipal, zona urbana, de Floriano – PI, ao qual estabeleceu-se como universo da pesquisa (370 docentes).

A amostragem aqui desenhada metodologicamente apresentou-se contendo como unidade de análise os professores que apresentam alunos com deficiência intelectual e unidade de amostragem as escolas da rede urbana.

Neste caso buscou-se estabelecer uma amostragem não-probabilística, pois, como define Estelbina Miranda de Alvarenga, “não se conhece a probabilidade de seleção de uma unidade de análise na amostra, indica que nem todos os integrantes do universo têm a mesma probabilidade de serem escolhidos para integrarem a mostra” (ALVARENGA, *ibidem*. p. 68). Neste sentido a amostra apresentada é do tipo acidental ou por comodidade,

⁶⁹ Fonte: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP - Censo Educacional 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/temas.php?codmun=220390&idtema=117&seach=piaui/floriano/ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>.

⁷⁰ Dados apresentados pelo Ministério da Educação retirado de <http://www.mec.gov.br>, acessado em 23/07/2013, às 18 horas.

buscando-se a disponibilidade dos sujeitos pesquisados nos locais escolhidos para a aplicação da pesquisa.

Do total do universo de pesquisa apenas 93 professores apresentavam alunos com deficiência intelectual em suas salas de aula – representando 25% dos professores da rede municipal atuantes no ensino fundamental. Estes se configuraram como população a ser pesquisada.

Para maior validade da pesquisa estabeleceu-se a margem de 30% da população como quantidade formadora da amostra pesquisada, totalizando um mínimo de 28 professores.

Estabelecida a amostra a ser investigada procedeu-se com a determinação metodológica através da organização dos instrumentos da pesquisa.

3.2 – Instrumentos

Em consonância com o tipo de pesquisa proposto, ao qual estabelece uma ampla variedade de instrumentos a serem utilizados, e em respeito à neutralidade científica prevalecendo o mínimo possível de intervenções do pesquisador junto ao público pesquisado, buscou-se utilizar instrumentos que se adequassem ao estudo. Os dados, então, representam fontes primárias de informação por serem coletados diretamente junto ao grupo de professores pesquisados.

Utilizou-se de questionário como principal instrumento para coleta de dados, com aplicação do formulário impresso cara a cara. Para a formulação das perguntas levou-se em conta o público e os objetivos da investigação, sendo elaborado perguntas abertas, as quais permitem a expressão livre, garantindo ao informante respondê-las “de acordo com o marco de referência, à luz de sua experiência” (ALVARENGA, *ibidem*. p. 75); e perguntas fechadas, com as opções precodificadas, todas de múltiplas escolhas. O questionário encontra-se em apêndice.

A aplicação do questionário permitiu a amplitude da pesquisa, possibilitou atingir o grupo de professores em diversas regiões geograficamente distantes, favorecendo o reconhecimento da realidade pesquisada sob diversos ângulos culturais, administrativos e da práxis docente, além de beneficiar um baixo custo

a pesquisa, com dispêndio de pouco tempo para sua aplicação, neste caso eram entregues aos professores e recolhidos após tempo previsto pelo mesmo, adequando, assim, a pesquisa às atividades laborais dos sujeitos pesquisados.

Na aplicação dos instrumentos buscou-se a confiabilidade, elaborando-se as interrogativas com consistência capaz de garantir resultados que se adéqüem aos objetivos da pesquisa e que possam ser reaplicados posteriormente. Também se buscou a objetividade, favorecendo a pouca influência do pesquisador.

Acrescido ao questionário e com o objetivo de reconhecer ainda mais a realidade pesquisada, fez-se uso da observação direta não participante, de forma coletiva e/ou individual, não havendo, neste caso, envolvimento do observador à situação observada, permitindo que a manifestação de condutas e opiniões sobre o tema sejam livres.

Para melhor compreensão dos objetivos propostos pela observação não participante utilizada, recorre-se ao proposto por Alvarenga (ibidem. p. 81): “Para estudar a dinâmica interna do grupo, em investigação qualitativa, a observação abrange todo o contexto: os ambientes físico, social, cultural e econômico, etc. Observa-se o contexto e o comportamento dos atores”.

Assim, consolida-se que os questionários e a observação não participante, apresentam uma maneira precisa de garantir que a pesquisa qualitativa aqui proposta seja efetiva, objetiva, neutra, sistematizada, ou seja, esta em consonância com os objetivos científicos propostos, favorecendo o reconhecimento da realidade pesquisada de forma precisa e sem distorções.

3.3 - Coleta de Dados

O conhecimento da realidade a ser pesquisada através da aproximação do pesquisador com os sujeitos do campo de estudo transformam-se em dados primários da investigação científica (ALVARENGA, ibidem), realizado através da coleta dos dados, ação pela qual precisa ser sistematizada para que se atinja os objetivos propostos na pesquisa. Neste sentido, há a necessidade de estabelecer os mecanismos necessários para a aproximação ao público-alvo da pesquisa, as maneiras de apresentação da proposta de estudo com uma postura ética e objetiva conforme a metodologia e os paradigmas presentes nelas.

Buscou-se em primeiro momento o reconhecimento do lócus de atuação dos sujeitos da pesquisa, ou seja, as escolas as quais apresentavam alunos com deficiência intelectual inseridos nas salas de aulas do ensino regular comum. A partir de então, procedeu-se com a identificação dos professores que atuam junto a este público. A lista das escolas esta presente no relatório da Secretaria Municipal de Educação - Número de Alunos com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação, informados no Educacenso 2012 do Ministério da Educação.⁷¹

Das 35 escolas municipais da zona urbana, de Ensino Fundamental, apenas 15 apresentam o público-alvo da pesquisa. A tabela abaixo apresenta a listagem destas escolas, a quantidade de alunos com deficiência intelectual por nível/etapa de ensino e a probabilidade de professores atuando. Ressalta-se que esta probabilidade é expressa em números inteiros os quais podem variar de séries e/ou ciclos, pois existem ainda, na sistemática da Secretaria Municipal de Educação, professores que atuam por área de formação e professores polivalentes – que lecionam várias disciplinas; geralmente um professor por série.

Tabela 2: Listagem das escolas – público-alvo.

Escola	Aluno	Etapa	Número de professores
E.M ⁷² . Dona Aleluia	1	6ª série	8
	1	4ª serie	1
	1	6ª série	8
E.M. Raimundinha Carvalho	1	1º ano	1
	1	2º ano	1
	6	3º ano	1
E.M Prof. Eleutério Rezende	1	4º ano	8
E.M. Dom Edilberto	1	2º ano	1
E.M. Getúlio Vargas	1	8ª série	8
E.M. Hercília Camargo	1	4ª série	8
	1	2 ano	1

⁷¹ Disponível em <http://www.educacenso.inep.gov.br/relatorio/municipal/numalunosnecessidade>.

⁷² E.M – Escola Municipal.

	2	3º ano	1
E.M. Marcos dos Santos Parente	2	2º ano	1
	2	3º ano	1
E.M. Maria do Carmo Guida de Miranda	3	2º ano	1
	1	3º ano	1
E.M. Padre Pedro da Silva Oliveira	1	5ª série	8
E.M. Professora Binu Leão	1	3ª série	1
	1	2º ano	1
	1	3º ano	1
E.M. Anexo Dom Edilberto	2	3ª série	1
	1	4ª série	1
E.M. Antonio Waquim	1	4ª série	1
	1	3º ano	1
E.M. Câmara Junior	1	2º ano	1
E.M. José Francisco Dutra	2	3º ano	1
	4	5ª série	8
	2	6ª série	8
	1	3º ano	1
E.M. Antonieta Castro	3	3ª série	1
	1	1º ano	1
	2	2º ano	1
	6	3º ano	1
Professores atuantes no A.E.E ⁷³			4
Total de professores			93

Fonte: Pesquisa do autor

Para o melhor desenvolvimento da pesquisa, evitando-se possíveis contradições e problemas, buscou-se autorização da Secretaria Municipal de Educação do município, junto ao gestor municipal, ao qual reconheceu e

⁷³ Considerados nesta pesquisa por atuarem nas salas de aula regular em apoio ao professor titular e em apoio ao aluno com deficiência intelectual.

autorizou a livre circulação junto as escolas municipais. Neste ato foram evidenciados o caráter sigiloso, estritamente científico dos dados colhidos, além de firmado acordo verbal para apresentação dos resultados da pesquisa após apreciação de banca examinadora, ação esta que servirá para reformulação dos modos de avaliação da pessoa com deficiência e da progressão educacional, ato que responde ao caráter social da pesquisa. Os documentos ora citados – a Solicitação de Autorização e sua respectiva resposta – encontram-se nos apêndices e em anexo, respectivamente, desta dissertação.

A apresentação da proposta estabeleceu-se através de contato direto com os professores, seja através de reuniões em grupos ou através da relação individual. Além da explicação oral dos objetivos da pesquisa, do caráter sigiloso dos dados obtidos – sem a identificação nominal dos sujeitos pesquisados – houve a apresentação escrita destes procedimentos em primeiro plano do questionário (em apêndice).

A organização dos dados da pesquisa encontram-se estabelecidos através de categorias de análises, agrupados em elementos comuns, aos quais auxiliam a análise dos mesmos. *“É importante deixar claro aqui que o número de categorias de análise é muito variado e depende da riqueza dos dados coletados”* (TOZONI-REIS, 2009. p. 94)⁷⁴.

Inicialmente pode-se classificá-los quanto a identificação do público investigado – a instituição que trabalha e o sexo; quanto à formação acadêmica, sua habilitação e pós-graduação, caso haja; quanto à formação para atuação na educação inclusiva, cursos realizados; tempo de atuação profissional e dados sobre a avaliação e progressão educacional do aluno com deficiência intelectual. Esta última categoria assume um leque de sete questões, de caráter objetivo e subjetivo, as quais representam o levantamento específico dos dados representativos da pesquisa. Elas não desmerecem as outras questões, pois as primeiras representam a preparação do professor, sua maturidade técnica e prática, para atuação junto ao aluno com deficiência intelectual.

Vale ressaltar, como nos coloca a autora supracitada, que o surgimento de novas categorias de análise é possível, dependendo para isso a riqueza de

⁷⁴ TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Metodologia de pesquisa. São Paulo – SP: IESDE, 2009.

informações que a pesquisa possa nos fornecer. O desenvolvimento das novas categorias, neste sentido, ficarão a cargo da análise dos dados presente no capítulo seguinte deste trabalho.

4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Conforme estabelecido no desenho metodológico e com objetivo de organizar adequadamente as informações, os dados colhidos encontram-se processados em dois momentos. Primeiro tratou-se os dados quantitativos através da apreciação descritiva com a apresentação dos resultados em forma de porcentagem, podendo os mesmos ser vistos através de gráficos; e em seguida a análise inferencial para a generalização das conclusões obtidas.

Em seguida trataram-se os dados qualitativos de maneira narrativa e descritiva. Utilizou-se para isto a categorização dos discursos em características comuns medidas pela freqüência em que aparecem. As observações estão inseridas nestas análises com a presença de aspectos verificados na vivência da realidade do professor com alunos com deficiência intelectual.

Com relação à amostra, foram encaminhados 40 questionários aos professores de diferentes escolas municipais que apresentam alunos com deficiência intelectual. Estas escolas estão listadas através da tabela 2 no capítulo III desta dissertação. A tabela abaixo apresenta as escolas participantes da pesquisa com o número de professores que responderam os questionários.

Tabela 3: Lista de escolas participantes da pesquisa.		
Ordem	Escola	Nº de professores participantes.
01	E.M. Area Leão	03
02	E.M. Naila Bucar	03
03	E.M. Eleutério Resende	03
04	E.M. José Francisco Dutra	03
05	E.M. Padre Pedro Oliveira	02
06	E.M. Getúlio Vargas	02
07	E.M. Marcos dos Santos Parentes	02
08	E.M. Raimundinha Carvalho	04
09	E.M. Antonieta Castro	07
10	E.M. Padre Pedro Barroso	03
Total		32

Fonte: Pesquisa do autor

Observa-se que dos 40 questionários apenas 32 foram devolvidos para o pesquisador. Ainda, este número representa uma amostra de 34% da população pesquisada, 4% a mais do que o sugerido anteriormente no desenho metodológico, evidenciando maior amplitude da pesquisa.

Das escolas participantes da pesquisa, observa-se que houve uma amostra de 66% das escolas municipais que apresentam alunos com deficiência intelectual em sala de aula regular.

4.1 – Análise dos dados quantitativos.

As questões dos dados a seguir representam as características peculiares do público pesquisado, seu sexo, formação acadêmica e tempo de docência. Representam também, características da realidade pesquisada, ou seja, da avaliação e progressão educacional do aluno com deficiência intelectual, no que se refere à presença ou não de documentos que norteiam a prática docente; o diagnóstico, modos de avaliação, os recursos utilizados e quanto à presença de apoio técnico junto ao professor, como auxílio ao desenvolvimento do aluno em questão.

Ressalta-se que por motivo de sigilo às informações e para que não houvesse intervenções pessoais ou de qualquer outro interesse durante o processo de pesquisa, não foram identificados os nomes dos participantes, apenas a instituição a que pertencem e o sexo, ambos presentes no item 1 – Identificação, do questionário.

Quanto ao gênero atuante na educação do aluno com deficiência intelectual, pode-se perceber a prevalência do sexo feminino sobre o masculino, conforme visualizado no gráfico abaixo:



Fonte: Pesquisa do autor.

Este aspecto reflete uma visão naturalista da questão gênero na educação, onde favorecem a idéia de haver ações típicas esperadas por cada sexo, visão fruto do contexto histórico ao qual se formou a educação e a sociedade brasileira, com forte influencia do patriarcalismo, do autoritarismo e da igreja católica, ao qual propagavam a idéia do masculino como dominante e provedor de recursos para o lar e o feminino como responsável pelo ensino de habilidades para a vida social, de educação.

Nesse sentido a ação educacional presente ainda reflete esta tendência na atualidade apesar dos movimentos neoliberais de promoção da igualdade entre os mesmos. Porém, este consiste um conteúdo propício para novas pesquisas, não se estabelecendo aqui como objetivo desejado, pois este se reflete na ação de avaliar e decidir. É parte importante para o reconhecimento da realidade pesquisada, das características inerentes a população investigada, características estas às quais se soma com as seguintes descrições e análises.

4.1.1 – Dados sobre a formação acadêmica.

A formação acadêmica representa a base de conhecimento teórico para a prática docente. Conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a atuação no ensino fundamental deve ter como objetivo principal a formação integral do aluno, sendo necessária para isto a formação acadêmica básica em nível de graduação, preferencialmente em nível de licenciatura.

O público pesquisado, neste caso, encontra-se em conformidade com a legislação vigente. Em sua maioria há a formação em licenciaturas, perfazendo 97% dos professores pesquisados. O restante é graduado em nível de bacharelado.

Verifica-se a existência do ensino em forma polivalente, ou seja, um professor para as diversas disciplinas, principalmente no período do 2º ciclo de ensino até a 4ª série/5º ano. A partir do 3º ciclo há a formação por meio de professores de área, com as diversas graduações. Observou-se neste último caso a presença de professores formados em uma área e atuando em outra, ou seja, ensinando disciplinas às quais não possuem conhecimento teórico básico.

No constante a continuidade de formação, a presença de professores com pós-graduação é de 87% dos pesquisados. A tabela abaixo apresenta os cursos de graduação e especialização presentes no público pesquisado.

Tabela 4: Formação acadêmica em nível de graduação e pós graduação		
Ordem	Curso de graduação	Nº de professores participantes.
01	Licenciatura em Pedagogia	14
02	Licenciatura em Artes Visuais	02
03	Licenciatura em Matemática	05
04	Licenciatura em Inglês	02
05	Licenciatura em Letras – Português	05
06	Licenciatura em História	01
07	Licenciatura em Ciências Biológicas	02
08	Bacharelado em Ciências Contábeis	01
09	Licenciatura em Linguística	01
10	Licenciatura em Geografia	01
11	Licenciatura em Normal Superior	02
12	Licenciatura em Psicologia	01
13	Licenciatura em Teologia	01
Ordem	Curso de Especialização	Nº de professores
01	Gestão ambiental	02
02	Docência do Ensino Superior	12
03	Língua Portuguesa e Literatura	01
04	LIBRAS ⁷⁵	02
05	Gestão Educacional	03

⁷⁵ Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

06	Matemática	03
07	Comunicação Social	01
08	Educação Infantil	01
09	Educação Especial e Inclusiva	02
10	Supervisão Escolar	02
11	Educação de Jovens e Adultos	01
12	Tecnologia em Educação	01
13	Metodologia Aplicada a Educação	01

Fonte: Pesquisa do autor

. É interessante observar que a formação em nível de especialização para atuação junto à pessoa com necessidades especiais, principalmente junto à pessoa com deficiência intelectual, é presente apenas em 15% dos professores. Considera-se curso próprio para atuação na educação inclusiva, neste caso, os cursos de Tecnologia em Educação, Educação Especial e Inclusiva, Educação Infantil e LIBRAS, dentre os presentes acima.

Observa-se ainda a prevalência da licenciatura em pedagogia e da especialização em docência do ensino superior, havendo, para o aluno em questão, somando-se o exposto com o acima visto, um distanciamento dos objetivos de formação inicial e continuada.

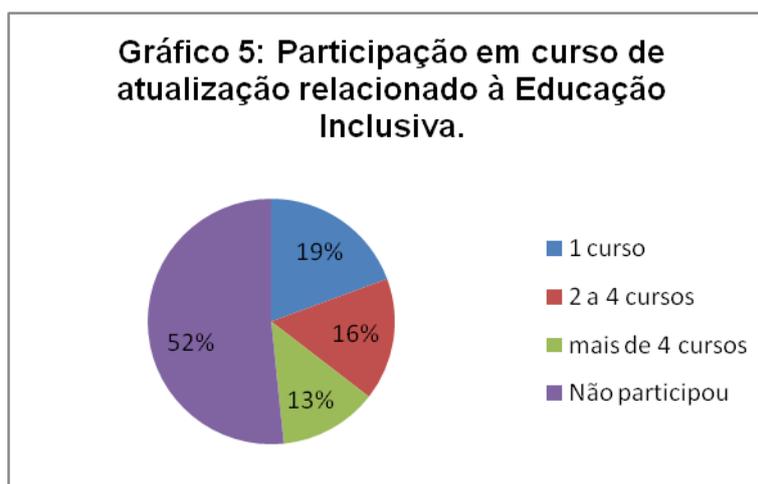
A norma federativa da educação vista anteriormente exprime em seu artigo 59, inciso III que os sistemas de ensino assegurarão ao aluno com necessidades especiais: *“professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educando nas classes comuns”* (BRASIL, 1996)⁷⁶. A formação básica presente no público pesquisado adequa-se ao exposto no que concerne a formação básica, porém verifica-se a necessidade de maior formação em exercício para garantir o melhor atendimento ao aluno.

⁷⁶ BRASIL, Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

4.1.2 – Dados sobre formação para atuação na educação inclusiva.

A participação em cursos de atualização relacionados à educação inclusiva tornou-se necessária para o melhor acompanhamento do aluno com necessidades especiais em sala de aula de ensino regular e na prestação de serviços paralelos, como o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Esta formação garante maior segurança no manejo do aluno com deficiência intelectual, pois permite a compreensão da proposta sugerida pela educação inclusiva, bem como o entendimento de características presentes nos alunos, suas habilidades e competências (BAPTISTA, 2006)⁷⁷.

A maior parcela dos professores, mais precisamente 52% dos que responderam o questionário, não participou de cursos de atualização na área da educação inclusiva. Os demais variam entre 1 e 4 cursos que tiveram presentes. A divisão deste público quanto a sua atualização pode ser visualizada através do gráfico abaixo.



Fonte: Pesquisa do autor

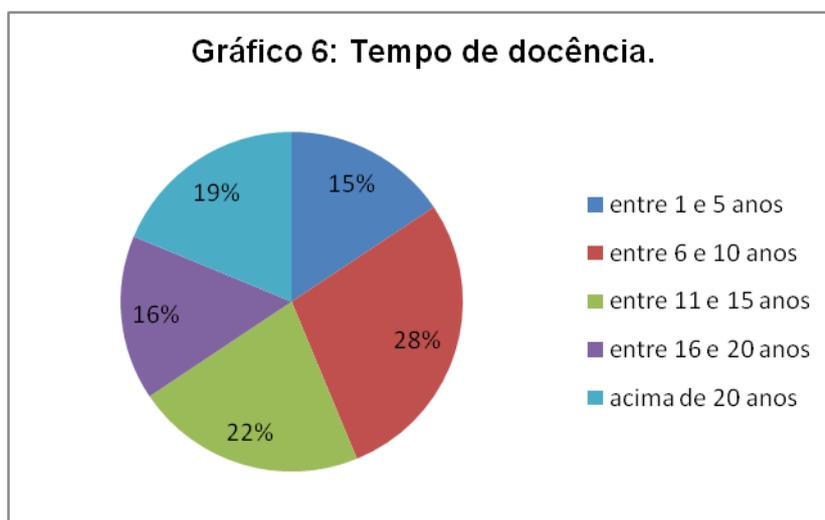
A formação para a atuação com a educação inclusiva é uma prerrogativa imposta pelas demandas sociais atuais presentes na sociedade moderna, onde o profissional torna-se cada vez mais especialista em uma área de atuação. Como nos aponta Oliveira (2009) p. 27.

⁷⁷ BAPTISTA, Claudio Roberto; MACHADO, Adriana Marcondes (et al). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

4.1.3 – Dados sobre atuação profissional como professor.

O tempo de atuação como docente na rede regular de ensino indica experiência na lida com o aluno com deficiência intelectual. Neste caso, os professores apresentaram-se com grande variabilidade em relação ao tempo de docência na sala de ensino regular.

É possível observar que 28% destes profissionais tem entre 6 e 10 anos de atuação. Estes, somados aos 22% dos professores que apresentam tempo entre 11 e 15 anos, representam metade da população pesquisada. A outra parte se mostra mais dividida com 19% de professores que estão a mais de 20 anos de atuação, 16% dos que estão entre 16 e 20 anos e 15% de professores entre 1 e 5 anos de docência.



Fonte: Pesquisa do autor

Através do verificado no censo escolar e com base em dados de sensores anteriores, observa-se que o lidar com o aluno com deficiência intelectual e com demais necessidades especiais em sala comum torna-se algo novo na prática educativa municipal, o que acompanha a inserção de novos professores já que a maioria dos mesmos estão entre 6 e 15 anos de docência no ensino fundamental.

Observando-se o senso de 2005 e os de 2012 e 2013 foi possível perceber uma maior valorização da educação inclusiva no município, partindo de 5 alunos inseridos em sala comum para os atuais 311. Esta evolução, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação também evidencia maior oferta de serviços, como a implantação de salas multifuncionais, a necessidade de formação em nível de especialização e eventos na área. Além disso, evidencia um rebaixamento nas matrículas de escolas especiais aí presentes, como a APAE.

Esta evolução provoca novo olhar por parte do professor, ao qual em sua prática iniciante transforma o seu saber acadêmico em desejo de evolução, muitas vezes contradizendo com ao já inseridos a mais tempo, como os 19% dos pesquisados que apresentam-se com mais de 20 anos de profissão, aos quais há o desejo de conclusão do tempo de serviço, de inserção em atividades administrativas em vez de didáticas e a compreensão da educação inclusiva como algo distante, evidenciado pela integração e por instituições especializadas.

Oliveira (2009)⁷⁸ afirma que as atitudes do professor em sala de aula regular evidenciada pela idéia de integração e institucionalização do contato com o aluno com deficiência intelectual torna-se prejudicada devido suas ações e crenças, consideradas por esta autora inadequadas. Para a resolução desta atitude é necessário uma ação-reflexiva promovida através do diálogo, através da percepção da realidade e serve como instrumento de transformação do mundo devido ser o encontro da subjetividade e ação.

Complementando o exposto pela autora, pode-se inferir que a atitude de valorização de instituições especializadas e o comportamento de simples integração do aluno em sala de aula representam uma ação pedagógica não inclusiva, pois consiste numa ação não reflexiva, sem uma metodologia diversificada e diferenciada ao desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. Deve-se atuar, enquanto professor como responsabilidade de desenvolver seus discentes em plenitude para a vida em comunidade, com total compromisso social, já que este é o fim inerente do processo educativo e da avaliação como um todo.

⁷⁸ OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tercedor. Porto Alegre: Mediação, 2009.

4.1.4 – Dados sobre a avaliação e progressão educacional do aluno com deficiência intelectual.

Este tópico, no questionário, encontra-se formado por 7 perguntas mescladas com opção de respostas objetivas – o que representa dados quantitativos – e subjetivas, representando dados qualitativos. Aqui serão apresentadas as questões objetivas deixando-se as outras para a análise no tópico seguinte.

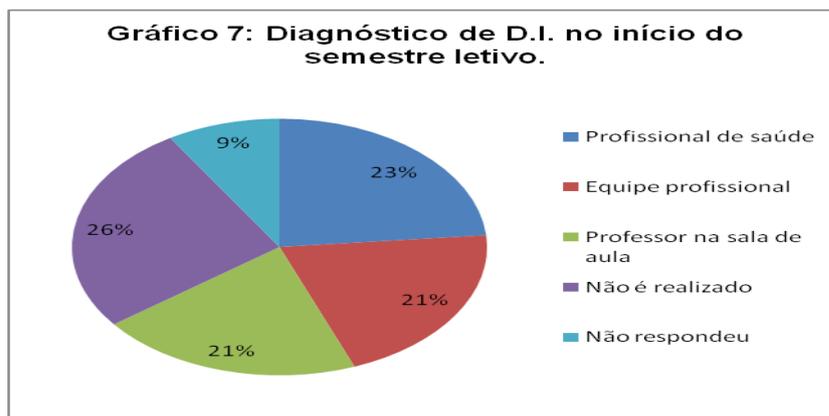
A avaliação e progressão educacional do aluno com deficiência intelectual, objeto desta dissertação, é contextualizada sobre diversos aspectos que envolvem desde o diagnóstico clínico para a deficiência intelectual, a normatização deste processo nas escolas, o tipo e mecanismos de avaliação presentes.

Ao se tratar do diagnóstico para a deficiência intelectual, processo este sugerido pelo Ministério da Educação – MEC como comprobatório da situação de aluno com necessidades especiais⁷⁹, buscou-se compreender como estes vinham sendo realizados nas escolas pesquisadas, quais profissionais tornam-se responsáveis pela execução dos mesmos.

Observou-se que em 26% dos casos não há a realização do diagnóstico. Ademais, o diagnóstico encontra-se sobre a responsabilidade dos profissionais de saúde (23%), de equipe multiprofissional e do professor na sala de aula (21% cada).

Estes dados demonstram que os professores que responderam os questionários reconhecem que há o diagnóstico do aluno com deficiência intelectual no início do semestre letivo. Porém, observa-se que este procedimento só é realizado por profissional capacitado para a ação em apenas 44% dos casos, somando-se o percentual dos profissionais de saúde e equipe multiprofissional.

⁷⁹ Aspecto verificado anteriormente no Capítulo II deste trabalho.



Fonte: Pesquisa do autor

É importante observar, também, que 9% dos professores pesquisados não responderam a este item, o que nos leva a inferir que este percentual não reconhece a ação diagnóstica durante o processo de matrícula e de inserção do aluno na escola. Este público, somados aos que afirmam não ser realizado o diagnóstico, perfaz um total de 35% de professores que afirmam não haver a realização do reconhecimento de características do aluno através de um diagnóstico preciso.

É importante retomar o exposto no capítulo dois desta dissertação sobre as características representativas na prática educacional à qual o diagnóstico clínico pode causar, conforme expresso por Enumo (2005)⁸⁰. A autora evidencia o risco de estigmatização e rotulação do aluno, devendo o mesmo ser um processo contínuo, do qual servirá para uma constante interpretação do desenvolvimento da aprendizagem.

Neste contexto, observa-se a valorização desta prática em 44% da amostra pesquisada – dentre as realizadas por profissionais de saúde e/ou equipe multidisciplinar. Há a realização do contato inicial, sem caracterização e realização de novos diagnósticos para verificação contínua do desenvolvimento do aluno, o que sugere a necessidade de melhorias no item em questão.

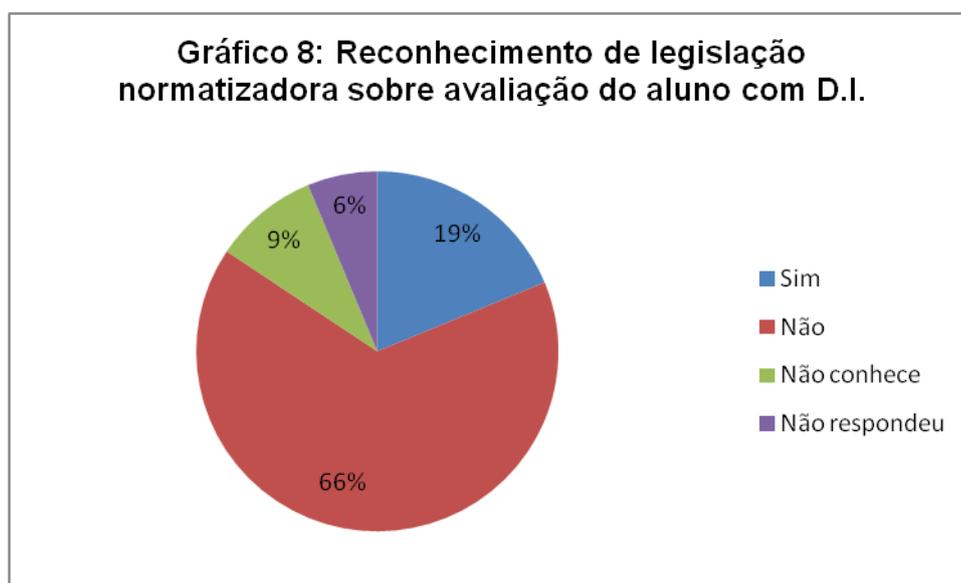
Outro aspecto verificado está relacionado à documentação que regulamenta as formas de avaliação e progressão educacional do aluno com deficiência intelectual. Neste caso, apenas 19% dos professores pesquisados

⁸⁰ ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2005, v.11, n.3, p.335-354

afirmam reconhecer a presença de uma norma na escola que orienta o processo de avaliação e evolução do aluno, os demais não reconhecem este documento. Este último público representado encontra-se subdividido entre 66% que afirmam não haver o documento em questão, 9% que não reconhecem e 6% que não responderam.

Vale apresentar uma explicação: os professores que não reconhecem o documento ora questionado simbolizam uma parcela da amostra pesquisada que afirmam não ter entrado em contato com qualquer informação que confirme a presença ou não de norma para a avaliação do aluno com deficiência intelectual, sendo por isto subdividido em parte separada daqueles que afirmam com convicção o dado pesquisado, sua presença ou não.

Estes dados estão apresentados através do gráfico abaixo.



Fonte: Pesquisa do autor

Neste aspecto, quanto a documentação, os professores ressaltaram o uso de três tipos de instrumentos, sendo utilizados os laudos dos profissionais de saúde, o relatório do próprio professor e o Projeto Político Pedagógico.

Assim afirma um professor: “Essa normatização deve constar no PPP. Em algumas escolas não existe o Projeto Político Pedagógico (vale a Lei)”. Há aqui uma fala com expressão de denúncia. Como se percebe não há existência

de um projeto de atuação, porém com a complementação do valor legal a que na falta de um instrumento possa conduzir a ação docente.

Frente à necessidade de aperfeiçoamento do currículo escolar para atuação junto ao aluno com deficiência intelectual, principalmente com a promoção de mudanças na qualidade desta atenção, o professor deverá buscar o “abandono da predisposição de proporcionar aos alunos a construção de um perfil previamente definido torna-se uma necessidade a ser traduzida em campo de teorização e em metodologia para a ação educacional” (ANDRADE, 2006. p. 116)⁸¹.

O tipo de avaliação utilizada junto ao aluno com deficiência intelectual assume características de atividade permanente e contínua, sendo afirmado pela amostra pesquisada em sua maioria, onde se define a importância da avaliação qualitativa como meio de reconhecimento das habilidades do aluno com deficiência intelectual. Somente 8% dos professores afirmam fazer uso de avaliação somativa, com provas e notas. Os demais variam em usar a avaliação contínua – 55% dos questionados; qualitativa – 21%; e 13% afirmam fazer uso de outros modelos. 3% dos pesquisados não responderam a questão.

Neste aspecto, é importante apresentar o vivido pelo professor expresso em seus depoimentos, pois estes diferenciam quanto ao modo de execução da avaliação e na visão do aluno, quanto a sua (in)capacidade e utilização de recursos. O professor “nº 30”⁸² assim afirma: “Em alguns casos a avaliação é facultada a esse aluno por ainda ser considerado como incapaz”. Outro professor afirma que o processo “depende muito do nível cognitivo do educando”⁸³.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu capítulo quarto, que trata sobre a educação especial, afirma que esta é uma modalidade de ensino ofertada principalmente na rede regular de ensino a educandos portadores de necessidades especiais, a qual necessita de apoio especializado para atender as características individuais e peculiares de cada aluno, observando-se para isso, as “condições específicas de cada aluno. Também afirma como ponto importante a mudança

⁸¹ ANDRADE, Simone Giardi. Docência(s) no contexto da educação inclusiva: uma perspectiva sistêmica. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; MACHADO, Adriana Marcondes (et al). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 107 a 118.

⁸² Termo utilizado com o objetivo de evidenciar o sigilo e a não identificar o professor.

⁸³ Fala do professor entre aspas.

ou adaptação curricular, metodológico, técnico e organizacional. Estas características sugerem a busca da inclusão escolar mediante a adaptação da escola aos diferenciais de cada aluno com necessidades especiais.

Este capítulo da LDBEN nos aponta a necessidade de adaptação de conceitos para a real inclusão dos alunos com necessidades especiais. Observe que o termo deficiente, o qual simboliza, culturalmente, uma “condição de ‘incapacitado’, (...), ‘inválido’⁸⁴” (MAZZOTTA, 2005, p-16), está substituído nesta lei pelo termo ‘necessidades especiais’⁸⁵ caracterizando uma forma menos discriminatória dos indivíduos que apresentem “restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 2001).

Tanto a LDBEN como a Convenção de Guatemala, aceita no Brasil pelo decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001, representam a busca de políticas públicas não discriminatórias - incluindo-se aí a avaliação - trazendo o imperativo de perceber os alunos que necessitam de atendimentos educacionais especiais através da valorização das habilidades a serem desenvolvidas pelo professor, fundamentada no “reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos, ao invés da imposição de rituais pedagógicos pré-estabelecidos que acabam por legitimar as desigualdades sociais e negar a diversidade” (ALVES, 2006, p-13).

Complementa-se a esta análise o exposto por Antunes (2008) ao valorizar a avaliação como um processo formador de significados afirmando que tanto professores quanto alunos só constroem significados quando atribuem sentido ao vivenciado no processo de aprendizagem, dependendo da maneira como a atividade é proposta e do envolvimento de ambos.

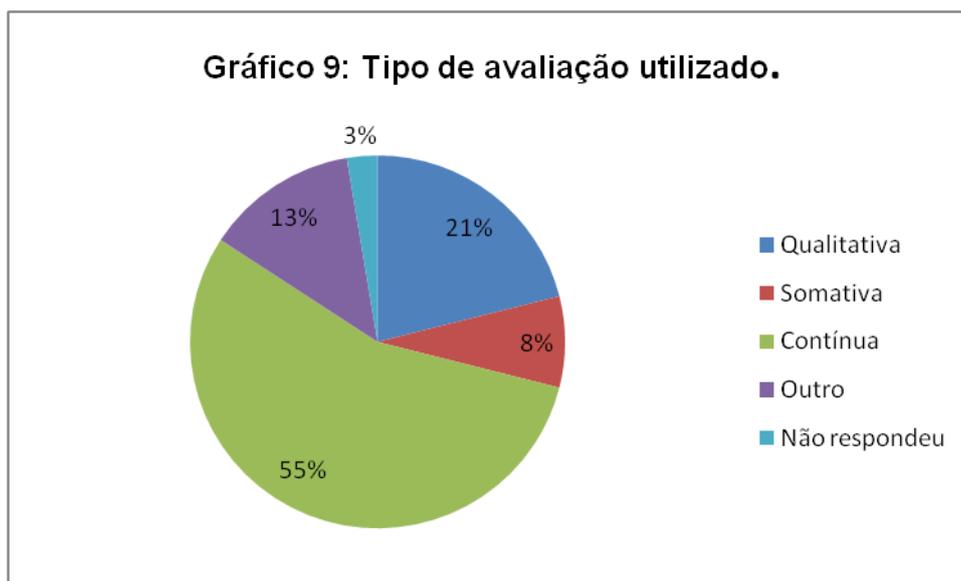
A continuidade do processo avaliativo está presente no reconhecimento das habilidades adquiridas pelo aluno no processo de aprendizagem. Assim o professor nº 10⁸⁶ para exemplificar o exposto, afirma: “A forma utilizada até agora é visual, olha se o aluno mudou algum aspecto, conseguiu avançar alguma habilidade”.

⁸⁴ Aspas do autor

⁸⁵ Aspas próprios

⁸⁶ Identificação através da ficha de questionário.

Estes dados sobre o tipo de avaliação pode ser visualizado pelo gráfico abaixo.



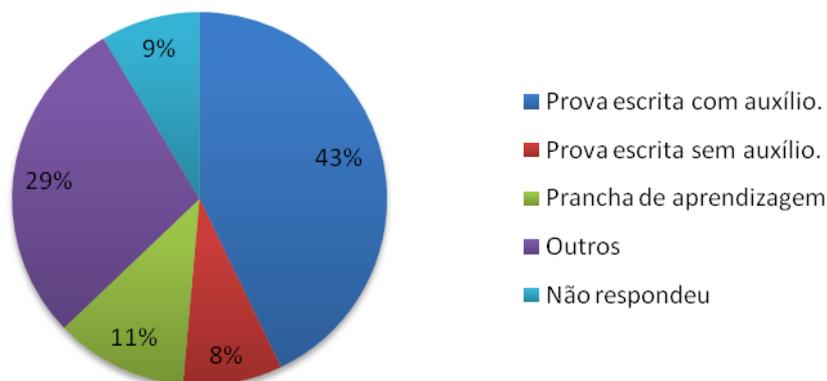
Fonte: Pesquisa do autor

Estes tipos de avaliação contradizem com os dados sobre os recursos utilizados. Há na amostra pesquisada a prevalência da avaliação através de prova escrita com questões objetivas e subjetivas com o auxílio do professor. 43% dos casos reconhecem ser este o instrumento mais usado. Este mesmo instrumento aplicado sem o auxílio do professor é identificado por 8% dos entrevistados como o mais utilizados em suas práticas. O uso de pranchas de aprendizagem foi descrito por 11%.

Outros tipos de instrumentos são reconhecidos por 29% dos questionados, como tarefas simples devido a associação da deficiência intelectual com outra, como a física. Um exemplo disto é a permanência em tarefas de cobrir tracejado, relatórios, avaliações orais para verificação do desenvolvimento da linguagem, produção de pintura, análise e interpretação de textos e atividades em grupos.

O gráfico abaixo demonstra este resultado.

Gráfico 10: Recursos para avaliação.



Fonte: Pesquisa do autor

O apoio técnico para acompanhamento do aluno em sala de aula é expresso por 56% da amostra como existentes, eles estão sobre a forma de: presença de uma cuidadora; acompanhamento de psicólogo; através da professora do Atendimento Educacional Especializado – A.E.E; “um professor orientador, onde ele trabalha esse aluno com atividades propostas pelo professor titular da sala” (fala do professor nº19).

Alves (2006)⁸⁷ assim explica o objetivo do atendimento do aluno com deficiência intelectual em Sala de Recursos Multifuncionais:

Na sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado para alunos com deficiência mental, são realizadas as adequações necessárias para participação e aprendizagem desses alunos, por meio de estratégias teórico-metodológicas que lhe permitam o desenvolvimento cognitivo e a apropriação ativa do saber. As atividades têm como objetivo o engajamento do aluno em um processo particular de descoberta e o desenvolvimento de relacionamento recíproco entre a sua resposta e o desafio apresentado pelo professor (ib ibidem. p. 23)

Através do exposto infere-se que a busca de uma prática consolidadora por da ação de valorização do desenvolvimento intelectual. O aluno é o ser

⁸⁷ ALVES, Denise de Oliveira. [et al] Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

atuante neste processo, sendo o professor um mediador desta ação, formando um diálogo fazer e saber com relações recíprocas. O professor, no processo avaliativo, deve verificar o quanto o aluno evoluiu no contexto aprendizagem e interação com outros. O auxiliador é, neste caso, um auxílio pois referencia-se como apoio integral ao aluno.

4.2 – Análise dos dados qualitativos.

A vivência do professor na avaliação do aluno com deficiência intelectual é expressa em seu discurso quando questionados sobre o papel da escola na inclusão deste aluno e na identificação dos critérios utilizados para a progressão educacional. A análise fenomenológica de seu depoimento expressa a representação social de sua ideologia sobre o assunto e sobre o vivido pelo mesmo na prática educativa cotidiana.

A representação social como técnica científica configura-se pela análise dos discursos que se repetem, sendo os mesmos classificados quanto a sua similaridade, ou seja, a frequência com que aparecem nos diversos discursos, formando um todo expressivo representativo da amostra pesquisada.

Neste contexto foi possível verificar nove conceitos similares nos discursos dos professores, os quais encontram-se classificados em ordem decrescentes conforme a frequência presente nos questionários respondidos pela amostra. Eles podem ser vistos na tabela 3 abaixo.

Tabela 5: Frequência de conceitos sobre a função da escola na inclusão de alunos com necessidades especiais.		
Ordem	Conceito	Frequência
01	Promover um espaço de interação sócio-cultural. Função Integrativa.	28 %
02	Necessidade de adaptação e treinamento.	19 %
03	Incluir em sala regular e receber acompanhamento de equipe do A.E.E. ⁸⁸	12 %

⁸⁸ A.E.E. – Atendimento Educacional Especializado.

04	Enfrentamento de atitudes discriminatórias. Direito a igualdade.	9 %
05	Desenvolvimento psico-sócio-cultural e intelectual.	9 %
06	Acolhimento	7 %
07	Reconhecer as diferenças e adotar novas práticas pedagógicas.	7 %
08	Apoio familiar	3%
09	É uma relação de dívida com o aluno	3%
10	Não respondeu	3 %
	Total	100 %

Fonte: Pesquisa do autor

A escola, segundo os professores, assume uma função social integrativa, ou seja, a de promotora de espaços de interação sociocultural. O termo integrativo refere-se à necessidade da escola em fazer o aluno sentir-se parte integrante do processo de inclusão, devendo-se evitar práticas separatistas e classificatórias.

Assim expressa-se o professor nº 30: “A escola comum inclusiva constitui-se como um espaço de todos, onde os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades e habilidades, participando ativamente de todas as ações que envolvem o processo ensino-aprendizagem, nesse contexto a função da escola é oportunizar essa participação”.

Esta visão de totalidade de espaços para a inclusão é defendida por Machado (2006)⁸⁹ como uma lógica social, á qual deve ser diferenciada em sua atuação, podendo ser individualizada ou coletiva, sendo que a segunda sobressai ante a primeira, pois esta gera um efeito de culpa, característica que provocam diversas patologias sociais. O objetivo do professor em seu momento avaliativo e didático é o de valorizar o aspecto coletivo, cuja visão do aluno é tida

⁸⁹ MACHADO, Adriana Marcondes. Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando? In: BAPTISTA, Claudio Roberto; MACHADO, Adriana Marcondes (et al). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 127 a 136.

como inserido num todo, o qual promover ações que fortalecem seu desenvolvimento rumo a participação cidadã.

Há ainda o reconhecimento da necessidade de adaptação e treinamento. Este aspecto é possível de ser verificado tanto nos discursos dos professores como durante a análise sobre os dados aqui expressos anteriormente. Observa-se haver ambigüidade nos dados quanto a forma de avaliação e instrumentos utilizados. A valorização da avaliação contínua favorece o reconhecimento da evolução do aluno no decorrer do processo letivo, sendo medida por vários instrumentos, dentre eles o portfólio e a interação com grupos de trabalhos. Isso não exclui avaliações escritas, porém estas não representam instrumento principal neste tipo de avaliação (SANT'ANNA, 1995).⁹⁰

O discurso dos professores representam o reconhecimento de um “tratamento diferenciado”⁹¹ ao aluno, bem como das dificuldades encontradas identificadas como barreiras que permanecem. A conscientização de todos os protagonistas da educação para a mudança de paradigmas e atitudes reforça-se pela busca de modificações, ou pela importância dela.

Para outra parte dos pesquisados a função é a de inserir o aluno na sala regular e receber acompanhamento da equipe de Atendimento Educacional Especializado – A.E.E. Como visto anteriormente, este apoio é vivenciado pela maioria dos professores, sendo reconhecido como algo positivo e necessário. Além do acompanhamento do professor da sala de recursos multifuncionais, foi observada a presença do cuidador, um profissional que auxilia o professor em sala de aula regular no acompanhamento individual do aluno em suas tarefas.

ALVES (2006)⁹² caracteriza o A.E.E como uma ação diversificada do currículo escolar, “organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns” (ib ibidem. p. 15), realizado não somente nas salas de recursos multifuncionais, mas estendendo-se a sala regular através do apoio técnico e tecnológico. Este serviço favorece uma adaptação dos procedimentos escolares á necessidade educacional do aluno

⁹⁰ SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que avaliar?: como avaliar?: critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

⁹¹ Palavra do professor nº 8.

⁹² ALVES, Denise de Oliveira. [et al] Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

especial, ao qual constitui “um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimento” (ibidem).

A avaliação da aprendizagem é vista como um serviço, um recurso propiciador da geração de valores por meio de uma visão diferenciada da práxis, uma vez que é algo paralelo ao currículo escolar utilizado e, ao mesmo tempo, desenvolvido através de recursos tecnológicos diversificados e adaptados à realidade do aluno, com suas peculiaridades inerentes à sua necessidade especial. Assume, portanto, uma característica de ser complemento, também, dos instrumentos identificados pelo professor como importantes para a valoração da aprendizagem.

O enfrentamento atitudes discriminatórias é expresso pelo reconhecimento das diferenças presentes e pela expressão do direito a igualdade, devendo o professor no contato com o deficiente intelectual garantir uma atitude livre de pré-conceitos. Assim expressa o professor nº 26: “Aceitar e enxergá-los como seres humanos, como qualquer cidadão, com suas dificuldades, mas também com suas capacidades”. Essa tendência encontra-se presente nos discursos devido a mudanças na prática pedagógica, onde há a tentativa de se romper com o grupo estável, formando grupos por necessidade, com envolvimento de diversos profissionais e maior espaço para a ação, observação e experimentação (PERRENOUD, 2000)⁹³. Estes espaços reforçam o acolhimento do aluno, o apoio familiar na compreensão dos processos educativos, das capacidades de evolução e o entendimento da própria deficiência intelectual⁹⁴.

Outro aspecto importante é o entendimento desta função como a de responsável pelo desenvolvimento de potencialidades do aluno e de habilidades intelectuais. A formação de competências resulta da interação entre a potencialidade e o intelecto, sendo experimentado nos contextos sociais em que o aluno se encontra, sejam grupos ou comunidade e família, na resolução de

⁹³ PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

⁹⁴ Estas características foram verificadas no discurso de 17% dos professores, conforme a tabela 3.

situações. Na escola a avaliação apresenta a evolução da competência aprendida, bem como da competência ensinada.

Perrenoud (ibidem) afirma que esta capacidade representa um componente principal na arte de ensinar e administrar a progressão educacional, mobilizando cinco áreas específicas:

- Conceber e administrar a situação-problema ajustada ao nível e às possibilidades dos alunos.
- Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino.
- Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem.
- Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa.
- Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão. (PERRENOUD, 2000. p. 17).

As atividades propostas por este autor inicia-se e termina com a ação de valorar, de avaliar a situação vivida pelo aluno, observando as dimensões a serem alcançadas e traçando metas com o objetivo de o professor ter em mãos informações suficientes para a decisão final.

Uma parcela de menor expressividade define a função da escola na inclusão como sendo uma dívida que se exprime em obrigações presentes principalmente nas formas de gestão. Para exemplificar, o professor nº 17 afirma: “Acredito que temos uma dívida com esse aluno e a escola tem a obrigação de recebê-los e educar o aluno com necessidades especiais e as autoridades devem fazer cumprir a permanência dos alunos especiais com os mesmos direitos dos alunos regulares (educação para todos)”.

O mesmo processo de levantamento dos discursos sobre o vivido com relação a função da escola foi também verificado com relação a identificação dos professores sobre os critérios para a progressão escolar. Assim podem-se verificar as seguintes características, conforme a tabela 6 abaixo.

Tabela 6: Freqüência de critérios para a progressão educacional de alunos com deficiência intelectual.		
Ordem	Conceito	Freqüência
01	Evolução de habilidades e desempenho ao longo do ano.	30 %

02	Idade e maturidade	23 %
03	Não respondeu.	11 %
04	Não há critérios	08 %
05	Não conhece como é feito	07 %
06	Mudança de comportamento.	06 %
07	Avaliação escrita e assiduidade.	06 %
08	Participação do Conselho Escolar.	06 %
09	Não faz a progressão	03 %
	Total	100 %

Fonte: Pesquisa do autor

Observa-se que há uma porção de características de teor negativo com a expressão “não” em evidência às quais definem, em conjunto, a não realização ou a realização desorganizada da progressão educacional. O não reconhecimento pelo professor deste processo sugere hipoteticamente a transferência da responsabilidade de decisão sobre a evolução do aluno a outras instâncias do corpo escolar, como a direção ou o conselho de classe.

A maioria corrobora com a avaliação contínua, evidenciada no item anterior de análise dos resultados quantitativos, onde observar o desempenho do aluno ao longo do ano assume força primordial para a progressão do mesmo e expressão de resultado desta tomada de valor. Aqui se pode associar a mudança de comportamento como consequência maior da interação do aluno junto ao grupo a que pertence e da sua evolução de habilidades.

Gonçalves (2008)⁹⁵ reforça a idéia de uma ação educativa continuada ao expressar:

“Nesse sentido, é urgente que haja na organização do trabalho uma permeabilidade de educação continuada, em que as pessoas estejam se educando permanentemente e reciprocamente. Portanto, é necessária a criação de um ambiente educativo, um ambiente pedagógico, no qual caiba a possibilidade de as pessoas se ensinarem e aprenderem ao mesmo tempo uma com as outras. Nessa organização, devem imperar dois princípios: “quem sabe, reparte” e “quem não sabe, procura”” (ibidem. p. 22)

⁹⁵ GONÇALVES, Elias Rocha. A pedagogia do encantamento: novo paradigma da educação para o século XXI. Campos dos Goytacazes, RJ: Instituto Brasileiro de Educação e Cultura, 2008.

O apoio mútuo entre quem ensina e quem aprende é crucial ao desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, em especial enfoque ao aluno com deficiência intelectual, ao qual necessita de maior flexibilidade na maneira de lidar com a aquisição de conhecimentos para a vida produtiva em sociedade. A avaliação contínua representa uma maneira eficaz de verificação deste processo, pois garante o reconhecimento progressivo das habilidades aprendidas e do desenvolvimento no convívio com os demais alunos.

Há, ainda, o enfoque em outras duas áreas de apoio a esta tomada de decisão sobre a progressão educacional que se caracterizam por evidenciarem pontos de vista e vivências distintas. O uso da idade e maturidade como único critério de progressão representa a presença de ações embasadas na ideologia da integração, onde acredita-se que estar com pessoas da mesma faixa de maturidade biológica, portanto hormonal e de crescimento físico, proporcionaria uma evolução do aluno quanto a conhecimentos e linguagem. A presença deste item chama atenção a uma vivência iniciante do processo de inclusão escolar a qual pode estar embasada através de uma formação acadêmica que pouco evidencie a inclusão escolar e seus mecanismos práticos.

O segundo aspecto neste contexto evidenciado é a participação do conselho escolar. A presença desta prática é vivenciada de forma escassa na cultura educacional local, sendo o mesmo solicitado apenas para decisões administrativas e de gestão escolar, pouco se evidencia a decisão pedagógica e educacional a este ente. Vale ressaltar que a compreensão dos processos educativos inclusivos favorece uma visão do aluno com deficiência mental com aspectos discriminatórios ou não, neste sentido, e na visão do pesquisador, deixar esta decisão a cargo do conselho escolar requer amplo debate sobre a inclusão, sua filosofia e práticas cotidianas, já que este diretório é formado por diferentes pessoas com diferentes características de conhecimento e vivência comunitária. Soma-se a isto o fato de poder gerar a estigmatização do aluno devido sua necessidade, sendo, portanto, um aspecto a ser bastante analisado antes de sua execução cautelosa.

A avaliação escrita e a assiduidade confirmam o proposto nos dados quantitativos como instrumentos de avaliação e, no verificado pela pesquisa, também como critério de progressão educacional. A média de desempenho

estabelecida por uma nota, valorada como instância maior favorece a promoção da prática pedagógica tradicional, não evidenciando outras maneiras de fazer o ensino.

Ressalta-se o exposto por Antunes (2008)⁹⁶ ao evidenciar a necessidade da prática educativa atual em gerar mudanças de enfoque, transformando o critério nota – advindo da avaliação escrita – em critério de valor de satisfação ao alcance de objetivos. Ele afirma que quando se busca uma avaliação significativa deve-se utilizar de procedimentos que alcancem a todos com atividades que possam adequar-se a grau de compreensão do aluno e gerando o esforço na busca de um resultado que evidencie a capacidade de cada aluno em mostrar seu melhor possível.

O mesmo não nega as práticas acima descritas e tidas como tradicionais, porém afirma ser necessário adaptá-las ao desenvolvimento do aluno e, a partir daí, favorecer a melhor decisão em relação ao desenvolvimento do aluno nos anos subsequentes, na sua progressão educacional em séries posteriores a até então estudadas.

⁹⁶ ANTUNES, Celso. A avaliação da aprendizagem escolar: fascículo 11. 7.ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2008

CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

A prática inclusiva do aluno com deficiência intelectual no município de Floriano-PI no exercício avaliativo estabelece-se com peculiaridades diversificadas.

A formação para a inclusão escolar assume um distanciamento de objetivos com relação a formação inicial⁹⁷. Apesar de haver o cumprimento de normas federativas quanto ao grau de formação inicial, com 100% dos professores em nível de graduação, a complementação desta, direcionada a atuação junto ao aluno com necessidades especiais, estabelece-se incipiente, com menos de um terço dos professores com formação direcionada à área.

Uma característica presente no município é a atuação em salas polivalentes, nas quais em que o método de ensino apresenta um professor para todas as disciplinas ministradas, presente em turmas até o 2º ciclo. A demanda de atividades sob a responsabilidade deste professor não beneficia tempo e energia para a busca da formação. Este pode estar amplificado pela atuação em áreas distantes de sua formação inicial, à qual o mesmo deve dispender maior tempo para aprender assuntos aos quais não apresenta domínio.

O tipo de formação para a inclusão presente determina a existência de duas classes de professores: os capacitados para atuar nas classes comuns e os especialistas, atuantes nas diversas áreas.

O diferencial no contexto pesquisado está no direcionamento desta especialização para áreas administrativas e de educação superior, há pouco interesse na formação para a inclusão, sendo neste sentido, um aspecto que sugere novas pesquisas em busca da melhoria da atuação na inclusão, principalmente no que concerne a avaliação e progressão educacional.

A influência da formação inicial e continuada sobre a avaliação fica embasada pelos conhecimentos adquiridos ainda na graduação, de forma tradicionalista e com pouca evidência na inclusão como um processo significativo.

⁹⁷ Neste caso referimo-nos à formação específica para atuação na educação inclusiva, excluindo-se a formação complementar como especializações, já que reconhece-se o direito de escolha individual do professor sobre seu aperfeiçoamento profissional.

Vale ressaltar que o processo de inserção do aluno com necessidades especiais em sala comum desenvolveu-se de maneira muito rápida na realidade pesquisada em um pequeno espaço de tempo – mais precisamente em 8 anos; e que o público pesquisado é formado por professores com menos de 15 anos de atuação em sua grande maioria, como visto no capítulo quatro. Estes aspectos sugerem ser a educação especial algo novo na realidade pesquisada e que está em processo de adaptação e reflexão sobre seus conceitos e prática.

A imaturidade profissional⁹⁸ aliada à formação incipiente promove a idéia de invalidez, incapacidade e rotulações frente ao aluno com deficiência intelectual, exprimindo-se uma prática de conjunto sem evidenciar as diferenças e os limites individuais, com ritos pedagógicos pré-estabelecidos e a transferência de responsabilidades para outros setores escolares, como a família, a Sala de Recursos Multifuncionais, dentre outros, como se estes fossem os únicos responsáveis pela educação do aluno em questão.

Os métodos e técnicas avaliativas diferenciam-se quanto a teoria e a prática vivenciada. Há um distanciamento na compreensão entre as características e definições sobre a avaliação e a técnica utilizada. Enquanto afirmam haver a utilização de avaliação contínua e qualitativa, há, por outro lado, o uso de provas como principal recurso, sendo os recursos adaptativos pouco utilizados, o que assume o caráter integracionista, fugindo da função inclusiva de desenvolvimento das potencialidades presentes no mesmo.

As duas formas, se misturam quanto a observação do aluno com deficiência intelectual e se separam quando desenvolvidas como técnicas pedagógicas. Este contexto é, então, entendido como conflitivo e gerador de dúvidas no professor, o que estabelece as bases das dificuldades em escolher os mecanismos avaliativos a serem utilizados.

A avaliação da aprendizagem é vista como um serviço, uma vez que é algo paralelo ao currículo escolar utilizado necessitando ser desenvolvida através de recursos tecnológicos diversificados e adaptados à realidade do aluno, com suas peculiaridades inerentes à sua necessidade especial.

⁹⁸ Deve-se entender, neste caso, a imaturidade profissional como pouca experiência na educação inclusiva e o tempo de docência entre 1 e 10 anos, ou seja, acompanhando a evolução da inclusão do aluno nas salas regulares no município, a qual intensifica-se no espaço de 8 anos – entre 2005 e 2013.

Como forma de exemplificação desta dificuldade enfrentada está na identificação de atividades como cobrir tracejado, realizar relatórios, avaliações orais, pintura, análises e interpretações de textos simples e atividades em grupo como sendo tarefas avaliativas. É perceptível a inexistência de recursos tecnológicos voltados para a avaliação do aluno com deficiência intelectual. A utilização de mecanismos tradicionais, como provas, revela uma prática sem o reconhecimento de necessidades adaptativas para este aluno. O contexto integrativo se resume na presença deste no ambiente escolar e na participação de atividades reconhecidas como possíveis para sua realização a partir de um julgamento individual do professor.

A progressão educacional não apresenta correlação com a valorização⁹⁹ do desenvolvimento do aluno medida através das técnicas avaliativas mencionadas. Há maior frequência no uso de critérios como o desenvolvimento da maturidade – como desenvolvimento biológico corporal, mudança de comportamento –, e da análise de entidades para escolares como o conselho escolar.

A grande maioria dos professores não compreende como passar seu aluno com deficiência intelectual para as séries seguintes. Eles assumem não reconhecer que mecanismos utilizar, sugerindo maior organização do sistema local com a construção de critérios efetivos para a progressão do aluno com deficiência intelectual.

Assim, para que haja a efetiva inclusão escolar nos processos de avaliação e progressão educacional do aluno em sala regular no município de Floriano-PI, recomenda-se a elaboração de um protocolo de avaliação na educação inclusiva do município, a partir de ciclos de debate, com a presença de todos os entes responsáveis pela educação local, para o embasamento teórico e metodológico de atuação, com especificações de uso de recursos tecnológicos adaptativos como pranchas de avaliação, jogos lógicos e softwares de computador voltados a adaptação da aprendizagem ao aluno com deficiência intelectual.

Aliado a isto, a formação continuada aos professores com alunos com deficiência intelectual na sala regular, através do debate sobre as realidades

⁹⁹ Valorização no sentido de valor, nota, ou qualidade de valor.

vividas por cada um em sua atuação, e a formação de propostas de adaptação curricular, à qual se apropria de uma filosofia avaliativa significativa ao desenvolvimento do aluno para a inserção social, e que gere a escolha de mecanismos adequados à verificação da aprendizagem.

É necessário unir forças para transformar a escola em uma verdadeira instituição inclusiva, sendo preciso o esforço de todos os membros nela constituídos interna e externamente, lembrando-se sempre que a verdadeira avaliação é aquela que se encontra embasada dados preciso, consistentes e freqüentes, e que favoreçam o reconhecimento da realidade vivida e das forças a serem desenvolvidas pelos alunos com deficiência intelectual. Caminhamos para que isto aconteça.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Simone Giardi. Docência(s) no contexto da educação inclusiva: uma perspectiva sistêmica. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; MACHADO, Adriana Marcondes (et al). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 107 a 118.
- ANTUNES, Celso. *A avaliação da aprendizagem escolar: fascículo 11*. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008
- ANGHER, Anne Joyce (org). *Vade Mecum acadêmico de direito*. 3. ed. São Paulo: Rideel, 2006. (Coleção de leis Rideel).
- ARANHA, Maria Salete Fábio. *Educação inclusiva: a fundamentação filosófica*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 2.ed. Série: Educação inclusiva.
- ALVARENGA, Estelbina Miranda de; *Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa*. AMARIHAS, Cesar (trad). 2. ed. Assunção, Paraguai: A4 Diseños, 2010.
- ALVES, Denise de Oliveira. [et al] *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota.; MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiência mental*. Brasília: MEC, SEESP, 2005.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. MACHADO, Adriana Marcondes (org). *Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73 – 81, com o título “Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas”.
- BERSCH, Rita; SCHIRMER, Carolina. *Tecnologia assistiva no processo educacional*. In: BLANCO, Rosa; (et al); SORRI-BRASIL (org). *Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.
- BEYER, Hugo Otto. *Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas*. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; MACHADO, Adriana Marcondes (et al). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73 a 94.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____, Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 de outubro de 2001.

_____, Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. CARNEIRO, Moaci Alves. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. *A deficiência mental como produção social: de itard à abordagem histórico-cultural*. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; MACHADO, Adriana Marcondes (et al). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73 a 94.

CARVALHO, Alfredo Roberto de; ROCHA, Jomar Vieira da; SILVA, Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da. *Pessoa com deficiência na história: modelos de tratamento e compreensão*. In: PEE, Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais. *Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006. p. 15-56.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. (org). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas. *Das avaliações exigidas às avaliações necessárias*. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S.; SOUSA, Luciana Freire F. C. P. *Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de intervenção escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 90 – 111.

DAVIDOF, Linda L. *Introdução à Psicologia*. São Paulo: Pearson Makron Books, 2001.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. GAMA, João (trad). Lisboa, Portugal: Edições 70. 2008.

DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. 1. ed. 10. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

DONADEL, Marilene de Fátima. *Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos*. Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

EDICLÉA, Rosana Glat. FERNANDES, Mascarenhas. *Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os problemas educacionais no*

contexto da educação especial brasileira. INCLUSÃO – Revista da Educação Especial. Outubro de 2005

ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2005, v.11, n.3, p.335-354.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Reflexões teórico-metodológicas acerca das políticas para a educação especial no contexto educacional brasileiro. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 16, n. 27, p. 131-142, jan/jun, 2007.

GOMES, Adriana L. Limaverde. (et al) *Deficiência mental*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. *A educação especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*. . v. 2. Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GONÇALVES, Elias Rocha. A pedagogia do encantamento: novo paradigma da educação para o século XXI. Campos dos Goytacazes, RJ: Instituto Brasileiro de Educação e Cultura, 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Dados disponíveis em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/temas.php?codmud=220390&idtema=118&seach=piaui/florianf>, acessado em 09/09/2013, as 11 horas.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, Adriana Marcondes. Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando? In: BAPTISTA, Claudio Roberto; MACHADO, Adriana Marcondes (et al). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 127 a 136.

MANZINI, Eduardo José; DELIBERATO, Débora. Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação de pessoas com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados II. Secretaria de Educação Especial. BRASÍLIA: ABPEE-MEC: SEESP, 2007. Fascículo 4.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação especial no Brasil: História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

MEC/SEB/DPE/COEF. Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais – disponível em portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf, acessado em 19 de julho de 2013, às 10:59.

MEC - Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP - Censo Educacional 2012. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/temas.php?codmun=220390&idtema=117&seach=piaui/floriano/ensino-matriculadas-docentes-e-rede-escolar-2012>.

_____, acessado em <http://www.mec.gov.br>, em 23/07/2013, às 18 horas.

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tercedor. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PEE, Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais. Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. RAMOS, Patrícia Chittoni (trad). Porto Alegre: Artmed, 2000.

[PT.wikipedia.org/wiki/Floriano_\(Piauí\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Floriano_(Piauí)), acessado em 10/09/13 as 11:30 horas

QUEIROZ, Tânia Dias. Dicionário prático de pedagogia. 2ª Ed. São Paulo: Rideel, 2008.

RAIÇA, Darcy. (et al) Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental. São Paulo: Avercamp, 2006.

ROPOLI, Edilene Aparecida. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

SACAVINO, Susana. Democracia e cidadania na nova ordem mundial globalizada. In: CADAU, Vera Maria (org).; SACAVINO, Susana (org). Educar em direitos humanos: construir democracia. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que avaliar?: como avaliar?: critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 23 – 76

SAÚDE, Organização Mundial (coord). Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas. trad. Dorgival Caetano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

TOZONE-REIS, Marília Freitas de Campos. Metodologia de pesquisa. São Paulo – SP: IESDE, 2009..

WEBER, Silke. Políticas educacionais, práticas escolares e objetivos de aprendizagem: repercussões na sala de aula. In. LISITA, Verbena Moreira S. de S., SOUSA, Luciana Freire E. C. P. (org). Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICES



**FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES –FICS
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Mestrando: Paulo Roberto de Sousa Barbosa Sobrinho.

APÊNDICE A – Questionário de Pesquisa.

Prezado (a) Professor (a),

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada **“Inclusão Escolar: avaliação e progressão educacional de alunos com deficiência intelectual em sala regular no município de Floriano – PI”**, cujo objetivo central é contribuir para a compreensão da função da escola no processo de inclusão educacional dos alunos com deficiência intelectual e na construção das práticas pedagógicas avaliativas cotidianas. A presente pesquisa é uma das exigências para a conclusão do curso de Mestrado em Ciências da Educação da FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES- FICS – Paraguai e está sob a orientação da Prof Dr. Olindo Baião de Sousa.

No primeiro momento da construção de dados estamos realizando um questionário com os professores que lecionam para alunos com necessidades especiais, enfocando a deficiência intelectual. Nesse sentido, convidamos-lhe a participar desta pesquisa na condição de voluntário (a). E, nesta condição, solicitamos que preencha o questionário abaixo, conforme sua disponibilidade.

Qualquer dúvida nos dispomos a solucioná-la: (89) 9978-2178/ (89) 3522-4048. E-mail: comovaipaulo@hotmail.com

Antecipadamente, asseguramos a preservação do anonimato dos informantes e registramos os agradecimentos por sua colaboração.

6. Tempo de docência no ensino:

- () entre 1 e 5 anos; () entre 11 e 15 anos; () acima de 20 anos.
 () entre 6 e 10 anos; () entre 16 e 20 anos;

V – DADOS SOBRE A AVALIAÇÃO E PROGRESSÃO EDUCACIONAL DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

7. No início do semestre letivo é realizado o diagnóstico para identificar os alunos com deficiência intelectual?

- () Sim. É realizado por profissional de saúde e emitido documento comprobatório.
 () Sim. É realizado por equipe multiprofissional.
 () Sim. É identificado pelo próprio professor na sala de aula.
 () Não é realizado.

8. Em sua escola existe algum documento que normatiza a avaliação e progressão educacional dos alunos com deficiência intelectual?

- () Sim.

Especifique: _____

- () Não.

9. Qual o papel da escola normal na inclusão social de alunos com necessidades especiais?

10. Qual(is) tipo(s) de avaliação é(são) utilizados no processo de avaliação da pessoas com Deficiência Intelectual?

- () Avaliação Qualitativa.
 () Avaliação Quantitativa por provas e notas (Somativa).
 () Avaliação Contínua do desenvolvimento da aprendizagem durante o mês tendo por referência as habilidades evidenciadas no diagnóstico inicial do aluno.
 () Avaliação Formativa

() _____)

Outro: _____

11. Existe algum apoio técnico para o acompanhamento do aluno com deficiência intelectual em sala de aula?

- () Sim.

Especifique:

- () Não.

12. Que mecanismos são utilizados para a avaliação do aluno com Deficiência Intelectual?

- () Provas escritas com questões objetivas e subjetivas com auxílio do professor.
 () Provas escritas com questões objetivas e subjetivas sem auxílio do professor.
 () Pranchas de aprendizagem.

() _____) Outros: (Descreva detalhadamente)

13. Que critérios são utilizados para a progressão educacional (mudança de ano/ciclo) do aluno com deficiência intelectual?



**FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES –FICS
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Mestrando: Paulo Roberto de Sousa Barbosa Sobrinho.

APÊNDICE B – Solicitação de Autorização

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

EXMº SRº NELSON JUNIOR

Secretário Municipal de Educação de Floriano – PI.

Pelo presente, Paulo Roberto de Sousa Barbosa Sobrinho, residente à Rua Raimundo Ataíde, 1098, Sambaíba Velha, Floriano – PI, RG 1.938.904 – SSP – PI, regularmente matriculado no curso Mestrado em Ciências da Educação na FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES-FICS, em Assunção - Paraguai, orientado pelo Professor Doutor Olindo Baião de Souza, com pesquisa sobre o tema: inclusão escolar: avaliação e progressão educacional de alunos com deficiência intelectual em sala regulares no município de Floriano – PI, solicita autorização para livre acesso a dependências das Escolas Públicas Municipais e seus recursos humanos para realização de pesquisa, objeto de dissertação como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Os dados coletados nesta terá caráter estritamente científico, respeitando-se o sigilo e objetivos descritos no projeto de pesquisa.

Solicitamos, ainda, que o deferimento ou indeferimento desta solicitação seja escrito em folha timbrada da própria secretaria como documento oficial de reconhecimento da pesquisa, doravante a mesma ser objeto de avaliação em instituição internacional.

Ciente de sua respeitosa colaboração, com votos de sucesso em sua gestão.

Atenciosamente,

Paulo Roberto de Sousa Barbosa Sobrinho
Aluno
Psicólogo – CRP:11/03787

ANEXOS

ANEXO A – Tabela 1.3.12 – População Residente por deficiência.



Tabela 1.3.12 - População residente, por tipo de deficiência e frequência à escola ou creche, segundo o sexo e os grupos de idade - Brasil - 2010

(continua)

Sexo e grupos de idade	População residente							
	Total (1) (2)	Frequentavam escola ou creche	Tipo de deficiência e frequência à escola ou creche					
			Pelo menos uma das deficiências investigadas		Visual		Auditiva	
			Total	Frequentavam escola ou creche	Total	Frequentavam escola ou creche	Total	Frequentavam escola ou creche
Total	190 755 799	59 565 188	45 606 048	7 333 130	35 774 392	5 821 266	9 717 318	1 191 682
0 a 4 anos	13 806 733	4 661 218	385 303	145 740	168 223	78 630	79 042	35 570
5 a 9 anos	14 967 767	14 234 497	1 147 368	1 080 258	789 926	763 239	233 395	218 942
5 e 6 anos	5 825 378	5 308 182	322 047	288 168	195 214	181 375	76 349	68 558
7 a 9 anos	9 142 390	8 926 315	825 322	792 090	594 713	581 863	157 047	150 384
10 a 14 anos	17 167 135	16 562 084	1 926 730	1 828 482	1 486 205	1 437 361	303 763	286 007
15 a 19 anos	16 986 788	11 610 342	2 017 529	1 395 804	1 577 245	1 129 911	289 223	188 429
15 a 17 anos	10 353 865	8 626 343	1 218 607	1 009 711	953 588	817 793	175 199	138 371
18 e 19 anos	6 632 922	2 983 999	798 921	386 093	623 657	312 118	114 024	50 058
20 a 24 anos	17 240 864	4 331 498	2 215 799	615 178	1 713 449	508 016	334 495	74 837
25 a 29 anos	17 102 917	2 446 915	2 376 938	387 461	1 808 755	315 274	373 604	50 532
30 a 39 anos	29 632 807	2 794 524	5 038 527	531 754	3 689 034	421 398	880 127	80 394
40 a 49 anos	24 843 143	1 530 248	8 560 642	551 577	7 240 829	485 003	1 200 137	73 638
50 anos ou mais	39 007 645	1 393 862	21 937 212	796 876	17 300 726	682 435	6 023 529	183 334
Homens	93 406 990	29 332 388	19 805 367	3 178 671	14 919 686	2 375 995	4 908 611	592 463
0 a 4 anos	7 025 701	2 375 764	204 414	77 306	86 588	40 067	43 663	19 487
5 a 9 anos	7 623 609	7 236 642	585 371	546 817	380 274	365 605	128 916	120 449
5 e 6 anos	2 967 240	2 695 874	170 261	150 990	97 518	89 824	43 354	38 869
7 a 9 anos	4 656 369	4 540 768	415 109	395 827	282 756	275 780	85 561	81 580
10 a 14 anos	8 727 095	8 395 448	905 501	850 632	655 727	630 796	161 554	151 084
15 a 19 anos	8 557 608	5 833 981	883 678	602 016	642 802	459 865	145 578	94 309
15 a 17 anos	5 224 763	4 348 292	534 488	436 147	389 521	333 607	88 489	69 525
18 e 19 anos	3 332 845	1 485 689	349 189	165 869	253 280	126 257	57 088	24 784
20 a 24 anos	8 627 665	2 025 706	977 292	255 573	699 267	199 495	169 696	34 897
25 a 29 anos	8 458 790	1 088 603	1 049 229	153 392	733 922	117 251	196 116	22 909
30 a 39 anos	14 485 258	1 170 193	2 178 044	196 060	1 452 214	143 653	463 985	36 903
40 a 49 anos	12 012 693	637 187	3 612 635	196 212	2 915 991	164 828	618 390	31 680
50 anos ou mais	17 888 572	568 862	9 409 205	300 664	7 352 901	254 437	2 980 715	80 746
Mulheres	97 348 809	30 232 801	25 800 681	4 154 459	20 854 706	3 445 270	4 808 707	599 219
0 a 4 anos	6 781 032	2 285 454	180 889	68 434	81 635	38 563	35 380	16 082
5 a 9 anos	7 344 159	6 997 855	561 998	533 441	409 653	397 634	104 479	98 493
5 e 6 anos	2 858 138	2 612 308	151 785	137 178	97 696	91 551	32 994	29 689
7 a 9 anos	4 486 021	4 385 546	410 212	396 263	311 957	306 083	71 485	68 804
10 a 14 anos	8 440 040	8 166 637	1 021 229	977 850	830 479	806 564	142 209	134 923
15 a 19 anos	8 429 180	5 776 361	1 133 851	793 788	934 443	670 046	143 646	94 120
15 a 17 anos	5 129 102	4 278 051	684 119	573 564	564 067	484 186	86 710	68 846
18 e 19 anos	3 300 078	1 498 310	449 732	220 224	370 376	185 860	56 936	25 274
20 a 24 anos	8 613 199	2 305 792	1 238 507	359 605	1 014 182	308 522	164 800	39 940
25 a 29 anos	8 644 127	1 358 311	1 327 710	234 069	1 074 832	198 023	177 488	27 623
30 a 39 anos	15 147 549	1 624 331	2 860 483	335 695	2 236 820	277 745	416 143	43 491
40 a 49 anos	12 830 450	893 061	4 948 007	355 365	4 324 838	320 176	581 747	41 958
50 anos ou mais	21 119 072	825 001	12 528 008	496 212	9 947 824	427 998	3 042 815	102 588

Fonte: IBGE



Tabela 1.3.12 - População residente, por tipo de deficiência e frequência à escola ou creche, segundo o sexo e os grupos de idade - Brasil - 2010

(conclusão)

Sexo e grupos de idade	População residente					
	Tipo de deficiência e frequência à escola ou creche					
	Motora		Mental/intelectual		Nenhuma destas deficiências (3)	
	Total	Frequentavam escola ou creche	Total	Frequentavam escola ou creche	Total	Frequentavam escola ou creche
Total	13 265 599	932 383	2 611 536	516 169	145 084 976	52 229 324
0 a 4 anos	141 072	31 418	64 977	20 875	13 419 477	4 515 366
5 a 9 anos	139 646	112 861	137 140	103 828	13 818 227	13 154 147
5 e 6 anos	51 678	38 830	45 608	31 436	5 502 555	5 019 971
7 a 9 anos	87 968	74 031	91 531	72 392	8 315 671	8 134 176
10 a 14 anos	172 695	143 931	189 149	144 193	15 237 845	14 733 389
15 a 19 anos	191 690	110 547	186 291	96 569	14 966 031	10 214 170
15 a 17 anos	113 068	79 085	113 474	67 404	9 133 549	7 616 426
18 e 19 anos	78 621	31 462	72 817	29 164	5 832 482	2 597 744
20 a 24 anos	239 606	48 963	188 606	43 651	15 016 938	3 716 162
25 a 29 anos	304 557	38 178	191 943	26 963	14 715 518	2 059 027
30 a 39 anos	924 925	77 064	380 104	31 757	24 578 326	2 262 145
40 a 49 anos	1 717 828	92 334	394 756	20 810	16 272 203	978 307
50 anos ou mais	9 433 579	277 087	878 570	27 524	17 060 412	596 611
Homens	4 979 618	379 261	1 409 597	304 181	73 558 248	26 151 944
0 a 4 anos	74 527	16 938	37 159	12 304	6 820 525	2 298 423
5 a 9 anos	74 845	60 172	85 602	65 643	7 037 101	6 689 790
5 e 6 anos	27 397	20 612	27 955	19 541	2 796 477	2 544 863
7 a 9 anos	47 448	39 561	57 648	46 102	4 240 624	4 144 927
10 a 14 anos	87 981	71 812	116 301	88 932	7 820 326	7 544 718
15 a 19 anos	89 407	49 905	114 085	57 363	7 672 216	5 231 747
15 a 17 anos	52 358	35 636	69 481	39 917	4 689 526	3 912 022
18 e 19 anos	37 049	14 269	44 604	17 446	2 982 690	1 319 725
20 a 24 anos	116 157	22 104	114 635	25 158	7 644 341	1 770 011
25 a 29 anos	143 919	16 200	115 235	15 316	7 401 409	934 885
30 a 39 anos	397 981	28 015	217 643	17 363	12 295 723	973 682
40 a 49 anos	654 915	29 720	206 838	10 064	8 392 951	440 736
50 anos ou mais	3 339 885	84 394	402 099	12 037	8 473 655	267 951
Mulheres	8 285 981	553 122	1 201 938	211 989	71 526 728	26 077 380
0 a 4 anos	66 546	14 480	27 818	8 572	6 598 952	2 216 943
5 a 9 anos	64 801	52 689	51 537	38 185	6 781 125	6 464 357
5 e 6 anos	24 281	18 219	17 654	11 895	2 706 078	2 475 108
7 a 9 anos	40 520	34 470	33 884	26 290	4 075 047	3 989 249
10 a 14 anos	84 714	72 119	72 847	55 261	7 417 519	7 188 671
15 a 19 anos	102 282	60 642	72 206	39 206	7 293 814	4 982 423
15 a 17 anos	60 710	43 450	43 993	27 487	4 444 023	3 704 404
18 e 19 anos	41 572	17 192	28 213	11 719	2 849 792	1 278 018
20 a 24 anos	123 449	26 859	73 971	18 493	7 372 596	1 946 152
25 a 29 anos	160 638	21 978	76 708	11 647	7 314 108	1 124 142
30 a 39 anos	526 944	49 049	162 461	14 394	12 282 603	1 288 463
40 a 49 anos	1 062 913	62 613	187 918	10 745	7 879 252	537 571
50 anos ou mais	6 093 695	192 693	476 471	15 487	8 586 758	328 660

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

(1) As pessoas incluídas em mais de um tipo de deficiência foram contadas apenas uma vez. (2) Inclusive as pessoas sem declaração destas deficiências.

(3) Inclusive a população sem qualquer tipo de deficiência



IBGE



Foi



**FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES –FICS
Mestrado em Ciências da Educação**

Mestrando: Paulo Roberto de Sousa Barbosa Sobrinho.

ANEXO B – Resposta de Autorizaçã



ESTADO DO PIAUÍ
PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE FLORIANO PIAUÍ
Secretaria Municipal de Educação

AUTORIZAÇÃO

Eu, **Nelson Soares da Silva Junior**, Secretário Municipal de Educação do Município de Floriano Piauí, venho através desta, autorizar o Psicólogo Paulo Roberto de Sousa Barbosa Sobrinho, residente à Rua Raimundo Ataíde, 1098, Floriano Piauí, RG, 1.938.904, Brasileiro, a usar as dependências das escolas municipais de Floriano para realização de pesquisas com o objetivo de colheita de informações para a realização da dissertação de mestrado.

Floriano 08 de Janeiro de 2013

Nelson Soares da Silva Junior

