



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação
e Pesquisa em Educação
Brasil

Ayach Anache, Alexandra; Araújo Rosado Resende, Dannielly
Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para
alunos com deficiência intelectual
Revista Brasileira de Educação, vol. 21, núm. 66, julio-septiembre, 2016, pp. 569-591
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27546753003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual

ALEXANDRA AYACH ANACHE

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil

DANNIELLY ARAÚJO ROSADO RESENDE

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil

RESUMO

O artigo aborda o processo de avaliação de alunos com deficiência intelectual. O objetivo é caracterizar a proposta de avaliação conduzida pelos professores que atuam no contexto do atendimento educacional especializado (AEE) oferecido nas salas de recursos multifuncionais (SRM) de um município brasileiro. A metodologia empregada é a pesquisa colaborativa, por meio da técnica de grupo focal. Os resultados indicam que os critérios para o encaminhamento e a avaliação desses alunos se baseiam nas dificuldades de aprendizagem e/ou na identificação de comportamentos inadequados. Há professores que planejam suas avaliações próximas das condições dos referidos estudantes, no entanto eles enfrentam dificuldades para estabelecer diálogos com os professores do ensino regular, o que implica prejuízos para esses alunos.

PALAVRAS-CHAVE

avaliação; aprendizagem; estudantes com deficiência intelectual; sala de recursos multifuncionais; atendimento educacional especializado.

CHARACTERIZATION OF LEARNING EVALUATION IN MULTI-FUNCTIONAL RESOURCES ROOMS FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

ABSTRACT

This article discusses the evaluation process of students with intellectual disabilities. The objective is to show the assessment conducted by teachers who work in the context of specialized educational consultations (AEE) offered in multi-functional resources rooms in a Brazilian city. The methodology is based on collaborative research, through a focus group technique. The results indicate that the criteria for referral and evaluation of these students are based on their learning difficulties and/or identifying their inappropriate behavior. There are teachers who plan their approach according to the conditions reported by the student's evaluations. However, they face difficulties in establishing dialogues with regular teachers, which mean losses for these students.

KEYWORDS

evaluation; learning; students with intellectual; disabilities specialized educational; consultations multipurpose resources rooms.

CARACTERIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONALES PARA ALUMNOS CON DEFICIENCIA INTELECTUAL

RESUMEN

El artículo aborda el proceso de evaluación de alumnos con discapacidad intelectual. El objetivo es caracterizar la propuesta de evaluación llevada a cabo por los docentes que trabajan en el contexto de atención educativa especializada (AEE) que se ofrecen en salas de recursos multifuncionales (SRM) en una ciudad brasileña. La metodología que se emplea es la investigación colaborativa, por medio de la técnica de grupo focal. Los resultados indican que los criterios de derivación y evaluación de esos alumnos se basan en sus dificultades de aprendizaje y/o en la identificación de sus conductas inapropiadas. Unos maestros planean sus evaluaciones en forma próxima a las condiciones de tales estudiantes, sin embargo, afrontan dificultades para establecer diálogos con los maestros de la enseñanza regular, lo que implica perjuicios para esos alumnos.

PALABRAS CLAVE

evaluación; aprendizaje; alumnos con discapacidad intelectual; sala de recursos multifuncionales; atención educativa especializada.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda os resultados das pesquisas realizadas sobre a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual que frequenta o atendimento educacional especializado (AEE) oferecido nas salas de recursos multifuncionais (SRM) de um município do estado de Mato Grosso do Sul. Registre-se que tal avaliação integra¹ as ações do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), do qual participam vinte e duas universidades brasileiras. No período de sua realização, de 2011 a 2014, vem fomentando a integração da produção nacional sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira, com o objetivo de avaliar o programa de implantação de SRM, promovido pela Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação (SEE/MEC) (Brasil, 2010).

A pesquisa em rede está organizada em três eixos temáticos: formação de professores para inclusão escolar; avaliação do estudante com necessidades educacionais especiais² e organização do ensino nas SRM e classes comuns. As SRM caracterizam-se como ambientes com equipamentos, mobiliário e materiais didáticos e pedagógicos, com o objetivo de oferecer AEE aos alunos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Elas podem ser de tipo I e II. As salas do tipo I contêm microcomputadores, monitores, fones de ouvido, microfones, *scanner*, impressora a *laser*, teclado e colmeia, *mouse* e acionador de pressão, *laptop*, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, *software* para comunicação alternativa, lupas manuais e eletrônicas, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário e quadro melamínico. Nas salas do tipo II, além dos recursos disponibilizados na sala do tipo I, há impressora braille, máquina de datilografia braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, globo terrestre acessível, *kit* de desenho geométrico acessível, calculadora sonora e *software* para produção de desenhos gráficos e táteis (*idem*).

As SRM têm sido uma das formas prioritárias de organização dos AEE, visando:

- a) apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- b) assegurar o pleno acesso dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos;
- c) disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;

1 Pesquisa intitulada “O atendimento educacional especializado no estado de Mato Grosso do Sul: limites e possibilidades”. Integrantes: Alexandra Ayach Anache (coordenadora); Antônio Carlos do Nascimento Osório; Fabiany de Cássia Tavares Silva; Celi Correa Neres; Marilda Garcia Moraes Bruno; Aline Maria da Silva; Morgana de Fátima Agostini Martins.

2 O termo necessidades educacionais especiais refere-se à nomenclatura empregada em documentos oficiais para fazer referência ao público-alvo da educação especial.

- d) promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar. (*idem*, p. 9)

No artigo 2º, parágrafo 1º, do decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011a), denomina-se AEE “[...] O conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]”, com a finalidade de complementar e suplementar a formação dos alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. Os apoios podem ser contínuos e limitados no tempo, a serem disponibilizados em SRM. Esse atendimento deve estar integrado à proposta pedagógica da escola, contando com a participação da família do estudante. O artigo 3º desse decreto fortalece a articulação entre a educação especial e o ensino regular, a fim de garantir acesso, participação e aprendizagem dos alunos considerados público-alvo da educação especial. A atual legislação define o público-alvo do AEE da seguinte forma:

Deficiência: é aquela pessoa que tem impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. No caso de um estudante com deficiência, as barreiras que podem impedir sua escolarização e participação plena localizam-se no espaço escolar;

Transtornos Globais do Desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição os alunos com autismo, síndrome do espectro do autismo, psicose infantil. Altas habilidades ou superdotação: aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, artes e psicomotricidade, artes e criatividade. (Brasil, 2010, p. 7)

No conjunto de alunos com deficiências destacam-se aqueles que foram identificados com deficiência intelectual, representando a maioria nas estatísticas nacionais, conforme demonstram Meletti e Bueno (2013). Em tempo, a American Psychiatric Association (APA, 2014) caracteriza a deficiência intelectual por um funcionamento intelectual inferior à média (QI abaixo de 70), associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, autocuidados, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho) que ocorrem antes dos 18 anos. Por essa perspectiva, valorizam-se os impedimentos gerados no ambiente em que o indivíduo vive, entre eles as barreiras nas edificações, nos mobiliários e nas atitudes dos familiares e dos profissionais.

Entre as dificuldades vivenciadas pelos alunos com deficiência intelectual destaca-se a escolarização, pois muitos não conseguem aprender a ler e a escrever na idade certa, por não terem acesso nos ambientes escolares aos apoios necessários, como tecnologias assistivas e currículos flexíveis, adaptados ou diferenciados. Araújo e Almeida (2014) destacam os problemas enfrentados pelos professores

para ensinar os conteúdos escolares e para avaliar a aprendizagem desses alunos, sobretudo quando eles já estão em ciclos de estudos mais avançados e não possuem os requisitos necessários para estarem nesse nível de ensino.

O MEC, por meio da atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), vem promovendo a implantação das SRM para oferecer apoio ao sistema de ensino regular em todas as suas etapas e modalidades. De 2005 a 2011, registram-se 39.301 SRM em todos os estados e no Distrito Federal, em 5.046 municípios (Brasil, 2012).

Note-se que, se de um lado o aumento do número de alunos com deficiência poderia representar a ampliação dos atendimentos em decorrência das atuais políticas educacionais, por outro, há que se observarem os critérios e as práticas de avaliação e diagnósticos empregados nas redes de serviços de educação especial, o que exigirá pesquisas futuras, pois “[...] a ação de avaliar apresenta-se como uma competência profissional genérica que pode compreender práticas muito diversas, concretizar-se em estilos muito diferentes, de acordo com as opções que se adotem em cada um dos passos que devem ser dados nesse processo” (Sacristán, 1998, p. 303).

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo caracterizar a proposta de avaliação conduzida pelos professores que atuam no contexto realizado nas SRM de um município brasileiro. Para esse fim, em um primeiro momento, organizamos o referencial teórico e metodológico que orienta a pesquisa e disponibilizamos os resultados e as discussões em dois eixos temáticos que apresentam as informações sobre a organização das SRM e sobre a avaliação da aprendizagem.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: QUESTÕES CONCEITUAIS

A avaliação da aprendizagem escolar é um tema complexo, por implicar a construção de valores culturais que permeiam o cotidiano das escolas. Pode influenciar o futuro escolar dos alunos, acarretando mudanças substanciais nos modos de enfrentamento das diferentes situações do contexto educacional. Sacristán (*idem*, p. 298) conceitua a ato de avaliar como:

[...] qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores/as, programas, etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação.

Por essa perspectiva, os resultados das avaliações só têm valor se orientarem os docentes no planejamento educacional. Portanto os critérios e a metodologia, ao expressarem os objetivos curriculares desenhados pelo projeto político-pedagógico da escola, poderão ser avaliados e modificados em curso (Sacristán, 1998). Outros autores, entre eles Depresbiteris (1994), Souza (1994), Perrenoud (1999), Luckesi (1995, 1998, 2011) e Fernández (2002), adensam as reflexões sobre os assuntos em

tela, auxiliando o professor na construção de estratégias de avaliação da aprendizagem para utilizá-las como subsídios para aperfeiçoar o currículo escolar, favorecendo o sucesso acadêmico dos alunos.

Nesse contexto, a avaliação tem sido empregada com a finalidade de diagnosticar, planejar e verificar o desempenho acadêmico do aluno, com observância ao que ele conseguiu aprender em seu percurso acadêmico. No entanto, os encaminhamentos, as práticas para atingir os referidos objetivos orientam-se com base nas concepções teóricas dos diferentes tipos de currículos assumidos no projeto político pedagógico da escola.

Souza (1994, p. 44) afirma que “[...] há tendência em conceber a avaliação como processo de julgamento do desempenho do aluno em face dos objetivos educacionais propostos”. Após análise realizada sobre as principais teorias que abordam o assunto, a autora identificou que o modelo de avaliação subjacente a elas pauta-se na proposta de Ralph Tyler (1981), para quem a avaliação tem como objetivo provocar mudanças de comportamento, e concluiu que há tendência em caracterizá-la como: atividade mais ampla do que medir aprendizagens, por envolver várias etapas do trabalho acadêmico, desde o planejamento até a apreciação dos resultados obtidos; processual, com a utilização de vários procedimentos e instrumentos; tem a função de diagnosticar, retroinformar para interferir no planejamento, envolvendo todos os profissionais da escola e familiares dos alunos.³

A aprendizagem é um processo complexo, o qual articula dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Trata-se de processo interno do sujeito, movimentando-o para a apropriação do conhecimento. Isso implica a transformação tanto do aluno quanto do objeto a ser conhecido. Portanto a avaliação da aprendizagem requer atenção para a organização do ambiente, das relações sociais estabelecidas no ensino e das ações intencionais do professor na elaboração do trabalho didático.

Com base nessa perspectiva e nas argumentações de Sacristán (1998) e Luckesi (1998, 2011), assumimos a avaliação processual por considerá-la eficaz para a aprendizagem dos alunos que estão em situação de fracasso escolar, como é o caso da maioria daqueles identificados com deficiência intelectual. Ela nos possibilita conhecer as características dos estudantes, dos ambientes, dos recursos humanos, dos materiais, das propostas curriculares que se articulam, potencializando ou limitando os processos de aprendizagem, e dos critérios que *a priori* são selecionados e admitidos como representativos para indicar sucesso ou fracasso da aprendizagem, bem como os significados que lhe são atribuídos para essa finalidade.

O caráter contínuo dessa forma de avaliação oferece possibilidades de reflexão sobre a relação e/ou comunicação entre professor e aluno, favorecendo mudanças de atitudes, visando ao aperfeiçoamento e à construção de metodologias mais próximas das possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

3 Os autores analisados por Sousa (1994) foram: Ralph Tyler, Hilda Taba, Willian B. Ragan, Robert S. Fleming, W. James Popham, Benjamin S. Bloom, Thomas J. Hasting, George G. Madaus, Robert Ebel, Norma Grounlund, David Ausubel, Joseph Novak e Helen Hanesian.

A avaliação da aprendizagem só funcionará bem se houver clareza do que se deseja (projeto-político-pedagógico), se houver investimento e dedicação na produção dos resultados por parte de quem realiza a ação (execução) e se a avaliação funcionar como meio de investigar, e se necessário intervir na realidade pedagógica, em busca do melhor resultado. Sem esses requisitos, a prática pedagógica permanecerá incompleta e a avaliação da aprendizagem não cumprirá o seu verdadeiro papel. (Luckesi, 2011, p. 177)

Luckesi (1995 e 2011, p. 35), ao considerar a função orientadora do diagnóstico na avaliação da aprendizagem, afirma que essa prática favorece o desenvolvimento de autonomia e competências de aprendizagem por constituir-se em “[...] momento dialético de ‘senso’ do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente”. Nesse sentido, valorizam-se a gestão da aula, os limites e as possibilidades dos alunos.

No âmbito da educação especial, em linhas gerais, a avaliação da aprendizagem tem sido empregada para fins de identificação da deficiência e encaminhamento para serviços especializados, com base no critério do “não aprender”, indicando o sucesso ou fracasso escolar. Anache (2012, 2011) explicita que as avaliações no âmbito da educação especial, sobretudo de alunos com deficiência intelectual, na maioria das situações reduzem-se à impossibilidade gerada pela condição da deficiência, e não às possibilidades de aprendizagens do aluno. Do mesmo modo, Pletsch e Glat (2012), ao problematizarem o processo de escolarização desses alunos no estado do Rio de Janeiro, informam que prevalece o modelo clínico de diagnóstico como guia para as práticas educacionais.

Szymanski e Pellizzetti (2009), ao realizarem pesquisas sobre os dilemas para avaliar o conhecimento na escola por meio de estudo de caso de um aluno com deficiência intelectual, afirmam que os professores desse aluno demonstraram-se inseguros quanto à escolha de metodologias de avaliação adequadas para a finalidade. Valentim (2011), ao aplicar o referencial curricular sobre a avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual do estado de São Paulo, a fim de examinar o processo de aprendizagem de língua portuguesa ministrada por três professores, conclui que a avaliação processual se tem mostrado eficaz por considerar as diferentes respostas dos alunos no curso das atividades desenvolvidas durante as aulas, bem como a efetividade do planejamento educacional construído para aquele grupo de alunos, permitindo, com isso, mudanças que privilegiam o aprendizado dos envolvidos.

Ao analisar a situação da escola inclusiva no Brasil, Heredero (2010) contribui nessa direção quando propõe a adaptação do currículo com observância à construção de estratégias e recursos que viabilizem a escolarização do aluno com deficiência. Para isso, é essencial que haja adequações dos processos de avaliação e o estabelecimento de critérios ou mesmo indicadores de sucesso ou fracasso do público-alvo da educação especial. Briant e Oliver (2012) também recomendam investimentos dessa natureza, como na formação continuada de docentes, para o aprofundamento da avaliação educacional desses alunos.

Bridi (2012) reafirma a necessidade de investimentos na formação docente e assevera que, em sua pesquisa, as professoras participantes apresentam dificuldades

para realizar a avaliação inicial de caráter pedagógico dos alunos no contexto do AEE. O autor sinaliza como consequência a decisão sobre a frequência do aluno nesse serviço, bem como sua inserção em uma das categorias do Censo Escolar MEC/INEP (Brasil, 2011b). Esse trabalho ainda constata situações em que os professores incluem, em seus atendimentos, alunos com dificuldades de aprendizagem, mas que não são diagnosticados com deficiência intelectual. Esses não se contabilizam nas estatísticas oficiais.

A avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual é um tema complexo em virtude de ocultar a fragilidade da compreensão sobre as possibilidades de aprendizagem dessas pessoas, além de inseri-las em um espaço educativo que se organiza em torno do desempenho acadêmico idealizado pela norma, a qual se orienta pela classificação dos resultados. Luckesi (1998) alertou para as contradições engendradas na avaliação classificatória, pois a verificação ou aferição de resultados pode facilitar (ainda que com reservas) o acesso ao conhecimento a uns, e para outros pode contribuir para a evasão e/ou paralisação do processo de aprendizagem, destituindo com isso sua função orientadora.

Libâneo e Freitas (2013), com base nos estudos de Davidov, acrescentam que a atividade pedagógico-didática proporciona desenvolvimento psicológico dos discentes, contribuindo para a formação de sua personalidade. Para esse fim, apresentam alguns aspectos que merecem atenção para a organização do processo de ensino-aprendizagem:⁴

[...] A primeira é a orientação das necessidades e motivos dos alunos para a apropriação das riquezas culturais da espécie humana; a segunda é a formulação das tarefas de estudo cuja solução exija dos alunos a realização de experimentos com o objeto a ser apropriado; a terceira é que estas tarefas requeiram dos alunos a análise das condições dos conceitos específicos do conhecimento teórico e se apropriem das ações ou modos generalizados correspondentes. (*idem*, p. 342)

No caso dos alunos com deficiência intelectual, as possibilidades de aprendizagem escolar ficam obscurecidas pela gravidade da condição de tais alunos, pois se investe mais na identificação da deficiência. No âmbito escolar, os esforços devem ser direcionados para a organização do trabalho didático, o qual deve disponibilizar um conjunto de ações que permita o desenvolvimento do pensamento desses estudantes (Anache, 2011).

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem caracteriza-se como processo contínuo e interventivo, possibilitando identificar o que o aluno é capaz de realizar em sala de aula e fora dela, com ou sem apoios necessários para o enfrentamento e superação das dificuldades escolares. Para esse fim, é preciso valorizar as criações dos alunos diante dos desafios que depreendem das atividades de ensino, considerando-os modos singulares de expressão do que se aprendeu, subsidiando a construção de outras/novas propostas educacionais que permitam o desenvolvimento do estudante.

4 Ensino-aprendizagem implica a relação pedagógica construída na organização do trabalho didático.

MÉTODO

Considerando a fragilidade da avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, o objetivo deste estudo é caracterizar o processo da avaliação da aprendizagem escolar realizada pelos professores das SRM que oferecem o AEE em um município brasileiro.

No município lócus da pesquisa contabilizam-se, no período de 2011-2012, 4.039 matrículas do público-alvo da educação especial, distribuídas da seguinte forma: 2.950 no ensino regular, 932 na educação especial na modalidade substitutiva e 157 na educação de jovens e adultos. No AEE, obtiveram-se 2.145 matrículas do público-alvo da educação especial. Os dados sugerem que há um crescimento de matrículas do referido público no ensino regular, requerendo a implantação de SRM para complementar ou suplementar seu processo de escolarização.

A Secretaria Municipal de Educação (SEME) da cidade brasileira em que se conduziu essa pesquisa informou que, em 2012, havia cinquenta e seis SRM, atendendo a 1.595 alunos. Desse total, duas salas são do tipo II, e as outras cinquenta e quatro são do tipo I. Algumas delas estão preparadas para atender a um tipo de alunado. Por exemplo: quatro salas recebem 132 alunos com deficiência auditiva, sendo 55 surdos e 77 deficientes auditivos;⁵ duas salas para atendimento de deficientes visuais contam com 1 aluno cego e 63 alunos com baixa visão; uma sala para atendimento de alunos com superdotação/altas habilidades reúne 15 alunos; e quarenta e nove salas para atendimento de alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento listam 937 alunos com diagnóstico de deficiência intelectual e 55 alunos com diagnóstico de transtornos globais do desenvolvimento. Observa-se que houve crescimento de 2007 a 2012 no quantitativo de alunos com o diagnóstico de deficiência intelectual, pois em 2007 estavam sendo atendidos, na rede municipal, 116 alunos com esse diagnóstico.

Para esse fim, utilizamos a metodologia da pesquisa colaborativa, que viabiliza a integração entre pesquisadores e professores “[...] tanto em processos de produção de conhecimentos quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa [...]” (Ibiapina, 2008, p. 25). Segundo Gatti (2005), essa técnica se tem mostrado exitosa para compreender os fenômenos do cotidiano, atitudes, crenças valores, preconceitos ou outra forma de manifestação cultural, possibilitando aos professores a reflexão crítica sobre seu trabalho, na medida em que eles participam na construção de teorias que resultam das atividades desenvolvidas no curso das interações durante as fases da pesquisa: descrição, informação, confronto e reconstrução.

5 A questão da nomenclatura e respectiva definição empregada pelos gestores dos órgãos públicos é a empregada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, s.d.). Portanto o termo surdo refere-se aos alunos que possuem perda da audição que os impede de aprender a língua oral/auditiva usada pela comunidade da qual faz parte. A deficiência auditiva é a diminuição da audição que resulta na diminuição em decibéis da percepção de sons, dificultando a compreensão das palavras. O grau pode ser leve, moderado, severo e profundo.

Assim, solicitamos aos docentes descreverem suas ações, estimulando-os a contarem sobre suas vivências. Na etapa seguinte, eles são convidados a responder às questões previamente estruturadas sobre suas atividades. No processo de resposta, os participantes discutem sobre os conceitos que orientam a condução do ensino-aprendizagem, “[...] promovendo oportunidade de análise da linguagem utilizada na aula, dos objetivos e razões em agir, do contexto social, da escola, dos alunos e de suas necessidades, possibilitando o entendimento do significado das escolhas feitas no decorrer da atividade docente” (Ibiapina, 2008, p. 73-74). Na fase seguinte, confrontam-se as respostas com as orientações fornecidas pelos pesquisadores sobre o tema, estimulando-os à reflexão crítica e à reconstrução das práticas docentes que deverão ser introduzidas na escola.

Após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética,⁶ desenvolvemos duas fases de coleta de dados. Na primeira, realizamos entrevistas com os gestores da Secretaria Municipal de Educação da capital, que nos disponibilizaram documentos oficiais, informando sobre o número de alunos considerados o público-alvo da educação especial matriculados, professores disponíveis, salas de recursos e a caracterização dos serviços oferecidos no município. Na segunda fase, concretiza-se o grupo focal, contando com a participação da maioria dos professores que compareceu no dia da apresentação dessa pesquisa. Dos 50 docentes presentes, 44 assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Optamos por dividi-los em dois grupos, para obter o maior número de informações.

Realizamos onze encontros, sendo dois mensais, cada um com duração de oito horas diárias. Eles foram organizados por eixos temáticos relacionados à organização dos AEE das SRM, avaliação e formação docente. Esses assuntos eram abordados, inicialmente, por meio de entrevistas nos grupos focais e depois eram discutidos com os palestrantes que desenvolviam pesquisa na área. Os depoimentos dos participantes foram gravados em áudio e transcritos, facilitando o recorte eleito para a reflexão que ora propomos. Para a escrita deste artigo, consideramos as solicitações dos participantes para não serem identificados de forma alguma e que suas opiniões fossem apresentadas como sínteses do coletivo. Diante disso, decidimos não fazer distinção entre os depoimentos individuais dos professores. Portanto as informações verbais serão identificadas como Transcrição do eixo “X”, ONEESP, número de arquivo e paginação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A avaliação da aprendizagem escolar sintetiza a cultura escolar proposta pelos currículos, os quais norteiam a organização do processo de ensino. Enquanto componente do ato pedagógico, prima pelo conhecimento da realidade dos alunos, subsidiando o planejamento educacional (Luckesi, 2011). Analisamos as informações sobre as características da avaliação da aprendizagem escolar dos alunos com deficiência intelectual considerando os critérios que orientam a composição

6 Projeto aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, protocolo n. 1.988, CAAE 0127.1.049.000-11, de 29 de agosto de 2011.

das SRM, bem como aqueles que definem o êxito ou o fracasso da aprendizagem desses estudantes.

A ORGANIZAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

O AEE oferecido nas SRM organiza-se mediante a necessidade educacional dos alunos em decorrência da sua deficiência, conforme preconiza a legislação oficial. Cada município tem autonomia para propor a abertura e funcionamento desses serviços.

A SEME lócus desta pesquisa tem seis polos. Os profissionais que atuam nos núcleos são pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, terapeuta ocupacional e fonoaudiólogo. Esses profissionais também fazem o apoio ao atendimento especializado nas escolas da rede. O técnico do Núcleo Municipal de Apoio Psicopedagógico (NUMAPS), quando necessário, informa à Divisão de Educação Especial (DEE/SEME) sobre a necessidade de avaliações especializadas. Os participantes da pesquisa relatam que os critérios adotados pelos professores são repetência, quadros convulsivos graves, atraso no desenvolvimento da fala e dificuldades no processo de alfabetização, conforme a declaração que se segue:

[...] se esse aluno: já foi internado, se [...] teve convulsão, ou porque demorou pra andar ou porque demorou pra falar, [...] com base nesses indícios, por exemplo, anos de repetência, mesmo frequentando escola há três anos ou há quatro anos não consegue alfabetizar, [...]. (Transcrição do eixo 1, ONEESP, arquivo 2, p. 2)

O professor da sala de ensino regular, por meio de um relatório contendo as observações sobre o desempenho acadêmico do aluno, encaminha-o para a coordenação pedagógica de sua escola, e esta, por sua vez, aciona os técnicos do NUMAPS. Os professores informam que solicitam avaliação para aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem e que estão fora do padrão do aluno do ensino regular, como também quando o comportamento não está de acordo com o dos demais colegas de sua idade, conforme evidenciado no episódio que se segue:

[...] porque, na verdade, qual é a preocupação do professor de sala, se o aluno tá avançando na aprendizagem ou não; então essa dificuldade de aprendizagem, ela tem que ser observada de que forma? Ah, ele tá com dificuldade em todos os sentidos, desde o copiar [comportamento], o desenvolver, ou é mais em entender, ou o comportamento dele perante a atividade, porque ele não senta, ele não copia, ele rasga o caderno, rasga a atividade, joga a [...] Eu caio sempre naquilo: que a gente tem um padrão pra seguir. Vai saindo desse padrão, a gente vai observando que tem alguma coisa errada, que seja comportamental, emocional, né? [...] Então, na verdade, é um todo, você observa o aluno como um todo. (Transcrição do eixo 2, ONEESP, arquivo 2, p. 5)

A maioria dos professores entrevistados atribui as causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos a fatores de natureza endógena, denominados por Rotta, Ohlweiler, Riesgo (2006) como transtornos de aprendizagens. No entanto, as citadas dificuldades para aprender resultam também da combinação de vários

fatores de ordem pedagógica, social, cultural e afetiva, o que caracteriza a complexidade dessa situação.

As avaliações especializadas são ofertadas pelo Núcleo de Educação Especial da SEME e complementadas pelas instituições conveniadas que possuem equipes multiprofissionais que atuam na área da saúde e na área da educação atendendo aos alunos que apresentam deficiências. Se constatada a deficiência dos alunos, eles são encaminhados para as SRM e/ou para os demais atendimentos especializados. Os laudos não informam sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Neles constam o código da Classificação Internacional de Doenças (CID) (OMS, 1997) e as solicitações para os demais atendimentos especializados (Anache, 2012). Essa prática baseia-se no modelo médico, o qual exige métodos descritivos, como testes e outros do gênero, para obter dados sobre o possível transtorno mental da pessoa em situação de avaliação (Fernández, 2002, p. 145). Esse processo demora cerca de um ano, pois depende da disponibilidade do profissional da área de saúde. Soma-se a isso o comprometimento da família para levar seus filhos às consultas. Nesse intervalo, os alunos acabam frequentando a SRM com a autorização dos profissionais do NUMAPS, conforme ilustra o relato que se segue:

[...] existe esse critério do laudo, até por conta do senso, mas não é que quer dizer que tá fechado, que aquele aluno que foi percebido que existe uma necessidade do atendimento vai ficar fora de tudo até esse laudo chegar. Até porque esse laudo pode demorar. Então existe, sim, o critério do laudo. A preferência é que tenha laudo, mas se foi observado e verificada uma necessidade desse aluno de acompanhamento, ele não vai ficar esperando todo esse tempo, até porque pode demorar. (Transcrição do eixo 2, ONEESP, arquivo 2, p. 12)

O estudo de caso é elaborado pelos professores das SRM com apoio dos técnicos do NUMAPS. As orientações que depreendem desse processo subsidiam a elaboração do Plano Educacional Especializado. Assim, a família é comunicada sobre os resultados das avaliações e dos encaminhamentos necessários para prover a educação de seus filhos.

A relação entre o não aprender e o seu déficit tem movimentado o encaminhamento desse público para essa modalidade de atendimento. Privilegia-se a identificação da deficiência do aluno em detrimento de suas características de aprendizagem, pois, na maioria das situações, elas são obscurecidas pelas dificuldades, conforme afirmam Plesch e Glat (2012). Além disso, constatamos que as orientações para fins de identificação da deficiência intelectual propostas pela Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) (2006)⁷ e a planificação dos apoios necessários para amenizar a situação de incapacidade dos alunos mediante a disponibilização dos suportes⁸ também não foram mencionadas pelos participantes

7 Atualmente essa associação é denominada American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).

8 Os suportes podem ser serviços, profissionais, mobiliários, recursos de tecnologias assistivas, espaços adaptados, tecnologias educacionais, entre outros que visam proporcionar a autonomia das pessoas.

desta pesquisa, referendando nossas conclusões de pesquisas anteriores, conforme Anache (2012, p. 227) assevera:

[...] Há a tendência de certificar apenas a deficiência intelectual do sujeito, comprometendo, com isso, a proposta de uma avaliação que ofereça aos profissionais condições de ampliar os seus procedimentos, aprimorar os instrumentos para avaliar as características físicas, emocionais e sociais das pessoas em referência e do seu ambiente. Nessa linha de raciocínio, também ficou no prejuízo a compreensão sobre os processos de aprendizagem.

Se a educação é um direito de todos, há que se questionar a necessidade do laudo médico para que o aluno com deficiência intelectual tenha sua matrícula garantida nas SRM. É necessário investir nas avaliações que informam sobre o processo de aprendizagem desses estudantes, orientando o professor sobre as metodologias mais adequadas para organização do ensino. Vale registrar que a nota técnica n. 4, emitida pela Diretoria de Política de Educação Especial da SECADI (Brasil, 2014), dispensa a obrigatoriedade do laudo para matrículas de estudantes com deficiências nas escolas e nas SRM. Sua presença no plano educacional individualizado deverá ser complementar, e não diretriz do processo educacional.

Para elaborar o plano educacional individualizado, os professores das SRM utilizam os resultados das discussões do estudo de caso de cada aluno, do processo de orientação ao professor da sala de ensino regular e, ainda, consideram os conteúdos previstos para serem cumpridos. Assim, no início de cada semestre, o planejamento é revisto e adequado à situação de aprendizagem do aluno, com ênfase em seu desempenho escolar obtido anteriormente, como se constata nesta declaração:

[...] através do estudo de caso, [...] já fez a observação desse aluno, né? Aí você vai, durante o ano, o que você vai trabalhar [...] pelo menos o meu é assim, né? Os objetivos, as atividades, né? Toda essa questão do desenvolvimento, né? Então, já no início do ano você já faz, já elabora plano de AEE, individual, [...] os objetivos que você quer atingir [...] de acordo com a necessidade do aluno [...]. (Transcrição do eixo 2, ONEESP, arquivo 2, p. 13)

Os relatos sobre o diagnóstico, valendo-se do estudo de caso, não indicam como são levantadas as informações sobre o aluno e o modo como será desenvolvido o AEE, ou mesmo se há procedimentos normatizados na condução do processo. É preciso que ele seja efetivado com observância à diferenciação curricular e às oportunidades de aprendizagem, como as interações com o ambiente em que os alunos serão inseridos. O diagnóstico com base no estudo de caso deve ter como finalidade

[...] equiparar as tarefas e recursos com os resultados adquiridos pelos alunos, de modo que possa ser integrado no nível pedagógico que garanta uma aprendizagem com êxito. Deixa-se de enfatizar as variáveis internas do aluno e acen-tua-se a análise das tarefas curriculares com a finalidade de definir objetivos que sejam apropriados para cada sujeito. (Fernández, 2002, p. 225)

O plano educacional individualizado do aluno com deficiência intelectual é considerado estratégia diferenciada para orientar seu processo educativo; portanto, ele deverá estar vinculado ao planejamento da escola de ensino regular e caracteriza-se por construir e registrar as propostas pedagógicas diferenciadas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos, tanto no que se refere às habilidades sociais quanto às de natureza escolar. Dado o seu caráter contínuo, precisa ser avaliado e revisado periodicamente, considerando os níveis de desenvolvimento no processo de escolarização (Pletsch; Glat, 2012). Além disso, propicia o aprimoramento da proposta curricular da escola.

Fernández (2002) alerta ainda sobre o cuidado para que a avaliação da aprendizagem não seja condicionada a um padrão normativo de conduta esperado para determinados grupos. Deve-se atentar às condições de ensino ofertadas aos alunos com deficiência intelectual e às suas diferentes formas de expressões de aprendizagem. Acrescentamos que há poucos investimentos empregados para o enriquecimento curricular do ensino proposto a esses alunos.

Há diferença entre a avaliação da aprendizagem baseada em critérios e a avaliação baseada em normas. A primeira refere-se à proposição de metas a serem alcançadas pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem, e a segunda posiciona-o considerando a norma prevista para o seu grupo de referência (Luckesi, 2011).

Sobre a metodologia de trabalho nas SRM, os professores declaram que, até 2009, trabalhar por meio de projetos de ensino era melhor, mas isso varia de acordo com o referencial teórico de cada um, e também depende das condições de cada grupo de alunos: “[...] o projeto é que me dá o norte” (Transcrição do eixo 2, ONEESP, arquivo 2, p. 13). Assim, eles elaboram o planejamento de sala de acordo com a quantidade de alunos atendidos, podendo ser em grupos ou individual. O número de alunos por turma pode variar de acordo com a localização da escola e o nível de gravidade da deficiência.

Os professores das SRM mencionam ter dificuldades para elaborar um planejamento em conjunto com os professores do ensino regular. A falha na comunicação entre eles reflete diretamente no desempenho escolar dos alunos. Registre-se que essa situação se deve à quantidade de escolas atendidas por uma SRM, aos horários de planejamentos e ao deslocamento dos discentes e docentes entre as escolas.

Conclui-se que há necessidade de estruturação na SEME para que ocorra o intercâmbio entre o professor da sala de ensino regular e professor da SRM. Esse intercâmbio deve acontecer também com a equipe pedagógica das escolas que não possuem essas salas. Entende-se que deve acontecer o aprimoramento da equipe pedagógica em relação à vida escolar dos alunos que frequentam o AEE. Além desse intercâmbio, é preciso que os professores das SRM primem por um planejamento que elenque as necessidades dos alunos, os conhecimentos que possuem, e que essa intervenção pedagógica, conforme orienta Fernández (2002, p. 229), seja “[...] acompanhada de uma avaliação ou diagnóstico e uma orientação contínua, com uma coordenação e acompanhamento adequados [...]”. O autor complementa a ideia: “Que esses processos de avaliação deveriam referir-se especialmente ao desenho, tutorização e avaliação das estratégias de intervenção, mais do que tomar decisões sobre classificação e a descrição dos alunos [...]” (*idem*, p. 239), dando ênfase avaliativa aos processos e às variáveis de atuação curricular.

A avaliação com a finalidade de diagnóstico no contexto educacional deverá orientar o trabalho do professor. Portanto, é indispensável rever as análises nele contidas para identificar o progresso do aluno e, assim, promover as adequações no planejamento do ensino de acordo com as novas metas almejadas.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NAS SRM

Conforme mencionamos, a avaliação da aprendizagem, por ser processual e orientadora, visa aprimorar o ensino, estimulando a reflexão e o debate. Ela envolve professores, profissionais da escola e familiares, requerendo o uso de vários instrumentos, considerando as características de aprendizagem dos alunos, com destaque para conversação/discussão, observação, autoavaliação, avaliação entre pares, comentário, diálogo, perguntas, *feedback*, portfólio, plano educativo individual, entre outros. Por ser prospectiva, não se restringe aos resultados obtidos nos exames, testes, entre outros, os quais revelam apenas o que os estudantes conseguiram realizar com base nos conteúdos que assimilaram anteriormente (Luckesi, 2011; Tunes; Tacca; Martínez, 2006; Sacristán, 1998).

Os relatos dos participantes da pesquisa informam que os professores do ensino regular priorizam os resultados obtidos nas provas e trabalhos realizados pelo aluno com deficiência intelectual e o professor da SRM se esforça para realizar uma avaliação processual, pois a SEME recomenda o uso de portfólios ou relatórios para registros das atividades realizadas e dos desempenhos dos alunos com deficiência intelectual, como explicam os professores:

[...] avalia constantemente, todo dia. Toda atividade que é aplicada, automaticamente você tem a avaliação, né? Se você mantém um portfólio ali, uma sequência de atividade que você faz suas anotações, é todo dia você vai estar avaliando. Por exemplo eu, dependendo de cada projeto meu, eu elaboro um portfólio [...]. (Transcrição do eixo 2, ONEESP, arquivo 2, p. 13)

[...] quando você elabora um plano de AEE, [...] um mínimo, né? Por seis meses, né? Essas atividades, no decorrer desse processo, você vai avaliando e no final desse processo [...] você vai analisar assim, [...] vê alguma alteração, se você vai precisar modificar o recurso, se o aluno vai realmente precisar daquele recurso [...]. (Transcrição do eixo 2, ONEESP, arquivo 2, p. 14)

[...] o ponto de partida é você perceber a habilidade que ele tem. Então, dentro da habilidade que ele tem, aí que você, que a gente explora pra trabalhar todas as dificuldades dele [...]. (Transcrição do eixo 2, ONEESP, arquivo 2, p. 14)

O portfólio é uma das ferramentas de registro empregadas para acompanhar a vida do aluno, favorecendo sua compreensão global, a fim de tomar decisões fundamentadas e significativas para sua aprendizagem. Nele estão os registros que oferecem uma gama de recursos para avaliar o desempenho escolar dos estudantes (Fernández, 2002). Esse procedimento só foi recomendado para a avaliação dos alunos com deficiência intelectual e de uso exclusivo dos professores das SRM,

revelando com isso o descompasso entre os professores das duas modalidades de ensino e a fragilidade na organização dos projetos políticos pedagógicos das escolas, contrariando, com isso, os princípios que norteiam a educação inclusiva.

Os alunos com deficiência intelectual nem sempre participam de todas as avaliações propostas pelo professor regente da sala de ensino regular, e nem todos os docentes fazem adaptações das práticas avaliativas. Toda modificação necessária fica a cargo do professor auxiliar, que acompanha os alunos nessa sala. Além disso, os alunos das SRM não podem ser reprovados e, em vários casos, independentemente de seu desempenho, são aprovados com média 6, conforme explica uma das professoras:

[...] quando eu entrei na rede, as professores que estavam [no meu lugar] e a própria escola falou: “Ó, a meta dele é 6”. Aí eu questionei: “Mas por que 6”? Ué, no primeiro momento que se tá entrando, você acha que tem que ser do jeito que todos falam, mas depois você vai mudando seus conceitos, com conhecimento, com estudos [...]. (Transcrição do eixo 2, ONEESP, arquivo 2, p. 20)

O relato que se segue permite indagar se as notas 6 atribuídas pelos professores, nos conselhos de classe, aos estudantes com deficiência intelectual refletem a qualidade de suas experiências de aprendizagens? Sobre isso, Luckesi (2011) argumenta que a nota é apenas a memória da qualidade do desempenho do aluno em um determinado momento de sua vida; portanto, não deverá ser confundida com sua aprendizagem.

[...] no conselho [...] a gente leva o portfólio, né? A nota dele. Tem mais argumentos lá que quando às vezes o professor justifica que não, não tem como. Então, professor, cadê o portfólio do que foi registrado dele? Se não tem, a gente [tem] que fazer um relatório. Por que aquele aluno não tem uma nota? Será que ele não [aperfeiçoou] em nada, não melhorou em nada, aí no relatório tem [...] lindo, maravilhoso, porque são 6. (Transcrição do eixo 2, ONEESP, arquivo 2, p. 22)

Os professores das SRM entendem que é necessário o diálogo com seus colegas do ensino regular para discutirem sobre os progressos de aprendizagem de seus alunos com deficiência intelectual nas variadas situações de ensino, como ilustra o relato que se segue:

[...] avaliar um aluno com base nas condições dele mesmo, o que ele fazia, o que ele dava conta de fazer no primeiro bimestre e o que ele está [fazendo agora]. Então a gente tem sempre procurado isso, porque, como que a gente observa, a gente observa que, quando o professor vai mensurar a avaliação desse aluno com deficiência contrária ao desenvolvimento do grupo, o aluno fica em prejuízo, [...] então a gente sempre procura orientar os professores nesse sentido, né? De estar avaliando e olhando as aptidões, as reproduções que esses meninos vêm apresentando, com base nas dificuldades que eles vinham apresentando e que foram superadas [...]. (Transcrição do eixo 1, ONEESP, arquivo 2, p. 18)

A prática recorrente, na maioria das escolas, é a aprovação de todos, como expressa um dos participantes: “[...] tem que passar [...] aqui mesmo tem duas escolas que estão retendo [...] porque o resto tudo passa, a maioria passa” (Transcrição do eixo 1, ONEESP, arquivo 2, p. 24-25). Essa foi uma estratégia empregada para resolver o fenômeno da distorção entre idade e série, pois ainda há estudantes com deficiência intelectual que passam anos em situação de fracasso e, sem condições para continuar seus estudos, ficam agrupados com os mais novos, o que os leva à infantilização e consequentemente prejudica seu desenvolvimento. Antunes e Glat (2013, p. 3) complementam que:

[...] organização curricular, que reflete a infantilização do sujeito com deficiência intelectual, tem grave prejuízo ao seu desenvolvimento, na medida em que frequentemente passam anos repetindo os mesmos conteúdos, ou as mesmas séries, sem que se façam investimentos em procedimentos pedagógicos que lhes permitam alcançar níveis mais complexos de aprendizagem, o que acaba desestimulando os alunos, levando a uma acomodação (do aluno e da família, que também não tem grandes expectativas) e até mesmo abandono da escola.

Além disso, a metodologia empregada para essa finalidade é a mesma adotada para os demais alunos, mantendo a lógica da homogeneização, conforme demonstra Valentim (2011). Não se observa o desenvolvimento real do aluno, e muito menos seu potencial para aprender mediante as condições de ensino que lhe são ofertadas. Essa situação nos permite reportar para a fragilidade dos instrumentos empregados no processo de avaliação da aprendizagem dos conteúdos, das habilidades, das condutas, dos métodos empregados, conforme destaca Luckesi (2011). Esse autor complementa:

Isso significa, de um lado, que nenhum conteúdo essencial pode ficar de fora e, de outro, que a forma como os conteúdos foram tratados em sala de aula é a forma como a aprendizagem deve ser avaliada: se um conteúdo foi tratado de forma simples, o instrumento deve operar no mesmo nível; se os conteúdos foram abordados de modo complexo, o instrumento deve operar também de forma complexa (*idem*).

Acrescenta-se a isso que não tivemos informações sobre as diretrizes oficiais da SEME que regulamenta o processo de avaliação realizado nas SRM, indicando que os critérios de avaliação do desempenho escolar são atribuídos de acordo com a compreensão de cada professor. Sacristán (1998, p. 309) alerta que o problema da avaliação está na “[...] abordagem da dispersão de significados que cada um atribui aos critérios ideais com os quais compara as realizações dos alunos/as [...]”. Esse é um aspecto que merece aprofundamento, pois há professores que defendem a avaliação da aprendizagem baseada em critérios previamente estabelecidos.

O professor do ensino regular prioriza o desempenho acadêmico dos alunos em atividades de leitura, escrita, resolução de problemas em matemática, comparando-os com a média do grupo. Os professores participantes deste estudo consideram importante o domínio desses conteúdos e valorizam outros aspectos do

comportamento do aluno com deficiência, sobretudo aqueles relacionados às suas habilidades sociais. Villas Boas (2011) informa que seria produtivo estabelecer critérios para a avaliação da aprendizagem, considerando as condições dos estudantes.

O problema da avaliação não está apenas em priorizar a objetividade dos critérios de desempenho escolar, mas em eleger aqueles que representariam o sucesso ou mesmo o fracasso da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Nesse sentido, é urgente que se faça investimentos em pesquisas colaborativas que impliquem tanto os professores quanto os estudantes no trabalho pedagógico a ser construído e desenvolvido na escola.

Evidenciam-se no conjunto dos docentes duas posições antagônicas, uma que se esforça para superar a cultura patologizante da deficiência, e outra que se rende a ela. Tudo indica que a avaliação baseada em normas ainda é a mais recorrente no ensino regular, e a baseada em critérios tem sido a indicada pelos professores das SRM, por proporcionar condições para identificar o cumprimento das metas estabelecidas para cada aluno, sem classificá-lo. No entanto, é preciso cuidados nesse caso, pois os critérios são escolhas que se constituem no contexto sociocultural, e eles dependem de vários fatores, com destaque para a concepção de educação, aluno, de deficiência de sociedade.

A presença de critérios para se estabelecer a aprovação do aluno com deficiência intelectual para série/ano subsequente foi objeto de várias discussões. As opiniões se dividem. Há professores que entendem ser mandatório que esse aluno acompanhe o ritmo do seu grupo de referência para justificar sua presença com a turma do ensino regular; há aqueles que defendem a importância de se respeitar o processo de aprendizagem do aluno, dosando o conteúdo e adaptando a forma de ensiná-lo por meio de estratégias lúdicas.

Na opinião do primeiro grupo de professores, a questão do desempenho é fundamental para demonstrar que o aluno tem competência para ser aprovado, igualmente aos seus pares, sem o diagnóstico da deficiência. Para o segundo grupo de professores, esse aspecto tem menos importância. Entende-se que nas duas situações a condução do processo de ensino e, conseqüentemente, a avaliação da aprendizagem escolar ficam condicionadas à deficiência intelectual do aluno, pois, ora é negada, por exigir que eles tenham resultados próximos da curva de normalidade, e ora é valorizada, na medida em que se investe em sua competência para responder ao mínimo que se espera para a sua condição.

O destino acadêmico dos alunos com deficiência intelectual está selado em decorrência da sua condição, revelando os efeitos iatrogênicos do diagnóstico em seu processo de escolarização, que os enclausura em classificações, prescrevendo tratamentos ou encaminhamentos na lógica de um padrão normativo de conduta. Assim, o aluno fica subsumido ao seu déficit cognitivo, e não às suas possibilidades de aprendizagem, que podem expressar-se em outras situações de sua vida.

De modo geral, os professores participantes deste estudo demonstraram-se insatisfeitos com a forma como avaliam seus alunos com deficiência intelectual, expondo inquietações sobre a prática instituída. Tudo indica que a avaliação dinâmica se mostra pertinente para oferecer pistas sobre as relações que se estabelecem

no contexto escolar. Entretanto, a dificuldade está em operacionalizá-la em uma organização curricular pautada na meritocracia.

CONCLUSÃO

Ao pesquisar sobre a avaliação da aprendizagem escolar realizada pelos professores das SRM de um município brasileiro, algumas questões merecem destaque. Entre elas, as dificuldades em torno das metodologias adequadas para ensinar os alunos com deficiência intelectual, visto que as adotadas pelo ensino regular nem sempre atendem às condições de aprendizagem desses estudantes, e, nessa esteira, as avaliações baseiam-se em padrões normativos de condutas, sempre comparando com os comportamentos ideais para a faixa etária e para a série do aluno. Reafirmamos a necessidade de se estabelecer critérios para a avaliação operacional da aprendizagem, a qual está previamente delineada no projeto político pedagógico da escola, nos planos educacionais, nos conteúdos e na metodologia adotada, que exigirão articulação entre as modalidades de ensino.

Os registros dos grupos focais estabelecem relações estreitas entre a deficiência e o desempenho acadêmico do aluno, resultando em avaliações estereotipadas sobre a sua real condição de aprendizagem. Essa conduta pauta-se em concepções de aprendizagem que privilegiam apenas o domínio cognitivo desse processo e não reconhecem as motivações, os interesses e as vivências desses indivíduos (Anache, 2012).

Entre os aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem escolar dos alunos com deficiência intelectual encontra-se o fenômeno da distorção entre idade e série, pois há alunos que não conseguem aprovação e ficam retidos na mesma série por muitos anos. Como exemplo, citamos algumas situações de estudantes com 17 anos que frequentam as séries iniciais do ensino fundamental com crianças na faixa etária de 7 a 9 anos. Não obstante, há aqueles que são aprovados com nota 6 sem terem aprendido a ler, a escrever e a dominar as quatro operações matemáticas. A primeira situação fundamenta-se na concepção de avaliação baseada em normas, e na segunda situação os critérios estão obscurecidos pelo rótulo. Esse é um assunto que merece pesquisas futuras, pois a progressão continuada, sem estabelecimento de critérios orientadores para a aprendizagem, não contribui para o sucesso acadêmico desse público.

Observou-se, no transcurso da pesquisa, que a avaliação da aprendizagem escolar é tomada como sinônimo de avaliação do desempenho acadêmico, sendo que o baixo desempenho tem sido um dos critérios para o encaminhamento para os serviços de diagnóstico. Esse reducionismo não se coaduna com os princípios da educação inclusiva.

A quantidade de alunos diagnosticados com deficiência intelectual em decorrência do baixo desempenho acadêmico merece atenção, pois há situações em que a exigência do laudo é primordial para que estes sejam atendidos pelos serviços de educação especial, prioritariamente nas SRM. Essa situação pode ser motivada tanto pela influência da cultura do déficit nas avaliações da aprendizagem escolar quanto pela necessidade de comprovar a deficiência para receber o benefício de prestação continuada.

Os dados do Censo da Educação Básica de 2013 (Brasil, 2013) registram aumento de 78,2% no número de matrículas do público-alvo da educação especial em classes de ensino regular de 2007 a 2012. No entanto não informam sobre as condições de permanência e escolarização desses alunos nessa modalidade de ensino (Pletsch; Glat, 2012), exigindo pesquisas futuras sobre esses aspectos.

É necessário que haja investimentos para melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da avaliação da aprendizagem, valorizando os professores, tornando-os capazes de desenvolver relações de parceria colaborativa entre si e com os familiares dos alunos das SRM, estimulando-os a trabalhar na perspectiva da educação inclusiva e promovendo o desenvolvimento de todos os alunos. Luckesi (2011) afirma que há a necessidade de investimentos de toda a comunidade acadêmica na construção de proposta curricular diferenciada para atender à diversidade do público que tem direito de aprender os bens culturais disponíveis na sociedade.

A avaliação, como orientadora do processo de aprendizagem, possibilita ao professor interferir, planejar o currículo escolar com base nas diferentes respostas que o aluno expressa mediante os desafios acadêmicos apresentados no curso de sua escolarização. Nesse sentido, ela é pesquisa da vida acadêmica do aluno e deverá seguir os rigores da metodologia científica.

Este trabalho teve a pretensão de buscar informações sobre o processo de avaliação da aprendizagem escolar por meio da pesquisa colaborativa. Não tivemos o intuito de emitir juízos de valores sobre a qualidade dos serviços prestados pelos professores participantes, mas de compartilhar alguns de nossos aprendizados sobre o assunto:

- a) a avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual requer a superação da visão organicista sobre o potencial de aprendizagem desses indivíduos;
- b) há limites em relação ao acesso de conhecimento sobre as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual;
- c) a avaliação da aprendizagem escolar é tomada como sinônimo de desempenho acadêmico, sendo este restrito à avaliação de algumas competências acadêmicas;
- d) as dificuldades sobre a metodologia empregada para implementar o processo de ensino, como a avaliação da aprendizagem, interferem na qualidade das informações fornecidas sobre as condições de aprendizagem desses alunos nas SRM;
- e) A avaliação dinâmica foi evidenciada como a mais eficaz. Porém os professores solicitam maiores investimentos nesse aspecto, bem como mudanças significativas na organização do sistema educacional do município;
- f) é imprescindível superar os efeitos iatrogênicos dos laudos classificatórios emitidos pelos especialistas sobre as características dos alunos que apresentam deficiência intelectual, a fim de evitar que se produzam expectativas negativas sobre as condições de aprendizagem e se propiciem investimentos em apoio e recursos necessários para viabilizar sua educação.

REFERÊNCIAS

- AAMR – AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. *Retardo mental*: definição, classificação e sistema de apoio. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ANACHE, A. A. Aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual: desafios para o professor. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Orgs.). *Possibilidades de aprendizagem*: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas: Alínea, 2011. p. 109-138.
- _____. Dimensões subjetivas envolvidas na avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. In: MARTINEZ, M. A.; SCÓZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. *Ensino e aprendizagem*: a subjetividade em foco. Brasília, DF: Liber Livro, 2012. p. 219-247.
- ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7.; ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2013, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina; Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, nov. 2013. Disponível em: <www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/.../AT01-001.pdf>. Acesso em: 1º dez. 2014.
- APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico de transtornos mentais*: DSM 5. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARAÚJO, S. L. S.; ALMEIDA, M. A. Contribuições da consultoria colaborativa para inclusão de pessoas com deficiência intelectual. *Revista Educação Especial*, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 341-351, maio/ago. 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. *Perguntas frequentes / Educação especial*. Brasília, DF: INEP, s.d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/educacao-especial>>. Acesso em: 19 maio 2016.
- _____. Ministério da Educação. *Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Brasília, DF: MEC; Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9936&Itemid=>>. Acesso em: 11 abr. 2014.
- _____. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 nov. 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 15 ago. 2013.
- _____. Orientações para o preenchimento do Censo Escolar 2011. Brasília, DF: MEC/ INEP, 2011b.
- _____. Ministério da Educação. *Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação*. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/painel.php?modulo=principal/detalhamentoIndicador&acao=A&detalhes=pais&indid=1596>>. Acesso em: 19 jul. 2014.
- _____. Ministério da Educação. *Censo Escolar 2013*. Brasília, DF: INEP, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 19 jul. 2014.
- _____. Ministério da Educação. *Nota técnica n. 4*. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e

altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI, 23 jan. 2014. Disponível em: <http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123>. Acesso em: 2 dez 2014.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, v. 18, n. 1, p. 141-154, 2012.

BRIDI, F. R. S. Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências. *Revista Educação Especial*, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 499-512, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/6951>>. Acesso em: 11 abr. 2014.

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUSA, C. P. (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994. p. 51-79.

FERNÁNDEZ, L. M. S. *Diagnóstico em educação: teoria, modelos e processos*. Porto Alegre: Instituto Piaget; Horizontes Pedagógicos, 2002.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum Education*, Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá (EDUEM), v. 32, n. 2, p. 193-216, jul. 2010.

IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 315-350.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1995. ———. *Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?* 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

———. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: análise dos indicadores nacionais brasileiros. In: ———; ———. (Orgs.). *Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e pesquisa educacional*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 75-86.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10*. 10. rev. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1997.

PERRENOUD, P. *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

- PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas Críticas*, Brasília, DF: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, v. 11, n. 32, p. 193-208, jan./abr. 2012.
- ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 113-123.
- SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: ———; GÓMES, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 295-351.
- SOUZA, S. Z. L. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, C. P. (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994. p. 27-49.
- SZYMANSKI, M. L. S.; PELLIZZETTI, I. G. O dilema de avaliar na escola: a trajetória de um aluno com história de déficit intelectual. In: MANZINI, E. J.; MARQUEZINE, M. C.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O.; FUJISAWA, D. S. (Orgs.). *Procedimentos de ensino e avaliação em educação especial*. Londrina: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2009. p. 107-120.
- TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; MARTÍNEZ, A. M. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. *Linhas Críticas*, Brasília, DF: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, v. 12, n. 22, p. 109-130, 2006.
- TYLER, T. R. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1981.
- VALENTIM, F. O. D. *Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar*. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.
- VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.). *Avaliação formativa: práticas inovadoras*. Campinas: Papirus, 2011.

SOBRE AS AUTORAS

ALEXANDRA AYACH ANACHE é doutora em psicologia escolar e do desenvolvimento humano pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).
E-mail: alexandra.anache@gmail.com

DANNIELLY ARAÚJO ROSADO RESENDE é graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).
E-mail: dannIELly_araujo@hotmail.com

Recebido em agosto de 2014
Aprovado em março de 2015