



Universidade Federal de Sergipe

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

“SEI OU NÃO SEI, EIS A QUESTÃO”

**O PROFESSOR E SEU SABER FAZER NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

RICHARDSON BATALHA DE ALBUQUERQUE

**SÃO CRISTÓVÃO-SE
2017**

RICHARDSON BATALHA DE ALBUQUERQUE

“SEI OU NÃO SEI, EIS A QUESTÃO”

**O PROFESSOR E SEU SABER FAZER NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rita de Cácia Santos Souza

SÃO CRISTÓVÃO-SE
2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

A345s Albuquerque, Richardson Batalha de
"Sei ou não sei, eis a questão" : o professor e seu saber fazer na perspectiva da avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência intelectual / Richardson Batalha de Albuquerque ; orientadora Rita de Cácia Santos Souza. – São Cristóvão, 2017.
123 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2017.

1. Aprendizagem - Avaliação. 2. Deficientes – Educação - Avaliação. 3. Incapacidade intelectual. 4. Educação especial. I. Souza, Rita de Cácia Santos, orient. II. Título.

CDU 376-056.37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

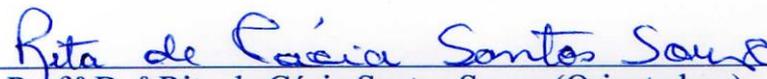


RICHARDSON BATALHA DE ALBUQUERQUE

“SEI OU NÃO SEI, EÍS A QUESTÃO”
O PROFESSOR E O SEU SABER FAZER NA PERSPECTIVA DA
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA O ALUNO COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

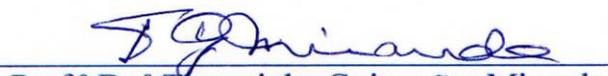
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em: 27.01. 2017


Prof.^a Dr.^a Rita de Cácia Santos Souza (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS


Prof.^a Dr.^a Isa Regina Santos dos Anjos
Programa de Pós- Graduação em Educação/UFS


Prof.^a Dr.^a Maria José Dantas
Universidade Federal de Sergipe/UFS


Prof.^a Dr.^a Theresinha Guimarães Miranda
Universidade Federal da Bahia/UFBA

Comece fazendo o que é necessário, depois o que é possível e de repente você estará fazendo o impossível.

“São Francisco de Assis”

Dedico essa pesquisa aos maiores mestres da minha vida, meu PAI (*In memoriam*) e minha MÃE. Vocês, de forma eloquente, sempre buscaram, através de suas condutas éticas, mostrar caminhos valiosos e gratificantes no educandário da vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a minha orientadora que, através de sua habilidade e competência profissional, soube compreender os meus momentos. Sempre com olhar atento, deixou-me livre para pesquisar, na certeza de que eu, seu orientando, por mais trabalho que desse, conseguiria meu objetivo, tornar-me Mestre.

Foram inúmeras e longas as pausas na pesquisa, devido a condicionantes pessoais e profissionais que tiveram um peso significativo durante todo o processo. Porém, em nenhum momento, fui apontado como irresponsável, mas como um ser humano que, diante das adversidades da vida, passava por uma fase difícil.

Preocupado em não dar conta, lamentava-me constantemente e você sempre vinha com aquela frase simples, porém, de grande efeito: “Não se preocupe, se ocupe. Na medida em que você se ocupa, está primeiramente contribuindo com você.”

Obrigado, Rita.

Obrigado, Prof^a Dr^a Rita de Cácia.

Agradeço a meu grande amigo Genivaldo, pessoa ímpar, que conheci através da professora Rita.

Genivaldo, a sua simplicidade torna-o grande. Você contagia de carinho e veracidade todos que o cercam. Obrigado pelas inúmeras horas que passamos debatendo, concordando e discordando em nossas pesquisas. Seu apoio em todo o processo de construção e finalização desse estudo foi imensurável. Desejo a você positividade e sucesso.

A prof^a Msc Patrícia. Sua experiência acadêmica e docente foram determinantes para o direcionamento da minha pesquisa. Você apostou em meu potencial, vibrando e desejando sucesso na minha jornada profissional. Obrigado. Sucesso.

Agradeço às professoras Theresinha Guimarães Miranda, Isa Regina dos Anjos e Maria José Dantas, por apontarem com seus olhares profissionais, o valor desta pesquisa. Muitíssimo obrigado.

“SEI OU NÃO SEI, EIS A QUESTÃO”

O PROFESSOR E SEU SABER FAZER NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

RESUMO

A pesquisa teve como finalidade compreender como o professor a partir do seu saber fazer constrói a avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual. O saber fazer base desta pesquisa foi fundamentado nos referenciais teóricos de Tardif (2014) e Gauthier (1998), os quais defendem que este é construindo no cotidiano das ações do docente na escola e de forma mais precisa na sala de aula. Um saber prático, carregado de identidade profissional. O campo da coleta de dados se constituiu em uma escola pública da rede estadual de ensino na cidade de Aracaju, com a participação de 10 professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental que vivenciaram, na sala de aula do ensino regular, a experiência de lecionar para alunos com Deficiência Intelectual-D.I. Para a coleta de dados utilizamos entrevista semiestruturada. Os resultados encontrados após a análise revelaram que os professores possuem inúmeras dúvidas na construção de uma avaliação para estes alunos. Dúvidas de um suposto não saber fazer, visto que a avaliação para estes professores é uma ação didática e pedagógica que requer grande habilidade no direcionamento de uma aprendizagem significativa. Os professores apontaram que a prova é o instrumento avaliativo de maior dificuldade na elaboração e aplicação, justamente pela grande complexidade em não conhecer procedimentos metodológicos de ensino voltadas para o aprendizado dos alunos com D.I. Para estes professores inúmeros fatores contribuem para as dificuldades na constituição de um processo avaliativo para este público: a carência de um apoio especializado no direcionamento de ações didáticas e pedagógicas; a ausência na formação inicial de conhecimentos específicos que relacionem teoria a realidade da educação escolar das pessoas com algum tipo de deficiência e acima de tudo, a carência de profissionais habilitados em propor métodos para uma avaliação da aprendizagem escolar que de fato garanta resultados no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual. Os resultados ainda apontam para a necessidade na elaboração de um referencial teórico e metodológico que direcione os professores na elaboração de um processo avaliativo da aprendizagem escolar que de fato seja significativo para os alunos com D.I.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Deficiência Intelectual. Saber Experiencial.

"SABEMOS O NO LO SÉ, ESA ES LA CUESTIÓN"

MAESTRO Y SU SABER COMO LA PERSPECTIVA DE EVALUACIÓN APRENDIZAJE PARA LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

RESUMEN

La investigación objeto de comprender como el maestro de su conocimiento para construir la evaluación del aprendizaje escolar de los alumnos con discapacidad intelectual. La base de conocimientos de esta investigación se basó en el marco teórico de Tardif (2014) y Gauthier (1998), que sostienen que está construyendo en la vida diaria de las acciones del profesor en la escuela y con mayor precisión en el aula. Un conocimiento práctico, lleno de identidad profesional. la recolección de datos de campo se ha constituido en un sistema estatal la educación pública en la ciudad de Aracaju, con la participación de 10 profesores del 6 al 9 grado de primaria que vivió en el aula de educación regular, la experiencia enseñar a los estudiantes con discapacidad intelectual-DI Para recoger los datos se utilizó la entrevista semi-estructurada. Los resultados después del análisis reveló que los maestros tienen muchas dudas en la construcción de una evaluación para estos estudiantes. Preguntas de un supuesto no saben cómo, ya que la evaluación de estos profesores es una acción didáctica y pedagógica que requiere una gran habilidad en la dirección de un aprendizaje significativo. Los maestros señalaron que la prueba es el instrumento de evaluación de la mayor dificultad en el desarrollo e implementación precisamente la gran complejidad en no saber los procedimientos metodológicos enfocada a la enseñanza aprendizaje de los estudiantes con los de diámetro interno Para estos maestros muchos factores contribuyen a las dificultades para establecer un proceso de evaluación para este público: la falta de un apoyo especializado en la dirección de la enseñanza y las actividades educativas; la ausencia en la formación inicial de los conocimientos que se relacionan con la realidad de la teoría de la educación de las personas con discapacidad; y, sobre todo, la falta de profesionales cualificados para proponer métodos para la evaluación del aprendizaje escolar que realmente garantiza resultados en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual. Los resultados también apuntan a la necesidad de elaborar un marco teórico y metodológico que dirige los maestros en la preparación de un proceso de evaluación del aprendizaje escolar que realmente sea significativo para los estudiantes con D.I.

Palabras clave: Evaluación del Aprendizaje. Discapacidad intelectual. Conociendo Experiencial.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Dissertações-Saber docente e inclusão

Quadro 2. Dissertações e Teses-Avaliação e aluno com Deficiência Intelectual

Quadro 3. Categorização dos saberes docentes

Quadro 4. Saberes dos Professores

Quadro 5. Eixos Temáticos e Categorias de Análise

Quadro 6. Resumo dos resultados encontrados.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAMR- American Association of Mental Retardation

AAIDD - Association on Intellectual and Developmental Disabilities

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CIDID - Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens

CREESE- Centro de Referência em Educação Especial

D.I. - Deficiência Intelectual

D.M. - Deficiência Mental

DSM-IV tr - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 4º Edição, texto revisado

OMS - Organização Mundial de Saúde

DIESP-Divisão de Educação Especial

LBD- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC- Ministério da Educação

RAADI-Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual/Ensino Fundamental I.

SEED - Secretaria de Estado da Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2.1 SABER E SABERES DOCENTES QUE INCORPORAM A EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR.....	24
2.2 OS SABERES DOS PROFESSORES E O SABER DA EXPERIÊNCIA: A PRÁTICA COTIDIANA DA PROFISSÃO DOCENTE.....	29
3. CONCEPÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: VÁRIAS VERTENTES, UM MESMO FOCO – A APRENDIZAGEM.....	36
3.1. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONCEITOS E CONTEXTOS	36
3.2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ATIVIDADE DESAFIADORA.....	48
4. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTEXTOS E CONCEITOS.....	61
4.1. CONCEITOS DO PASSADO, VISÕES NO PRESENTE.	61
4.2. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DEFINIÇÕES.....	68
4.3. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: EXPERIÊNCIA DOCENTE EM SALA DE AULA – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	73
5. PERFIL METODOLÓGICO.....	77
5.1 CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO, INDIVÍDUOS E EXTENSÃO ÉTICA DO ESTUDO.....	80
5.2 INSTRUMENTO E PERFIL DO ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	81
5.3 DELINEAÇÃO DO ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	82
5.4 TÉCNICA PARA A COLETA DE DADOS.....	83
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO: SEI OU NÃO SEI, EIS A QUESTÃO.....	85
6.1 EIXO TEMÁTICO 1: COMPREENSÃO SOBRE O SABER DA EXPERIÊNCIA OU PRÁTICO.....	85
6.2 EIXO TEMÁTICO II: CONCEPÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR.....	90
6.3 EIXO TEMÁTICO III – O SABER FAZER DO PROFESSOR NA REALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	98
6.4 EIXO TEMÁTICO IV – CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICE.....	118

1. INTRODUÇÃO

Em algum momento da nossa experiência docente, nos questionamentos sobre nosso saber ante as realidades encontradas no cotidiano do espaço escolar.

Muito embora nossa formação inicial nos proporcione saberes, é no dia a dia da sala de aula que nos deparamos com a realidade da nossa profissão e assim questionamos se estes saberes são de fato representativos na condução de uma aprendizagem significativa para os alunos.

Em poucas palavras, os saberes docentes fazem parte de um conjunto de saberes construídos na formação inicial, contínua e dos currículos escolares. Mas o saber do professor, como é constituído?

Para Tardif (2014), “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., [...] são também, ao mesmo tempo, os saberes dele [...]” (p.16).

Neste sentido, em sua atuação, o docente constrói experiências carregadas essencialmente de saberes oriundos da própria prática profissional. Mas, por vezes, são surpreendidos por novas propostas de ensino e, a partir delas, constrói incertezas em não saber fazer; o que ressoa diretamente em questionamentos sobre seu próprio saber diante da realidade vivenciada na escola e de forma mais específica a sala de aula.

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos [...] mas um processo de construção ao longo de uma carreira profissional, aprendendo a dominar seu ambiente de trabalho. [...] se insere nele e interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática. (TARDIF, 2014, p.14).

Diante do exposto, foram concebidas duas questões norteadoras que mobilizaram essa pesquisa:

- De onde vem o próprio saber do professor?
- Como este saber direciona uma avaliação significativa para os alunos com deficiência intelectual?

A preocupação deste estudo foi, portanto, compreender o saber fazer do professor e suas ações diante o processo da avaliação da aprendizagem escolar dos alunos com deficiência intelectual.

No propósito de construção dos objetivos desta investigação, foi identificado, através de pesquisas iniciais, a carência de referências específicas na condução de uma avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual, o que repercute em questionamentos por parte do professor diante o seu saber.

Desse contexto, partiu o interesse que proporcionou estudos direcionados para produção de conhecimento sobre o saber do professor na avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da deficiência intelectual.

O interesse concreto sobre este estudo surgiu de uma necessidade teórica e prática, manifestada na própria experiência profissional do pesquisador que nos anos iniciais da sua atuação docente na sala de aula do ensino regular, percebia descompassos e incertezas sobre o saber construir e conduzir o processo da avaliação da aprendizagem escolar para estes alunos.

Primeiramente, foi apresentado como objeto dessa pesquisa: instrumentos avaliativos utilizados pelos professores no processo da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

No decorrer do tempo, equívocos no objeto de estudo foram identificados, pois como poderia ser pesquisado instrumentos avaliativos utilizados pelo professor na sala de aula se a dúvida norteava em nossa própria experiência docente na tentativa de garantir uma avaliação da aprendizagem escolar significativa para estes alunos.

As dúvidas não eram os procedimentos para avaliar o aluno com deficiência intelectual, mas como o saber do professor concebia esses procedimentos.

Desse modo, como forma de correção na condução do objeto de estudo, foi elaborada uma pergunta simples, porém de fundamental importância no direcionamento de todo o ensejo do estudo: o que pesquisar?

Essa simples pergunta conduziu ao seguinte questionamento: como o professor a partir do seu saber fazer no cotidiano da sala de aula promove um processo avaliativo para o aluno com deficiência intelectual?

Sobre este saber fazer, o estudo de Tardif (2014) revela que este resulta do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Um saber construído através do cotidiano profissional.

Um saber independente, ou seja, não busca em fontes acadêmicas ou em meios científicos a sua validação. Um saber que, mediante as ações de ensino e de seus resultados,

constrói o saber fazer. Saber este gerenciado pelo próprio professor constituído de sua prática diária, sua experiência.

Desse modo, o saber da experiência que envolve a atuação do professor é simplesmente um saber prático, um estilo de ensinar referente a situações reais e que “exigem do professor improvisações e habilidade pessoal, tendo a capacidade de enfrentar situações transitórias e variáveis” (TARDIF, 2014, p 49).

Sobre esse aspecto, esta investigação teve como objetivo geral: compreender como o professor a partir do seu saber fazer, promove uma avaliação da aprendizagem escolar para alunos com deficiência intelectual.

Ampliando essa compreensão, temos como objetivos específicos:

- Analisar as concepções construídas pelos professores sobre seu próprio saber;
- Compreender as concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem escolar;
- Identificar as ações dos professores na elaboração e aplicação da avaliação da aprendizagem escolar para os alunos com D.I.
- Analisar as concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem escolar para os alunos com D.I.

Com base nesses objetivos surgiu o título desta pesquisa: Sei ou não sei, eis a questão: o professor e seu saber fazer na perspectiva da avaliação da aprendizagem escolar para alunos com deficiência intelectual.

Tomando essas reflexões, é de grande relevância expor a experiência do pesquisador, como forma de garantir um olhar amplo sobre os questionamentos que levaram à produção desta pesquisa.

O ponto de partida para as reflexões surge no ano de 2007, ao ocupar a função de professor de geografia na rede pública municipal de ensino na cidade de Aracaju, quando tivemos o primeiro contato em sala de aula com alunos com deficiência.

Sem saber e sem fazer nada que de fato promovesse um ambiente de aprendizagem significativa, nos limitávamos a simples tarefas de distrair aqueles alunos durante toda a aula.

Essa atitude, a nosso ver, não era errada, até porque os colegas de trabalho conduziam o aprendizado destes alunos na mesma esfera didática e pedagógica que a nossa: distraí-los era a melhor alternativa para conseguir ministrar aula para os demais alunos.

Nesse cotidiano, em que saber o sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola eram mínimos, questionamentos começaram a ser verbalizadas de maneira firme dentro do espaço escolar: o que é Educação Especial? Aluno Deficiente? Aula Inclusiva? Educação Inclusiva?

Questionamentos que levaram a afirmações que naquele momento por mais que fossem equivocadas, desafiavam o saber docente:

Para que a inclusão?

Na universidade, só estudei tópicos sobre educação especial!

O governo inventa ações apenas para gerar dados estatísticos!

Não sei lidar com esses alunos!

Faço o que posso!

Não tive formação para isso!

Tenho turmas numerosas, como irei dar conta destes alunos especiais!

O governo que tome conta!

Neste contexto, nos recordamos de um aluno com deficiência intelectual do 8º ano do ensino fundamental. O mesmo, costumeiramente abria o livro didático, folheava-o e aparentemente lia. Observando aquela atitude, minha postura era puramente de negligência.

Certo dia, ao corrigir os cadernos dos demais alunos da turma, este aluno levantou-se, olhou-me e com ar sério, disse:

- Quando é que o senhor vai me ensinar?

Olhei para ele e respondi:

- Quando eu souber produzir alguma coisa que consiga fazer com que você aprenda.

Ele olhou novamente e disse:

- Do jeito que o senhor faz, nunca.

Olhei para ele e não consegui dizer nada.

A partir deste fato, passamos a refletir quão deficientes eram nossas ações e concepções sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola. Essa circunstância representou uma oportunidade de iniciar estudos acerca da educação inclusiva.

Estudos que possibilitaram entender o perfil do aluno com deficiência intelectual, e de forma consciente, descobrimos que estes alunos possuíam particularidades, tempos e maneiras diferentes de aprender.

Com a tomada de consciência e sensibilidade, outro desafio se edificou dentro da nossa experiência profissional em sala de aula, a avaliação da aprendizagem escolar destes

alunos. Uma nova provocação que estimulou ainda mais nosso interesse pela Educação Especial.

Ao longo dos estudos sobre a educação inclusiva, refletíamos muito sobre as possibilidades na constituição de uma avaliação significativa para os alunos com deficiência e ao longo das leituras, sempre que possível, compartilhava com os colegas de trabalho, ideias e sugestões.

Nesta interação, uma pergunta persistia: será que nosso próprio saber é suficiente para elaborar uma avaliação que torne a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual significativa?

Na medida em que essa pergunta se generalizava, nós professores, tentávamos colocar em prática, alternativas pedagógicas que garantissem uma avaliação adequada para estes alunos. O fato não era a adequação e, sim como fazer essa adequação.

Recordamos de uma professora afirmando: Não sei se meu saber é um saber que possa garantir uma avaliação adequada para esses alunos. Só sei que faço!

Essa afirmação fixou-se com tamanha vivacidade que retomamos nossa vida acadêmica, produzindo artigos sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência e as concepções dos professores sobre esse processo de aprendizagem. E assim cheguei ao mestrado, ponto de partida deste estudo.

Sobre todo esse contexto, a justificativa em investigar como o saber fazer do professor promove a avaliação da aprendizagem escolar dos alunos com deficiência intelectual surgiu pela carência de estudos dessa natureza. Representando um desafio que deve ser debatido sobre a seguinte visão: aquele objeto que não foi estudado é algo que necessita ser investigado e revelado, configurando uma originalidade ao que está sendo pesquisado.

Portanto, a originalidade deste estudo apresenta-se no contexto das mudanças educacionais que se firmaram ao longo do tempo como necessidade de uma sociedade em constante transformação.

Dessa forma, pesquisar o professor no seu saber fazer torna este estudo um parâmetro para que outros pesquisadores configurem interesse pela área, revendo possibilidades em construir métodos para aplicabilidade da avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Para a elaboração da fundamentação teórica, foi necessário identificar através do estado da arte, as produções acadêmicas produzidas no país ao longo dos últimos anos, sobre

o saber do professor na perspectiva da avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual e áreas afins.

Analisar estas produções permitiu compreender o perfil de pesquisas existentes, contribuindo para que esse estudo em questão possibilite novos caminhos de investigação a fim de disseminar uma proposta inovadora: o saber fazer do professor sobre a avaliação da aprendizagem na educação especial.

As buscas permitiram estabelecer relações com estudos anteriores, a fim de identificar conformidades e novas possibilidades de estudo e debates.

Para estabelecer relações e novos caminhos, foi necessário um recorte temporal com o objetivo de situar a pesquisa no momento presente, ao saber que toda temporalidade se caracteriza em uma inter-relação de circunstâncias que acompanham um fato ou uma situação.

Deste modo, as buscas no Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia – IBICT, através da biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD) foi o padrão de levantamento e análise para nosso estudo, com recorte entre os anos de 2007 e 2015.

A escolha do IBICT se justifica pelo grande número de pesquisas cadastradas das instituições de ensino superior do Brasil.

O ano de 2007, como início das buscas, está relacionado às ações no âmbito do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, através do decreto nº 6.094, de 24 de maio de 2007, destacando no Art. 1º, inciso IX, o acesso e permanência das pessoas com deficiência nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

Diversas ações voltadas para a Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Especial foram criadas, mas o direcionamento específico na condução de um olhar voltado de forma plena para a educação escolar da pessoa com deficiência se confirma através do referido decreto.

Desse modo, ao pesquisar o saber fazer do professor na perspectiva da avaliação da aprendizagem escolar do aluno com deficiência intelectual, permitiu identificar as temáticas mais discutidas e as lacunas existentes.

As buscas foram divididas em duas categorias: 1. Os Saberes docentes e inclusão de alunos com deficiência. 2. Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, na perspectiva do ensino fundamental. (área do desenvolvimento da pesquisa)

A importância de dividirmos as buscas em categorias é defendida por Soares (2000), ao apontar que para o estado da arte é necessário atentar-se sobre as categorias que

reconheçam, em cada texto, as características sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado.

Definidas as categorias, optamos pelas buscas sobre o direcionamento das seguintes palavras: 1. Saberes docentes e inclusão. 2. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual.

Filtrado as buscas no banco de dados, foram escolhidas as pesquisas que estavam relacionadas de forma mais específica as categorias estabelecidas.

No saber docente e inclusão, os resultados apontaram até o presente momento, 144 pesquisas, sendo:

112 Dissertações

32 Teses.

Das 144 pesquisas, 5 apontaram de forma mais específica relações com nosso estudo. Sendo as demais voltadas para diversas abordagens: práticas pedagógicas, formação de professores, formação continuada; Séries iniciais do ensino fundamental.

Quadro 1 – Dissertações - Saber docente e inclusão

PESQUISADOR	INSTITUIÇÃO	TEMA	NÍVEL
MOURA, Andrea de Andrade	Universidade Estadual da Paraíba – UFPB. 2015	Saberes docentes de professores de matemática do ensino fundamental e médio em uma abordagem inclusiva de alunos deficientes visuais: realidades e possibilidades	Mestrado
SILVA, Adarita Souza	Universidade Estadual de Feira de Santana. UEFS. 2014.	Os saberes docentes para a prática pedagógica de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular.	Mestrado
MACHADO, Gláé Corrêa	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos. 2009	Caminhos para a educação inclusiva: a construção dos saberes necessários na formação e na experiência de professores do município de Montenegro/rs	Mestrado
FERRAZ, Roselane Duarte	Universidade Federal de Uberlândia - UFU. 2008	Saberes docentes: constituição e mobilização dos saberes experienciais frente à inclusão em sala de aula de alunos com deficiência mental	Mestrado
SANTOS, Cleusa Aparecida de Oliveira	Universidade Federal de Uberlândia-UFU. 2007	Deficiência mental: uma possibilidade de compreensão dos saberes de professores do ensino regular	Mestrado

Fonte: elaborado pelo autor.

O quadro mostra cinco pesquisas que discutem os saberes docentes, destacando as experiências dos professores nas classes comuns do ensino regular com alunos com deficiência.

Para estes autores, os saberes docentes são oriundos dos mais variados meios (acadêmico, currículo, experiência profissional). Os mesmos verificam que a ausência de uma formação inicial e continuada que apresente fundamentações para a atuação em sala de aula com alunos com deficiência, gera grandes dificuldades na atuação profissional dos docentes.

Moura (2015) em sua pesquisa sobre os saberes docentes destinada aos professores de matemática identificou que a mobilização estabelecida não é satisfatória, pois há muitas lacunas no conhecimento dos professores, dentre eles, o saber utilizar o Braille e o saber manipular materiais.

Silva (2014) apresenta em sua dissertação que os professores em seus discursos, demarcaram limitações na formação para atuarem com alunos com NEE e apresentaram saberes que integram a prática pedagógica a fim de oportunizar a aprendizagem desses alunos.

Ferraz (2008) destaca que a professora participante da pesquisa apresentava algumas limitações ao direcionar suas ações pedagógicas para os alunos com deficiência mental. Percebeu-se que as lacunas provenientes da formação inicial e a organização e estrutura da escola, em que a professora exerce sua função contribuíram para que ela apresentasse dificuldades nas suas propostas pedagógicas para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência mental.

Santos (2007) nos resultados da sua dissertação verificou que as professoras não possuem formação para trabalhar com esses alunos. Que na falta dos saberes provindos da formação inicial, as professoras desenvolvem o trabalho com o aluno deficiente mental recorrendo às suas experiências profissionais e à autoformação, construindo, assim, seus saberes experienciais

Para esses autores os saberes experienciais produzidos pelos professores sendo reconhecidos, contribuem na formação inicial e continuada no desenvolvimento do trabalho docente. Um saber que de fato representa as ações docentes na realidade da sala de aula.

No segundo eixo: Avaliação e aluno com Deficiência Intelectual, os estudos apontam, 50 pesquisas, sendo:

33 Dissertações

17 Teses.

Das 50 pesquisas, 5 apontaram direcionamento para nossa área de estudo. As demais estão voltadas para formação de professores, Ensino Infantil, Ensino Médio, Educação Ambiental, Inclusão Escolar, dentre outros.

Quadro 2 – Dissertações e Teses - Avaliação e aluno com Deficiência Intelectual

PESQUISADOR	INSTITUIÇÃO	TEMA	NÍVEL
TERRA, Maria Lúcia	Universidade Estadual Paulista. 2014	Avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual	Mestrado
VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado.	Universidade Estadual Paulista. 2011	Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar	Mestrado
CARAMÃO, Márcia Terra Marques	Universidade Federal de Santa Maria. 2009	Saberes docentes, avaliação e inclusão: estudo de uma realidade	Mestrado
CASTRO, Adriano Monteiro	Universidade de São Paulo. 2007	A avaliação da aprendizagem no contexto da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola pública	Doutorado
SOUSA, Gabriela Maria Brabo	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007	Avaliação Inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva.	Mestrado

Fonte: Elaborado pelo autor

Para esses autores a avaliação da aprendizagem escolar dos alunos com deficiência intelectual requer uma construção de condições adequadas para a sua efetivação no cotidiano escolar.

As ações voltadas para a avaliação dos alunos com deficiência intelectual requer uma revisão urgente na formação inicial e contínua do professor, apontando a inexistência de protocolos de avaliação da aprendizagem escolar para estes alunos, bem como a falta de conhecimento mais aprofundado sobre referenciais teóricos orientadores desse processo de ensino.

Ainda segundo os autores existe uma necessidade de se construir nos programas curriculares, fundamentações e ações que de fato apresentam contribuições para nortear o professor no processo da avaliação escolar para os alunos com deficiência intelectual.

Terra (2014) em sua dissertação aponta para a urgência de revisão da formação docente inicial e contínua. Os dados indicam ainda a inexistência de sistematização de protocolos de avaliação da aprendizagem escolar do Estudante com Deficiência Intelectual - EDI e a falta de conhecimento mais aprofundado sobre referenciais teóricos orientadores desse processo.

Valentim (2011) destaca em sua pesquisa que os resultados com as entrevistas iniciais apontaram concepções ainda bastante restritas e individuais acerca da inclusão escolar, deficiência intelectual e avaliação da aprendizagem.

Caramão (2009) destaca que as professoras sentem dificuldades em produzir a avaliação para todos os alunos e principalmente para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais.

Castro (2007) em sua tese de doutorado apresenta que os consensos e conflitos existentes quanto à avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais retomam, em grande parte, os fatores intervenientes que dificultam a implementação de uma avaliação formativa para a sala como um todo. Esses fatores parecem originar-se de concepções de ensino e aprendizagem mais tradicionais, que permanecem na escola, sobre as quais as professoras sentem-se pressionadas a construir práticas pedagógicas supostamente adequadas a um paradigma vigente de atenção à diversidade.

Notamos que as pesquisas em questão apresentam lacunas entre saberes docentes e avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

De um lado, pesquisas que trataram de saberes docentes e sua articulação com a prática do professor; do outro, as dificuldades encontradas pelos professores na aplicabilidade da avaliação da aprendizagem escolar.

Os levantamentos revelam que a temática o saber do professor na perspectiva do processo avaliativo dos alunos com deficiência intelectual, necessita de maior aprofundamento, tendo em vista que os docentes sentem dificuldades em articular os saberes oriundos da formação inicial e contínua à realidade do cotidiano em sala de aula.

Ao pesquisar o saber do professor, fruto da sua ação diária no ambiente profissional, torna este estudo um parâmetro de debates para que novas pesquisas possam surgir.

Deste modo, o estudo em destaque proporciona uma nova temática que garante novos caminhos e possibilidades de referencial teórico.

Destacamos a urgência desta temática como forma de proporcionar um novo olhar, um novo pensar, uma nova perspectiva sobre a constituição do saber do professor em sua atuação profissional na promoção da avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

A pesquisa está dividida em cinco seções:

A primeira seção apresenta uma análise sobre os conceitos e contextos dos saberes docentes que integram o exercício da profissão do professor. Tendo como fio condutor, na

compreensão do saber experiencial, autores como Tardif (2014), Gauthier et al (1998), Pimenta (2002), dentre outros, que apresentam o saber da experiência como um saber particular da atuação docente.

A segunda seção aborda as concepções sobre a avaliação da aprendizagem escolar, apresentando de forma geral os tipos de avaliação que culturalmente se enraizaram no meio educacional, diferenciando aquelas que rompem o tradicionalismo no direcionamento de uma aprendizagem significativa. Em outro momento, apresentamos as contribuições sobre o processo avaliativo dos alunos com deficiência intelectual. Utilizamos como referencial as contribuições de Luckesi (2003), Vasconcelos (1995), Caldeira (2002), Perrenoud (1999) Moreto (2003), Hoffmann (2010), dentre outros.

A terceira seção objetiva traçar um panorama histórico sobre a pessoa com deficiência e as leis criadas para o cumprimento da inclusão dessas pessoas em todo o processo de ensino. Traçadas ainda, as terminologias utilizadas ao longo dos tempos sobre a deficiência intelectual, bem como algumas ações educacionais voltadas para esse público.

A quarta seção representa o caminho metodológico que conduziu a pesquisa, destacando a natureza qualitativa. Optando como estratégia de pesquisa o estudo de caso em uma escola estadual de Aracaju. Foram selecionados professores do 6º ao 9º ano que apresentaram inúmeras dificuldades na avaliação para os alunos com deficiência intelectual. Para tanto, foi aplicado entrevista semiestruturada como instrumento da coleta de dados, apresentando, a partir de um roteiro flexível, os questionamentos pertinentes à temática.

A quinta e última seção se estruturou nos resultados obtidos a partir das falas do professor sobre seu saber na constituição da avaliação da aprendizagem escolar dos alunos com deficiência. A compreensão dos discursos dos professores se estruturou sobre duas categorias iniciais de análise: saber experiencial e avaliação da aprendizagem. As categorias iniciais representaram um caminho a ser seguido na construção e constituição dos eixos: Compreensão o saber da experiência ou da prática; Concepção sobre a avaliação da aprendizagem escolar; Elaboração e realização da avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência intelectual; Concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual

Esses eixos se relacionaram aos objetivos da pesquisa, garantindo a legitimidade essencial em um estudo acadêmico em nível de mestrado, destacando a finalidade geral que se traduz em compreender como o professor concebe o seu saber fazer ante a avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual.

Por fim, Seguem as considerações finais e apêndices.

2. SABERES DOCENTES QUE INTEGRAM O COTIDIANO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA

O professor tem um papel essencial na construção do conhecimento, bem como no processo de ensino e aprendizagem, possuindo a responsabilidade pela formação intelectual do aluno.

Neste contexto, fazemos aqui dois questionamentos: Quais saberes são mobilizados pelos professores em sua atuação profissional? Qual saber é essencialmente a identidade do professor na construção da sua experiência profissional?

Com objetivo de analisar e identificar os saberes docentes que fazem parte da formação inicial e profissional do professor buscamos nesta seção apresentar uma revisão teórica sobre estes saberes e como os mesmos podem influenciar na construção do saber do professor.

Para atender os questionamentos, adotamos como referenciais principais, Tardif (2014) e Gauthier et al (1998), por serem autores de maior destaque no contexto proposto: Os saberes docentes.

Outros autores foram adotados como referências no direcionamento do que vem a ser o saber: Bombassaro (1992) e Furió (1994).

2.1 SABER E SABERES DOCENTES QUE INCORPORAM A EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR

O saber está presente em nosso dia a dia, em nossas ações, em nossa maneira de pensar, ser e agir.

Mas o que é o saber e como ele é construído?

Para respondermos essas perguntas, trazemos a concepção inicial de Bombassaro (1992)

o saber está ligado a duas situações: crer e poder. No primeiro caso, o saber envolve crenças e essas significam crer em algo, em alguma coisa, relevando uma forma proposital e individual na defesa do saber, uma indicação de valores pessoais. No segundo caso, ao dizer que sabe, o indivíduo afirma que pode, logo esse saber é marcado por uma certeza de poder. (p. 20)

O autor ainda chama atenção para delinear o saber crer e o saber poder. O saber crer está direcionado a uma extensão prática e o saber poder está direcionado as habilidades.

Assim, segundo Bombassaro (1992), a ideia de saber crer manifesta uma dimensão de ser capaz, compreender, dominar uma técnica, configurando um mundo prático que promove ao mesmo tempo o poder no sentido de saber fazer.

O autor ainda destaca que o saber crer promove ao mesmo um saber fazer. Logo esse saber fazer deve garantir ao professor, na sua atuação cotidiana em sala de aula, a construção da sua experiência profissional.

Desse modo, as reflexões sobre o saber e saberes docentes, aqui mencionadas, garantem oportunidades para que o professor conheça sua própria realidade de ensino e a partir desta, estabeleça meios pelos quais as experiências sejam incorporadas na identidade profissional a partir da apropriação do saber fazer.

Outra possibilidade de se compreender o saber está na visão filosófica de Furió (1994), que classifica o saber em três conjuntos:

1. Declarativo: chamado descritivo ou factual, no qual expressamos em forma de propostas acontecimentos ou o que pensamos sobre um determinado conceito. Este tipo de saber é descritivo na medida em que apresenta os acontecimentos como eles são.

2. Processual ou procedimental: representa as habilidades, as ações, atitudes, representando um saber-fazer. Este tipo de conhecimento se exterioriza quando simplesmente fazemos, ou demonstramos habilidades argumentativas na condução de uma resposta.

3. Explicativo: representa o domínio de teorias, dando significado aos fatos e acontecimentos, respondendo ao porquê dos fatos.

A concepção de Furió (1994) destaca que o saber processual representa as ações e atitudes do professor que se incluem na perspectiva do saber fazer, uma vez que, ao atuar na sala de aula, o professor buscará, através da sua prática, caminhos para que seu saber possa construir pedagogicamente um processo avaliativo significativo para os alunos.

Para Gauthier et al (1998), o saber é, primeiramente, o resultado de uma produção social e, enquanto tal, está sujeito às revisões e às reavaliações que podem ir até a contestação completa. Para o autor, a ideia de validação deve substituir a ideia de verdade:

[...] um saber seria válido, graças á sua capacidade de persuadir e não graças a um absoluto percebido como verdade. Assim, embora relacionados com eles, o saber não se reduz aos sujeitos pensantes, nem à extração de leis contidas num objeto. O saber é muito mais o fruto de uma interação entre os sujeitos, o fruto de uma interação linguística inserida num contexto [...] um saber terá valor na medida em que permita manter aberto o processo de questionamento. Um saber fechado sobre si mesmo não passa de um saber estático, dogmático, incapaz de alimentar a reflexão (GAUTHIER et al, 1998, p. 339)

Logo, os saberes docentes não podem ser constituídos de verdades absolutas, tampouco devem se restringir aos centros acadêmicos, eles devem se relacionar de forma intrínseca a atuação profissional do professor e por eles validados no cotidiano da sala de aula.

Se o saber do professor pode ser constituído a partir da interação entre seus pares e alunos inserida num contexto, o cotidiano profissional do professor promove ações didáticas e pedagógicas capazes de produzir saberes.

Estes representam a identidade do docente, pois estes recorrem as suas próprias ações de experiência profissional, produzindo, assim, seus saberes experienciais.

Garantir se este saber é capaz de constituir uma aprendizagem significativa para estes alunos, coube aos envolvidos na pesquisa revelarem por meio de entrevista semiestruturada; e diante de suas respostas, identificarmos como estes saberes proporcionam ao ensino caminhos para o desenvolvimento da avaliação da aprendizagem escolar para os alunos com D.I.

Sobre o ensino, Gauthier et al (1998), defende que o mesmo é uma tarefa complexa que obriga o professor a julgar, portanto, a tomar decisões, muitas vezes em situação de emergência. Uma tarefa que implica a elaboração e a aplicação de regras que exige reflexão.

Nas palavras do autor, o professor age e sabe (ou pode saber) por que o faz: sua ação se baseia em motivos justificáveis pela razão.

A experiência do professor é intuição intelectual, uma vez que a intuição é um tipo de conhecimento que está dentro de cada ser. Assim, envolvido em suas particularidades, o docente na medida em que ensina, inicia um processo de prática dos saberes que foram adquiridos na sua formação acadêmica, logo, este praticar envolve uma ação, a ação de validar sua experiência.

Gauthier et al (1998) reforça essa lógica ao defender que todo professor “enquanto membro de uma sociedade, dispõe de saberes repartidos igualmente por seus concidadãos. Além do mais, ele possui saberes que lhe são próprios em virtude de sua experiência de vida pessoal”. (p.345).

Ainda de acordo com o autor, existem elementos que caracterizam e fundamentam os saberes docentes: Eles são adquiridos em parte numa formação universitária específica.

A aquisição destes saberes é acompanhada de uma socialização profissional associada a uma experiência da prática docente. Eles são mobilizados numa instituição especializada, a escola, e, sendo assim, estão ligados ao contexto dessa instituição. Eles são utilizados no âmbito de um trabalho, o ensino.

A partir destas características, Gauthier et al (1998) definem os saberes do professor sobre o ensino à seguinte categorização:

Saberes Disciplinares: saberes concebidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ou seja, a matéria, o conteúdo.

Saberes curriculares: é o guia didático pelo qual o professor se orienta na condução dos conteúdos dados.

Saberes da ciência da educação: É o saber que está claramente ligado à institucionalização da profissão do professor.

Saberes da tradição pedagógica: São saberes culturais que sofrem modificações ao longo dos tempos. É a base cultural para que os professores conheçam o mundo escolar.

Saberes experienciais: É o saber da própria experiência do professor, tornando-se uma questão pessoal e particular. Um saber prático, diretamente ligado ao que o professor produz.

Para Gauthier et al (1998), entretanto, esse processo não parece suficiente no sentido de garantir que a sociedade reconheça que os professores possuem um saber que lhes é característico.

É preciso, segundo esse autor, que os saberes experienciais dos professores sejam verificados por meio de métodos científicos e, então, divulgados e reconhecidos como o saber profissional dos professores.

Em conformidade com Gauthier, Tardif (2014) defende que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p.54).

Sobre essa visão de pluralidade, Tardif (2014) constitui em suas análises uma possível categorização dos saberes docentes: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais. (p.39)

Saberes da formação profissional: conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

Saberes disciplinares: são os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências

humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade, ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio.

Saberes curriculares: são conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

Saberes experienciais: são os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 39).

De acordo com Pimenta (2002), os saberes imprescindíveis ao ensino e a aprendizagem dos alunos são construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 2002, p. 29) e, nesse confronto, ocorre troca de experiências entre seus pares, o que permite que os professores a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir seus saberes necessários ao ensino.

Quadro 3 – Categorização dos saberes docentes

Tardif (2014)	Gauthier et al (1998)	Pimenta (1999)
1. Saberes da formação profissional	1. Saberes disciplinares	1. Saberes da experiência
2. Saberes das disciplinas	2. Saberes curriculares	2. Saberes do conhecimento
3. Saberes curriculares	3. Saberes das Ciências da Educação	3. Saberes pedagógicos
4. Saberes da experiência	4. Saberes da tradição pedagógica	
	5. Saberes experienciais	

Fonte: Elaborado pelo autor

Portanto, os saberes docentes são constituídos nas mais variadas manifestações: formação acadêmica, formação continuada e atuação profissional e representados pelos professores na sua experiência de trabalho.

2.2 OS SABERES DOS PROFESSORES E O SABER DA EXPERIÊNCIA: A PRÁTICA COTIDIANA DA PROFISSÃO DOCENTE

Como o saber do professor é construído?

Qual a origem do saber da experiência ou saber prático do professor?

Para responder esses questionamentos, utilizamos a categorização “saberes dos professores” sobre as visões de Tardif (2014), Gauthier et al (1998) e Pimenta (2002).

Tardif defende que, os saberes dos professores é um saber social,

porque é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum (embora mais ou menos variável conforme os níveis, ciclos e graus de ensino), trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc. Desse ponto de vista, as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho. (TARDIF, 2014,p.12)

Estes saberes estão em inteira relação com o social, uma vez que, o professor na sua atuação nunca está sozinho. Legitimado por diversos componentes tais como, sindicatos, universidades, ministério da educação, administração escolar, etc.

“Em suma, um professor nunca define sozinho e, em si mesmo, o seu próprio saber profissional [...] esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos”. (TARDIF, 2014, p.13).

A defesa do autor se esboça na certeza de que o professor articula sua atuação profissional trabalhando com alunos, garantindo a eles uma aprendizagem, preparando-os para as relações da vida social e para o mundo do trabalho.

Este preparo só poderá ser conduzido mediante relações e nunca de imposições. [...] “o saber não é um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre professor e seus alunos. [...] é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro” (TARDIF, 2014, p.13).

No caso do professor em exercício da atividade docente, a prática leva à construção de saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados, Tardif (2014).

Essas relações estão representadas no respectivo quadro.

Quadro 4 - Os saberes dos professores.

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e a secundária, os pós-secundários e não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das ferramentas dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das ferramentas de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Elaborado pelo autor com base no livro Saberes Docentes e formação profissional. p.63

Diante da diversidade de saberes dos professores, fica evidente que estes são de fato construídos pelos professores no contexto da sua profissão.

De fato, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber fazer personalizado, trabalham com programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional. (TARDIF, 2014, p.64)

Desse modo, as relações que os professores mantêm com seus saberes profissionais estão em constante construção com o coletivo, com o social. Uma interação diária que garante uma construção profissional pautada vivências e na experiência (ao longo dos anos) que marcam sua atuação.

[...] “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma

pedagogia institucionalizada, etc., e são também ao mesmo tempo os saberes dele”. (TARDIF, 2014, p.16).

Nesse contexto, como devemos compreender que a atuação do professor no seu cotidiano profissional constitui o saber da experiência?

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (PIMENTA, 2002, p.20)

É no dia a dia do espaço escolar que o professor constrói o seu saber. O mesmo não se debruça sobre um acúmulo representativo em dias ou semanas, mas um saber diário, constituído na prática real e não pela prática adquirida ao longo dos anos de profissão.

A atuação do professor em sala de aula representa sua oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na sua formação inicial.

Ao atuar, o docente se insere dentro de circunstâncias pelas quais precisa lidar para a tomada de decisões, circunstâncias ligadas ao processo do ensino.

Deste modo, o processo de ensino só possui legitimidade quando os professores utilizarem referenciais que os auxiliem no seu fazer pedagógico. Se dispusermos de conhecimentos desse tipo, nós os utilizaremos previamente ao planejar, no próprio processo educativo, e, posteriormente, ao realizar uma avaliação do que aconteceu (ZABALA, 1998, p. 15).

O ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Esses condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem pelos problemas técnicos, como aqueles com os quais se deparam os técnicos e tecnólogos. O cientista e o técnico trabalham a partir de modelos e seus condicionantes resultam da aplicação ou da elaboração desses modelos. Com o docente é diferente. No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são possíveis de definições acabadas e que exigem improvisações e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real) que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderações da profissão. “O *habitus* pode transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da personalidade profissional” eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (TARDIF, 2014, p.49)

Para o autor o processo de ensino representa para o professor a essência de sua prática profissional e sobre ela o saber da experiência. Um processo construído a partir das realidades existentes na sala de aula e sobre estas a identidade da atuação docente.

Nessa perspectiva, Tardif (2014) defende o saber da experiência, “como funcional, prático, interativo, sincrético e plural, heterogêneo, não-analítico, aberto, personalizado, existencial, pouco formalizado, temporal e social” (p.109-111).

O mesmo ainda ressalta que a experiência da atividade diária é para o professor um lugar da aplicabilidade de seus conhecimentos, objetivando produzir sua própria experiência em sua prática profissional.

“Os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. [...]. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ele mesmo saber do trabalho sobre saberes, em suma: flexibilidade, retomada, reproduzida, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.” (TARDIF, 2014, p.21)

Diante do exposto, estes saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. “Incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* (certas disposições adquiridas na e pela prática real) e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2014, p. 38-39).

O saber profissional (experiencial) dos professores é constituído, segundo o autor, de uma mistura de diferentes saberes, construídos e movimentados de acordo com as exigências de sua atividade profissional.

Tardif (2014) discute essa lógica ao mencionar que, na sala de aula, o professor adentra em um ambiente construído de interação humana, em outras palavras, um dos grandes desafios do docente é se relacionar com o mundo real dos alunos e se integrar a ele; isso só acontece quando o educando consegue depositar créditos no professor a partir do seu fazer pedagógico.

Esse fazer pedagógico do professor, mesmo que carregado de todas as dificuldades pertinentes à estrutura física e social da comunidade escolar, promove no aluno confiança em suas potencialidades para se tornarem pessoas transformadoras de suas realidades.

Essa é a justificativa apresentada pelo autor para que se considerem inúteis as tentativas no sentido de conceber uma classificação para os saberes docentes de acordo com

critérios que considerem isoladamente a sua origem, seu uso ou ainda as suas condições de apropriação e construção.

Os saberes experienciais dos professores resultam de procedimentos de construção individual, mas, ao mesmo tempo, são partilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional.

Nesse sentido, a interação entre os docentes desencadearia um processo de valorização e de reconhecimento desses saberes como saberes de uma classe e não de um profissional específico.

Estes saberes são incorporados à experiência docente (individual e coletiva) por meio do que o autor denomina *habitus* e habilidades.

Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-se, porém em categorias do seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. (TARDIF, 2014, p. 53)

Este saber é para o professor uma forma de aquisição de conhecimentos necessários para sua atuação. Um saber que não foi constituído na formação superior, tampouco de um saber científico, mas construído nas experiências prática essencialmente na sala de aula.

Pode-se se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim, dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2014, p.48-49)

É importante considerar que os docentes geram saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de opinar sobre suas próprias experiências.

O que determina o saber da experiência ou saber prático é a certeza de que o mesmo tem sua origem na prática diária da profissão, sendo por ela validado.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 227) afirmam que “para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua

competência, é através deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira”.

No entanto, ao construir o saber da experiência, o professor promove uma característica própria de ensino, expressada por um saber fazer. Desse modo, é no dia a dia da sala de aula que se encontra a origem dos saberes da experiência do professor.

pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provem das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias [...] Constituem a cultura docente em ação (TARDIF, 2014, p.49)

Dessa forma, os saberes da experiência são considerados como essência do saber docente, integrados pelos demais, harmonizados e ajustados na prática, ou seja, resulta da interação do professor com seus alunos na sala de aula.

Esse saber da experiência ou experiencial é o saber fazer, resultante das vivências em sala de aula, ou seja, é a própria prática, é uma ação na qual o saber e a prática se interligam em um processo de interação e não separação entre conhecer e fazer.

Em seu exercício diário, o professor não busca saberes da sua formação inicial, tampouco na formação continuada, ele conduz seu saber dentro da prática, da ação, constituindo assim o saber da experiência ou experiencial.

Essa experiência defendida por Tardif (2014) representa uma prática pedagógica, uma vez que a experiência é algo inseparável do cotidiano do professor, ou melhor, a experiência é fundamental na construção dos saberes dos professores, saberes estes construídos no processo histórico da formação do profissional. Portanto, é no cotidiano que os saberes são consolidados, e os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente.

Os saberes dos professores devem ser compreendidos “[...] em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. [...] Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2014, p. 17-18).

A experiência é muito mais do que uma categoria para representar os saberes dos professores, eles se constituem na verdade enquanto “o núcleo vital do trabalho docente” (Tardif, 2014, p.54).

Os saberes experienciais “não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.” (Tardif, 2014, p.54). Esses saberes se constituem então, a partir da junção das interações entre todos os saberes.

A tendência dominante atualmente é de reconhecer que os práticos do ensino possuem um saber original, oriundo do próprio exercício da profissão, que chamamos, conforme o caso, de “saber experiencial”, “saber prático”, “saber da ação”, “saber pedagógico”, “saber da ação pedagógica”, etc. (Tardif, 2014, p 297).

Assim o saber experiencial é representado ação do professor em consomância com suas habilidades de saber ensinar. Um saber, fruto da personalidade e identidade profissional do professor, traduzindo pela sua experiência de saber fazer.

O saber fazer é constituído pelas habilidades físicas e pelo conhecimento necessário para o trabalho e sobre este, a construção da experiência profissional no dia a dia.

Assim, a experiência profissional do professor no seu saber fazer carrega essencialmente habilidades para condução de um estilo de ensinar próprio. Sobre este ensino as circunstâncias do dia a dia da escola e da sala de aula.

A referência feita as “circunstâncias”, representa um fato, uma situação pela qual o professor passa na sua atuação diária, ou seja, estas situações necessariamente precisam ser enfrentadas pelo docente com objetivo de construir suas habilidades pedagógicas e didáticas em um saber experiencial (saber fazer ou saber da experiência).

As reflexões feitas sobre o saber experiência representam mais do que a atuação do professor, revelam um cotidiano marcado por situações que de regra fogem do planejamento das aulas. Um saber fazer que surge em meio aos problemas que os cursos de formação não preveem.

A função do saber da experiência é promover a articulação dos demais saberes que o professor adquire durante sua trajetória profissional e pessoal, e sobre essa articulação se constrói o saber fazer docente. Um saber próprio, único, específico, marcado por ações individuais e coletivas que representam a identidade do professor na sua atuação profissional.

Portanto, o saber da experiência é para o professor a sua forma de ensinar de acordo com as realidades existentes no dia a dia da profissão. Não é uma saber pronto e sim construído nas interações com todos aqueles que fazem parte do processo do ensino e da aprendizagem.

3. CONCEPÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: VÁRIAS VERTENTES, UM MESMO FOCO – A APRENDIZAGEM

O objetivo desta seção foi apresentar as concepções sobre a avaliação da aprendizagem no contexto escolar.

Para tanto, dividimos a mesma em 3 momentos: no primeiro, as reflexões de autores que definem a avaliação por classificações de acordo com a tradição pedagógica incorporada nos espaços escolares, fazendo uma crítica a esse contexto.

No segundo momento, autores que apresentam a avaliação dentro de um contexto pedagógico de mediação entre professor e aluno numa relação de ensino e aprendizagem significativos.

No terceiro momento, a visão de autores que discutem possibilidades sobre a avaliação escolar para os alunos com deficiência intelectual.

Sobre essas perspectivas, questionamos se a avaliação nos dias de hoje ainda seria um instrumento repressor e autoritário que formaliza e hierarquiza o conhecimento do aluno ou um instrumento que contribui para o crescimento intelectual deles?

Diante desse questionamento, a seção, proporcionou reflexões sobre a prática da avaliação, ante uma escola que necessita refletir suas práticas em um mundo em constante transformação, como forma de compreendê-la em suas manifestações, socioeconômicas e socioculturais.

3.1. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONCEITOS E CONTEXTOS

A avaliação ainda é idealizada e vivenciada nas escolas como um mecanismo de sustentação do sucesso ou do fracasso. A concepção das escolas hoje é de conservação da avaliação como forma de classificação por meio de provas e notas, direcionadas sobre a concepção tradicional das práticas pedagógicas que há décadas atuam no cenário escolar do país.

Essa concepção tradicional representa uma educação extremamente formal, exigindo do professor verificar a aprendizagem do aluno, apresentando valores quantitativos nos resultados da aprendizagem.

Esses resultados, constituídos através de provas e testes, muitas vezes não contribuem para o conhecimento do aluno. O que se pesa é a memorização de conteúdos a serem testados, porque a verdadeira avaliação não testa conhecimentos, ela contribui para o

desenvolvimento intelectual do educando, que é fundamental em seu processo de formação escolar.

Em um traço tradicionalista, a avaliação nas escolas, representa o instrumento pedagógico mais eficiente no nivelamento do conhecimento dos educandos, representado através da nota.

Essa concepção criou um padrão: a avaliação é vista como uma folha de papel na qual questões são colocadas para que o aluno possa responder e, mediante suas respostas, obter uma pontuação, está constituída através da nota, ou seja, do resultado final em cada unidade.

Para muitos autores, essa prática direciona a avaliação sobre a ótica de examinar, classificar ou qualificar. Cada autor direciona seu conceito mediante suas análises de pesquisa.

Mesmo diante de uma multiplicidade de nomenclaturas, estes convergem para o mesmo ponto: a avaliação é para a educação escolar o ponto central do processo de aprendizagem e o professor, o maior responsável por sua elaboração e aplicação.

Destacamos a visão de Oliveira (2006) ao expor que, tradicionalmente, a avaliação centraliza-se mais nos produtos ou resultados da aprendizagem do que nos processos individuais dela, o que tem feito o sistema educacional perder de vista como o educando aprende, como utiliza os conhecimentos e de que forma se garantiu a aprendizagem.

Esses produtos ou resultados revelam-se através da nota, registrada sobre um período escolar marcado por conteúdos explicativos e pouco exploratórios e que não garantirá, segundo alguns autores, uma aprendizagem significativa, uma vez que o ato de avaliar não está em classificar este ou aquele aluno como bom ou ruim e sim em construir conhecimentos capazes de desenvolver neles um senso crítico, favorecendo sua aprendizagem.

[...] avaliação só faz sentido se favorecer a aprendizagem. Todavia, não se realiza aprendizagem qualitativa, sem avaliar. Quando se combate o tom classificatório, [...] pretende-se, no fundo, superar abusos da avaliação, no que estamos todos de acordo, mas não se poderia retirar daí que avaliação, de si, não é fenômeno classificatório. Será mister distinguir acuradamente entre abusos da classificação, de teor repressivo, humilhante e punitivo, e efeitos classificatórios implicados em qualquer processo avaliativo, também quando dito qualitativo (LUCKESI, 2002,p.23)

Desse modo, sabemos que culturalmente a escola, no seu processo de ensino, revela os resultados da aprendizagem dos alunos através de provas, testes ou exames. Essas

resultam de um sistema carregado de valores pelos quais impera o saber do professor em detrimento ao do aluno.

Vasconcelos (1995) nos chama a atenção para essa realidade ao afirmar que a escola e o professor persistem em impor valores como a competição, o individualismo e a alienação, que têm reflexos no cotidiano da sala de aula.

Assim, aquilo que deveria ser processo democrático e formador, se direciona no quantitativo dos resultados a fim de obter conceitos e padrões que classificam e hierarquizam os alunos entre bons e ruins.

Esse tipo de avaliação classificatória, padronizada e hierarquizada, ocorre em momentos específicos e datados; expostos no calendário escolar em dia e hora marcada para medir o conhecimento do aluno, ou seja, culturalmente e de forma padronizada, o que vemos é uma folha de papel com dados sistematizados que caracterizam perguntas conceituais sem a mínima relação com procedimentos e atitudes.

O resultado que sairá desse contexto está diretamente atribuído aos estudos e dedicação de cada educando, assim, a nota final é reflexo do esforço e não das visões de mundo vivida e aprendida na escola e na sociedade.

A escolha pelo que chamamos de Avaliação da Aprendizagem Escolar é representada por uma compreensão dos avanços no conhecimento dos alunos diante as ações didáticas e pedagógicas do professor, ou seja, não poderíamos chamar somente de avaliação escolar, pois denotaria algo muito genérico: avaliar o professor, a equipe diretiva, os alunos, a estrutura física.

Qualquer que seja o conceito dado à avaliação, ela não atua por si só; está sempre relacionada a uma teoria, ou seja, é delimitada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino.

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesmo; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. (CALDEIRA, 2000, p. 122)

Para ressaltarmos essas teorias no contexto das práticas pedagógicas, utilizamos os termos examinar, classificar e qualificar defendida por alguns autores.

Utilizamos essas ideias como forma de relacionar o conceito e concepções que os professores têm nas suas práticas em sala de aula sobre a avaliação.

No que se refere a examinar, apontamos a concepção de Luckesi (2002) ao afirmar que a tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje em nossas escolas, foi estruturada nos séculos XVI e XVII, sobre a pedagogia dos padres jesuítas.

Ainda segundo o autor, os exames escolares, como praticados hoje em nossas escolas, foram organizados na sociedade moderna e conseqüentemente na prática educativa.

Luckesi (2002) é catedrático ao afirmar que, atualmente, em nosso país, o sistema educacional exerce a prática dos exames escolares em detrimento à avaliação da aprendizagem.

O mesmo aponta que passamos a denominar a avaliação do estudante de avaliação da aprendizagem escolar, sendo que na prática das salas de aula o que ocorre são os exames, denominados de Pedagogia do Exame.

Essa Pedagogia do Exame está presente em várias práticas da política nacional da educação, a exemplo o Exame Nacional do Ensino Médio, reforçando a cultura do exame sobre a cultura da avaliação.

Luckesi (2002) reconhece que em algumas circunstâncias o exame prevalece para impor classificação, a exemplos dos concursos. Porém, é na sala de aula que deveria existir, em termos de avaliação, a predominância do diagnóstico como meio de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, ao invés de predominarem os exames como recursos classificatórios.

Para ele, a prática dos exames ainda está impregnada sobre a concepção de avaliar para examinar. Exames compostos na sua tradição de provas e estas carregadas de intencionalidades na aptidão de saber ou não saber determinado conteúdo ministrado pelo docente ao longo de um período.

Essa concepção representa, no universo educacional, uma tradição pedagógica que inicia sua composição nos cursos de licenciatura e é reproduzida nas práticas diárias dos professores na sala de aula.

Essa reprodução de examinar o conhecimento do aluno através de provas garante apenas um nivelamento entre aqueles que obtiveram êxito sobre aqueles que não apresentaram o conhecimento necessário. Essa tradição enraizada no chão da escola é para o sistema educacional a opção mais representativa na quantificação de notas e resultados.

A concepção da avaliação enquanto exames, dentro de um processo classificatório “do sabe ou não sabe”, representa uma tradição que em nada qualifica a aprendizagem e sim quantifica percentuais de notas representadas nos boletins e provas.

Na concepção de avaliar para classificar, Perrenoud (1999) destaca que é a forma mais tradicional de classificar o desempenho do aluno, declarando que a avaliação está, segundo a tradição pedagógica na escola, associada à criação de hierarquias de excelência através de notas ou conceitos.

Para o autor, outra tradição da avaliação na escola é a certificação, ou seja, o diploma

Uma certificação fornece poucos detalhes dos saberes e competências adquiridos e do nível de domínio precisamente adquirido em cada campo abrangido. Ela garante, sobretudo, que um aluno sabe globalmente “o que é necessário saber” para passar para a série seguinte no curso, ser admitido em uma habilitação ou começar uma profissão (...). A vantagem de uma certificação instituída é justamente a de não precisar ser controlada ponto por ponto, de servir de passaporte para o emprego ou para uma formação posterior. (PERRENOUD, 1999,p. 13)

Na visão desse autor, as práticas de avaliação na escola brasileira são caracterizadas em dois tipos: a formativa e a somativa. No que se refere à lógica da avaliação somativa, Perrenoud (1999) afirma que tal prática avaliativa representa os resultados produzidos pelos alunos, concretizando-se em notas. “Predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradoras de conhecimento”. (Perrenoud,1999 p. 173).

Ainda segundo Perrenoud (1999), existem duas vertentes relacionadas à avaliação: uma a serviço da seleção; outra, da aprendizagem. A avaliação a serviço da seleção está relacionada à classificação, exercendo uma categoria de hierarquização de excelência.

Na outra vertente, a avaliação está a serviço da aprendizagem, permitindo auxiliar o processo em favor de intervenções pedagógicas diferenciadas, com base nas necessidades dos alunos.

A concepção da avaliação somativa, para o autor, está diretamente relacionada à classificação, cujo objetivo é verificar se houve aquisição de conhecimento. Relacionando às ideias de Perrenoud (1999), Azzi (2001) destaca que a avaliação somativa é sempre agregada à ideia de classificação, aprovação e reprovação.

Segundo Perrenoud (1999), na avaliação formativa, o que está em cena é o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, representada pela intervenção do professor, com objetivo de proporcionar ajustes no ensino, inserindo o aluno em todo o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, há a participação do aluno em todo o processo e não apenas no fim.

Essa lógica é defendida por Hadji (2001) ao sustentar que a função principal da avaliação formativa é a de contribuir para regulação do ensino. O autor destaca que a função da avaliação formativa é alçar informações úteis na construção de um processo de ensino-aprendizagem significativo.

Para ele, uma avaliação não precisa se apoiar em nenhuma padronização metodológica para ser formativa. Basta apenas que o processo seja feito através do ensino (professor) e da aprendizagem (aluno), numa relação de participação e não hierarquização.

Não significa facilidades no processo de avaliar e sim flexibilizar os meios necessários para que o aluno aprenda e o professor possa redirecionar o processo sempre que perceber equívocos.

Com relação a avaliar para qualificar, Esteban (2001) destaca que tal avaliação caracteriza-se por um padrão em avanço por ter como foco o progresso dos alunos e da aprendizagem, o que produz um rompimento com o processo quantitativo.

A autora defende que a avaliação qualitativa tenta responder à imposição de a avaliação qualitativa apreender a dinâmica e a intensidade da relação aprendizagem-ensino, porém, articulada por princípios que sustentam o conhecimento-regulação-mercado, Estado e comunidade. (p. 26).

Em seus estudos acerca da avaliação, Esteban (2001) indica que a construção de um modelo misto (ora qualitativo, ora quantitativo), mantendo nas entrelinhas a perspectiva do modelo quantitativo, não representa uma real transformação do padrão da avaliação enraizada no sistema educacional.

(...) Muitas vezes observamos, tanto na sala de aula quanto nas propostas que chegam à escola, a manutenção da prática de avaliação fundamentada na lógica classificatória e excludente, ainda que a prática adquira uma aparência inovadora e que o conceito de avaliação escolar associado à quantificação do rendimento do/a aluno/a seja objeto de inúmeras e profundas críticas. (ESTEBAN,2001,p. 121)

Nessa concepção, percebemos que muitas vezes ocorre a incorporação da linha qualitativa dentro da proposta da avaliação da aprendizagem, porém, essa incorporação ainda não é suficiente para a reconstrução de prática avaliativa que de fato qualifique o saber sem a padronização de quantificar para classificar.

Segundo Esteban (2001), as concepções qualitativas e quantitativas mantêm o sujeito individualizado e não consideram a dimensão social da constituição da subjetividade, de suas características peculiares, de suas possibilidades, de suas dificuldades, etc.; conservam a concepção de que é necessário harmonizar o indivíduo às condições postas. (p. 122)

Neste sentido, não podemos negar que a avaliação da aprendizagem escolar é um instrumento didático e pedagógico de grande relevância no contexto da educação escolar.

Seu campo de influência repercute, na sala de aula, na escola, na comunidade e na sociedade em geral, uma vez que, se espera dela (avaliação) resultados, e a partir destes, as consequências para a tomada de decisões. Decisões compostas por reavaliar, rever, reconduzir, avançar, reconsiderar.

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (LIBÂNEO, 2004, p.238)

Ao defender que os resultados do trabalho pedagógico é tarefa conjunta entre professor e aluno, o autor reforça que o docente não está sozinho no processo, mas é obrigação dele, nas suas funções profissionais, garantir todos os procedimentos que englobam o ato da avaliação da aprendizagem escolar.

Sendo assim, a avaliação da aprendizagem escolar é uma tomada de decisão do docente acerca do seu trabalho. Porém, essa não pode e não deve ser endógena e sim exógena, ou seja, o professor não deve tomar a avaliação da aprendizagem escolar com uma propriedade na qual prevalecem suas verdades e conhecimentos e sim conduzir a avaliação com o intuito de proporcionar a aprendizagem dos educandos, levando-os a uma participação efetiva na constituição de uma aprendizagem significativa.

O professor assume o papel de investigador; de esclarecedor; de organizador de experiências significativas de aprendizagem. Seu compromisso é o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas (HOFFMANN, 2010, p.18)

Dessa forma, a avaliação se constitui em um novo olhar sobre o processo da aprendizagem, considerando as visões de mundo dos alunos e não somente o que foi transmitido enquanto conteúdo programático.

Nesta visão a avaliação da aprendizagem escolar deixa de ser um acúmulo de informações e passa a ser um instrumento de formação para o aluno.

Procedendo desta forma, o docente se envolve em um contexto qualitativo e não quantitativo, ou seja, os resultados obtidos a partir da avaliação da aprendizagem escolar não

se limitam a soma de notas e sim na perspectiva de garantir que a aprendizagem seja significativa para o aluno.

Esse novo olhar representa mudanças na relação entre o professor e o aluno:

(...) Mudanças na avaliação devem envolver um novo paradigma na relação professor-aluno, vista como uma relação de apoio e parceria. (...) necessário, que os professores possam construir coletivamente novas formas de trabalho docente, partindo para uma avaliação formativa, capaz de colocar à disposição do professor e da equipe escolar informações mais precisas, mais qualitativas, sobre o processo de aprendizagem dos alunos. A avaliação tem, portanto, seu sentido ampliado, de alavanca do progresso do aluno e não mais como um mero instrumento de seletividade. (SÃO PAULO, 2001, p. 15)

Ao propor parceria, o professor estará promovendo um novo olhar, um novo paradigma (padrão) acerca das ações didáticas e pedagógicas da avaliação. Esse padrão compreende uma avaliação formadora e não informativa.

Um novo padrão que leva o docente a refletir sobre suas ações ante os avanços ou não acerca do conhecimento dos alunos. Padrão que toma sentido quando o professor consegue propor sua metodologia de ensino a favor daquilo que se pretende aprender, considerando e valorizando o aluno como um agente da avaliação.

Essa metodologia, não se limita ao mero ato de aplicar provas no final de cada unidade programática, mas de uma série de instrumentos que compõem a avaliação (debates, seminários, simulados, relatórios, produção textual, dentre outros), ampliando as formas de se aprender, ampliar e consolidar o conhecimento.

Esse conhecimento a partir da avaliação só poderá ser constituído se, em suas ações didáticas e pedagógicas, o professor atentar para a aprendizagem do aluno, ou seja, “a avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado no aprendizado do aluno” (HOFFMANN 2010, p.99).

Percebemos na defesa da autora, que nosso raciocínio sobre as especificidades da avaliação, no mínimo, requer ações do professor para tornar efetivo o desenvolvimento intelectual dos conhecimentos dos alunos. Se assim não for, o que estamos fazendo é simplesmente uma “tal avaliação” direcionada somente para os interesses do professor sem levar em conta as múltiplas relações no processo de ensino.

A avaliação só poderá ter sentido se for alicerçada na aprendizagem e desenvolvimento. Logo, para que a avaliação da aprendizagem escolar seja plena, os objetivos devem estar bem claros, cabendo ao docente o direcionamento do processo (ação) sobre os instrumentos da avaliação da aprendizagem. (HOFFMANN 2010, p.100)

Desse modo, para que uma avaliação seja de fato um processo transformador na tomada de decisões, são essenciais procedimentos que favorecem a formação plena (pessoal e profissional) do aluno.

Nesse contexto, se faz necessário mapear o perfil dos alunos, reconhecendo e respeitando as habilidades de cada um, a fim de selecionar os objetivos referentes às várias áreas do conhecimento, os conteúdos, os métodos e as estratégias.

a avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregados de significados, de compreensão. Dessa forma a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno. Uma conexão entendida como uma reflexão aprofundada sobre as formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento. (HOFFMANN, 2010, p.148)

Sendo assim, a avaliação não é uma ação pontual, programada em dia e horário específico, a fim de aferir o conhecimento. Ela é processual e feita continuamente com objetivos definidos e metodologias que levam a uma ação de construção, reconstrução e retroalimentação do saber proposto e trabalhado no âmbito escolar pelos agentes envolvidos.

Azanha (1989, p. 8) “coloca que a avaliação do rendimento escolar é fortemente subjetiva, influenciada por critérios pessoais, variando, portanto, de docente para docente”. Embora os professores se sintam seguros, em relação a suas habilidades de ensino, a avaliação constitui para alguns, um aspecto conflitante quando de sua atuação. (LUDKE; MEDIANO, 1992)

de que a preparação para o ensino é mais valorizada na formação do professor do que no processo de avaliação. Isto ocorre em parte pela herança da tendência tecnicista nos cursos de licenciatura, que privilegiou a necessidade de planejamento e a objetividade da avaliação voltada sempre ao resultado quantitativo do aluno em detrimento ao qualitativo. (PERRENOUD, 1999, p.23.)

Berger (2005) afirma que a proposta da construção das etapas de uma avaliação voltada para a formação plena do aluno leva em consideração aspectos do cotidiano em sala de aula e o meio social em que ele está inserido. Nessa proposta, a avaliação é tida como um processo contínuo e qualitativo.

Neste sentido, a prática pedagógica se torna reflexiva e transformadora, uma vez que exige dos docentes um posicionamento ativo sobre as necessidades dos discentes.

A avaliação, nesta perspectiva, visa o desenvolvimento máximo possível do educando, sem limites preestabelecidos, mas com objetivos claramente delineados, servindo como desencadeamento da ação educativa. O professor tem um papel significativo ao acompanhar os instrumentos da avaliação. (BERGER, 2005, p. 73-74)

Desse modo, a avaliação exerce forte influência sobre o que os professores ensinam e sobre o que os alunos estudam e, frequentemente, sobre o que aprendem. (OLIVEIRA, 2006). Assim, ambos ganham no momento de caracterizar as etapas da avaliação, traduzindo significados de investigação e dinamização do processo do conhecimento.

Nesta premissa de Santos (2005), destaca que uma avaliação se torna de fato um processo transformador na tomada de decisões, quando os professores tornam essenciais os procedimentos que favorecem a formação plena (pessoal e profissional) do aluno.

A avaliação não é, em princípio, um objetivo em si, mas um meio de verificar se os alunos adquiriram os conhecimentos visados. Recomenda, todavia quando se ensina, ler uma ideia bastante precisa da maneira como se procedera para avaliar os conhecimentos, o que evita introduzir uma grande ruptura entre os conteúdos e as modalidades do ensino e as exigências no momento da avaliação. (PERRENOUD 1999, p.71-72)

Notamos que o processo da avaliação favorece os saberes e as habilidades que podem se traduzir em competências e em desempenhos individuais e se manifestar por meio das questões de múltipla escolha ou de exercícios aos quais se pode imparcialmente atribuir certo número de pontos.

Para SANTOS (2005, p. 23), avaliação é algo bem mais complexo do que apenas atribuir notas sobre um teste ou prova que se faz, ela deve estar inserida ao processo de aprendizagem do aluno.

Neste sentido, a prática pedagógica se torna reflexiva e transformadora, uma vez que exige dos docentes um posicionamento ativo sobre as necessidades dos discentes.

No campo da aprendizagem, a dinâmica da avaliação inclusiva, deve garantir ao aluno a capacidade de responder com independência e responsabilidade dentro do processo de entendimento daquilo que foi construído junto ao professor e no ambiente da sala de aula.

A avaliação é feita de formas diversas, com instrumentos variados, sendo o mais comum deles, em nossa cultura, a prova escrita. Por esse motivo, em lugar de apregoarmos os malefícios da prova e levantarmos a bandeira de uma avaliação sem provas, procuramos seguir o princípio: se tivermos que elaborar provas que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes. (MORETO 2005, p.95-96)

Deste modo, ainda se constitui na escola uma tendência dos aspectos quantitativos, desvalorizando ou minimizando os aspectos qualitativos no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Essa realidade talvez aconteça porque o ato de avaliar de forma quantitativa exige muito tempo do professor, projetando uma maior dedicação por parte dele.

Porém, a realidade dos professores, em nosso sistema de ensino, inviabiliza, na maioria das vezes, organizar e planejar melhor a sua ação pedagógica diante da avaliação da aprendizagem escolar.

São vários os condicionantes que levam a essa realidade, mas o que de fato caracteriza esse tipo de ação pedagógica são as exigências curriculares no cumprimento do conteúdo programático dentro do calendário escolar estabelecido pelos sistemas de ensino, o que de certa forma acaba impondo limitações ao professor no direcionamento de ações pedagógicas qualitativas sobre a avaliação.

A avaliação qualitativa deve ser o modelo no direcionamento de novas possibilidades do educando promover sua aprendizagem. A quantificação classifica, porém, não qualifica as práticas pedagógicas dos professores. Ao passo que no quantificar o que está em jogo é simplesmente são as notas, se estas forem positivas, o resultado é satisfatório, mas, quando há resultado negativo, a insatisfação recai somente no aluno e não no processo desenvolvido pelo professor durante sua atividade docente em sala de aula.

Acrescentamos a concepção de Lunt (1995, apud VALENTIM, 2011, p.32) sobre as questões da avaliação da aprendizagem, fazendo uma distinção entre avaliação estática e dinâmica.

Para a autora, a avaliação estática se concentra apenas no que o aluno já sabe e faz por si mesmo, isto é, no produto da aprendizagem.

Numa avaliação dinâmica, o objetivo seria investigar as estratégias que o aluno utiliza para aprender e como isso pode ser potencializado, ou seja, revelando essas informações, oferece sugestões úteis ao ensino. Além disso, a avaliação dinâmica tem um papel mais prospectivo do que retrospectivo, baseando-se assim em como a criança aprende, mais do que sobre o que ela já aprendeu. (VALENTIM, 2011,p.32)

O dinamismo apresentado se refere aos resultados em cada etapa do processo avaliativo. Esses resultados devem estar a serviço do desenvolvimento da aprendizagem, dentro de um ciclo qualitativo das habilidades e não somente no quantitativo de conhecimentos transitórios.

Reforçando nosso entendimento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB - Lei 9394/96 recomenda, em seu art. 24, inciso V, “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.”.

Ao garantir uma avaliação na perspectiva qualitativa, a lei direciona o processo sobre as necessidades de uma ação dinâmico-diagnóstica no processo avaliativo.

Essa perspectiva envolve resultados positivos, percebendo que durante o processo é possível identificar as dificuldades e proporcionar intervenções necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Diante desse contexto, a avaliação escolar dos alunos com deficiência é elemento fundamental para auxiliar sua aprendizagem, através da oferta dos recursos didáticos e pedagógicos necessários para viabilizar o seu sucesso educacional.

No entanto, a avaliação do aproveitamento escolar do aluno com deficiência se caracteriza como um processo complexo devido às especificidades de suas necessidades e de seu desenvolvimento, muitas vezes bastante diferenciado.

As características específicas de alguns quadros de deficiência dificultam a avaliação pedagógica e o estabelecimento das adequações ou adaptações necessárias para se garantir a escolaridade desse aluno.

A avaliação da aprendizagem escolar inclusiva é caracterizada por operar basicamente, no processo de aprendizagem, transcendendo a centralização do rendimento obtido pelos alunos, exclusivamente com notas.

Essa avaliação objetiva auxiliar os docentes na tomada de decisões essenciais para as práticas de ensino (no que se refere a planejar e aplicar esse processo avaliativo), modificando esse processo sempre que houver necessidades em relação ao fazer e aprender do aluno.

Portando, a avaliação da aprendizagem escolar não está somente na soma pontos atribuídos por cada instrumento do ato avaliativo e sim, nas interações realizadas no contexto do ensino e aprendizagem.

A realidade docente é marcada por fatores que impedem um processo avaliativo caracterizado nos aspectos qualitativos.

Não que estejamos justificando os fatores quantitativos sobre os qualitativos, apenas deixamos uma reflexão com objetivo de incentivo para futuros estudos sobre este viés. Não estamos deixando lacunas e sim provocações que atendam outros objetivos de estudo.

3.2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ATIVIDADE DESAFIADORA

Nesta seção, buscamos analisar de que forma a avaliação da aprendizagem escolar para o aluno com Deficiência Intelectual torna-se um processo desafiador para o professor nas relações de ensino e aprendizagem.

Este desafio se relaciona ao fato que, a avaliação ainda é vista pelo docente como um procedimento didático através de provas, bem como pela ausência na formação inicial e continuada de abordagens teóricas e práticas que de fato levem ao entendimento sobre a educação escolar para as pessoas com deficiência.

Durante décadas, foi admitido que a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual se constituía somente pelo uso de materiais concretos. O aluno deveria ter contato com o objeto e a partir disso iniciar os treinos insistentes, alienantes e descontextualizados.

Ao contrário do que se pensava e se acreditava, a abordagem no trabalho com esse público deve ser voltada ao desenvolvimento de suas funções cognitivas.

De modo geral, o aluno com deficiência intelectual costuma apresentar uma característica de dependência do outro para aprender.

Para Valentim (2011) se o professor, no contexto da avaliação da aprendizagem escolar, realizá-la de forma tradicional, acabará alimentando o ciclo de dependência desses alunos.

Numa situação de teste ou prova tradicionais, o aluno não pode ser assistido ou auxiliado pelo seu parceiro mais experiente ou pelo professor, portanto, não acontece a mediação e não há identificação de seu potencial de aprendizagem. Em outras palavras, não se identifica o que o aluno consegue fazer com ajuda e, dessa forma, ele pode deixar de atingir novos patamares no seu desenvolvimento. O aluno com deficiência intelectual, sozinho, pode não revelar suas possibilidades de aprendizagem, por necessitar, muitas vezes, de um ensino assistido, ou um suporte, acompanhado por um parceiro mais experiente. (VALENTIM, 2011, p. 33)

Diante deste cenário, a avaliação da aprendizagem escolar deve ser concebida pelo professor como elemento pedagógico de grande valor, uma vez que garante ao aluno a oportunidade de exercitar seus conhecimentos.

Esses conhecimentos são construídos a partir da interação ensino e aprendizagem, ou seja, dentro de suas cognições, os alunos avançam, porém, cada um com suas particularidades. Essas particularidades devem ser respeitadas na elaboração e aplicação da avaliação para todos os alunos independentemente da sua condição física, motora ou intelectual.

Esse contexto de interação apresenta-se bastante complexo, uma vez que cada aluno tem suas particularidades, formas e maneiras de aprender.

Lidar com essa diversidade de aspectos exige do professor uma prática de ensino dinâmico, o que muitas vezes não ocorre devido às realidades vivenciadas (turmas numerosas, falta de apoio, precariedade na infraestrutura), tornando a avaliação da aprendizagem um processo desafiador e complexo.

Confirma essa ideia, as visões de Valentim e Oliveira (2013) ao destacarem que “no caso da deficiência intelectual, os processos de escolarização das pessoas têm-se mostrado bastante complexos, devido à especificidade de alguns quadros da deficiência; portanto, seu processo de avaliação da aprendizagem tem se caracterizado, frequentemente, da mesma forma”. (p.853)

Para minimizar essa complexidade é necessário adequações dos processos que constituem esse ciclo, quer dizer, os momentos de avaliação devem ser contínuos, de modo a captar suas possibilidades de aprendizagem, assim como os instrumentos devem ser adaptados, a fim de avaliar e acompanhar o que ele é capaz de fazer, sozinho e/ou com ajuda, oferecendo informação para atuar nas suas necessidades.

Valentim (2011) apresenta essa ideia ao afirmar que “a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual deve ser desenvolvida na forma dinâmica, voltada para as suas possibilidades de aprendizagem” (. p.32)

Ao avaliar o aluno com D.I o professor deve buscar estratégias pedagógicas que respeitem a realidade, a individualidade, as necessidades e o tempo de aprender destes alunos, buscando sempre materiais que auxiliem nesse processo.

Os alunos com D.I possuem momentos diferenciados para a assimilação de conteúdos, logo o processo da avaliação da aprendizagem deve servir não para medir conhecimentos e sim auxiliar e estimular este aluno ao seu desenvolvimento intelectual.

A avaliação deveria assumir características diferentes, uma vez que a proposta é atender as necessidades específicas de cada aluno, tendo como objetivo facilitar, garantir e oferecer oportunidades de escolarização para os alunos que não acompanham, por diversas razões, o ensino comum. (CAMPOS E OLIVEIRA, 2005,p. 55)

Notamos que os autores defendem que o processo avaliativo deve atender as particularidades, uma vez que a compreensão daquilo que foi ensinado é individual para cada aluno, logo existe uma complexidade na relação entre o que o professor ensina e aquilo que o aluno aprende.

Essa complexidade torna-se mais evidente na hora de avaliar um aluno que não acompanha o ensino regular. Diante tais realidades, somente a prática é capaz de assegurar as condições para que esses alunos aprendam, uma vez que é preciso respeitar o tempo que cada aluno com deficiência intelectual leva para aprender.

Sobre a prática escolar e docente Luckesi diz:

A prática escolar e, conseqüentemente, a prática docente deverá criar condições necessárias e suficientes para que essa aprendizagem se faça da melhor forma possível. Isso significa que a prática escolar e docente desenvolverá meios afetivos pelos quais os educandos de fato, aprendam os conteúdos que estão sendo propostos e ensinados. (LUCKESI, 2002, p.65)

A complexidade em garantir a aprendizagem através da avaliação escolar para os alunos com D.I, produz muitas vezes um cenário escolar inadequado para o seu desenvolvimento intelectual.

Segundo Padilha,

A escola vai tratando o deficiente como eterna criança: sua programação é sempre uma programação da Educação Infantil – recortes, colagens, ligar figuras, pintar no limite, treinar a coordenação motora como pré-requisito para a escrita e a leitura, discriminar o que é igual, o que é diferente, repetir, seguir o modelo, novamente recortar, colar, contar musiquinhas (o diminutivo é proposital), limpar as mesas, lavar o rosto, escovar os dentes, pentear os cabelos, abotoar, amarrar, colar, recortar, montar [...]. (PADILHA, 2005, p. 122/123)

Para Campos e Oliveira (2005), situações como as descritas acima são uma realidade para o aluno com D.I.

É justamente essa infantilização tanto por parte da escola quanto da família que acaba gerando prejuízos no desenvolvimento do educando.

Sobre essa infantilização existe ainda o equívoco entre dificuldades de aprendizagem e deficiência na aprendizagem.

As dificuldades representam obstáculos temporários na aquisição do saber e em algum momento podem ser superadas.

A deficiência na aprendizagem simboliza barreiras nas condições cognitivas que impedem o aluno de aprender.

Se as condições cognitivas limitam o aluno com deficiência a aprender, como tornar a avaliação um instrumento adequado para a realidade de cada deficiência, já que existe uma complexidade que dificulta as ações pedagógicas no ensino desses alunos?

a avaliação do aproveitamento escolar do aluno com deficiência tem-se caracterizado como um processo complexo devido às especificidades de suas necessidades e de seu desenvolvimento, muitas vezes bastante diferenciado. As características específicas de alguns quadros de deficiência dificultam a avaliação pedagógica e das adequações ou adaptações necessárias para se garantir a escolaridade desse aluno. (CAMPOS E OLIVEIRA, 200,p.55)

Notamos que os autores são taxativos ao expressarem que a avaliação para esses alunos se torna tarefa complexa, uma vez que existem vários tipos de deficiência.

Essa complexidade também está presente na hora de avaliar o aluno com deficiência intelectual, uma vez que as particularidades devem ser respeitadas para que de fato o processo de aprender seja realmente construtivo.

Esse aprender de forma construtiva dentro do processo da avaliação da aprendizagem escolar tem sido um grande desafio para que se estabeleçam critérios e procedimentos adequados para os alunos com deficiência intelectual.

[...] Historicamente os erros no procedimento diagnóstico, a inexistência de avaliação e acompanhamentos adequados vêm perpetuando uma série de equívocos quanto ao processo de ensino e aprendizagem, essencialmente daqueles com deficiência intelectual (SÃO PAULO, 2008, p.11)

Se a avaliação da aprendizagem para os alunos com deficiência intelectual, ao longo dos anos, apresenta equívocos, não se deve deduzir que eles não aprendem, pois, de acordo com Pan (2008), são pessoas que apresentam uma forma particular e dinâmica de pensamento e com possibilidades sempre abertas para seu desenvolvimento, demonstrando a importância de um processo avaliativo que responda às necessidades e possibilidades desses alunos.

Na perspectiva inclusiva, cuja premissa básica é de uma escola para todos, não cabe mais uma avaliação que focalize as dificuldades de aprendizagens somente no aluno, numa espécie de patologização das mesmas e conseqüentemente, um olhar sobre o educando como doente, defeituoso ou incompleto. (SOUSA, 2007, p. 47)

Tédde (2012) reforça essa ideia ao defender que as crianças com deficiência intelectual merecem um olhar individualizado, levando-se em consideração suas limitações, suas necessidades, mas não somente o que ainda não conseguem realizar com autonomia, mas levar em consideração a bagagem que essas crianças possuem e o que já possuem de autonomia para realizar sozinhas.

Considerando todos os aspectos referentes às concepções e ações voltadas à avaliação escolar para o aluno com deficiência intelectual, tomamos como exemplo o RAADI

– Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual/Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, 2008).

O documento é sem dúvida um suporte significativo para a avaliação da aprendizagem desses alunos, uma vez que não existem referenciais no estado de Sergipe e em outras unidades da federação que apontem caminhos para o processo avaliativo na deficiência intelectual.

Esse documento objetiva garantir às docentes alternativas para avaliação do aluno com deficiência intelectual, utilizando os currículos da série em que está inserido, bem como auxiliar o professor a transpor o tradicionalismo que envolve a avaliação tão marcante no contexto escolar.

[...] a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual tem se caracterizado como um processo complexo devido às especificidades de suas necessidades e de seu desenvolvimento, muitas vezes, bastante diferenciado. As características específicas de alguns quadros de deficiência dificultam a avaliação pedagógica e o estabelecimento das adequações ou adaptações necessárias para se garantir a escolaridade desse aluno. (SÃO PAULO, 2008, p. 11)

O referido documento possui a finalidade de oferecer ao professor subsídios para avaliação do aluno com deficiência intelectual, tendo como base os currículos da série em que o mesmo está inserido, bem como auxiliar o professor a transpor os padrões de avaliação tradicionais tão presentes no cotidiano escolar.

Busca ainda um acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento do aluno, tendo em vista suas particularidades e necessidades, além de indicar as áreas específicas onde o professor deve intensificar seu trabalho, de modo a potencializar as possibilidades de aprendizagem através de ajustes de materiais, recursos, currículo e outras medidas pedagógicas de adequação.

Documentos oficiais apontam que:

“[...] o processo avaliativo deve focalizar: o contexto da aula (metodologias, procedimentos didáticos, atuação do professor, relações interpessoais, individualização do ensino, condições físico-ambientais, flexibilidade curricular etc.); o contexto escolar (projeto pedagógico, funcionamento da equipe docente e técnica, currículo, clima organizacional, gestão, etc.)” (BRASIL, 1999, p.57)

Para Ferreira (1994), nem sempre são evidentes e claros os ajustes a serem feitos em termos de materiais, recursos, técnicas, currículos ou pessoal, importantes para garantir a

sua aprendizagem, dessa forma, muitas vezes, a avaliação acaba na justificativa de dificuldade de aprendizagem desse aluno.

O autor ainda aponta que a escola tradicional, em especial aquelas que atuam na área da deficiência intelectual, segue atividades pedagógicas que têm por essência um sujeito abstrato, coisificado, descontextualizado, uma visão de exclusão do conhecimento e das possibilidades de aprendizagem.

O objetivo da avaliação da aprendizagem escolar é possibilitar aos alunos com deficiências intelectuais sua inserção no mundo, uma vez que:

A pessoa com deficiência não tem algo ‘a menos’ que a normal [...]. A peculiaridade do desenvolvimento do deficiente não está no desaparecimento de funções que podem ser observadas na pessoa ‘normal’, mas nas novas formações que se constroem como reação ante a deficiência. [...] as funções intelectuais, não estando igualmente afetadas, conferem uma forma qualitativamente peculiar à deficiência mental. (DE CARLO, 2001, p. 74 - 75)

Segundo Luz e Miranda (2008), cabe à escola a preocupação de adaptar os diferentes instrumentos de avaliação para que possam permitir também a avaliação dos alunos com deficiência intelectual, de modo a conhecer o que o este aluno aprendeu, bem como analisar as variáveis implícitas no processo de ensino e aprendizagem.

Não existem “receitas” prontas para o trabalho com alunos tanto com deficiência intelectual, ou com outra deficiência, quanto com os sem deficiência. Devemos ter em mente que cada aluno é um e que suas potencialidades, necessidades e conhecimentos ou experiências prévias devem ser levados em conta, sempre. (HONORA e FRIZANCO, 2008, p. 107)

Ferreira (1994), afirma que a avaliação da aprendizagem para os alunos com deficiência intelectual perpetua um trabalho pedagógico que tem por base um sujeito abstrato, descontextualizado, com ações massificadoras, generalizadas, repetitivas, com uma individualização excessiva do ensino, permanência de um status infantil do aluno, conhecimento reduzido ao “saber fazer”, em síntese, uma visão fragmentada própria do conhecimento e das possibilidades de aprendizagem.

Apresentando essa perspectiva Valetim e Oliveria (2013), ao pesquisarem os conceitos dos professores sobre a avaliação da aprendizagem para os alunos com D.I obtiveram por meios de entrevista as seguintes respostas:

“Avaliação da aprendizagem pra mim é o que ficou do que foi trabalhado em classe mesmo [...] é medir, medição mesmo.” (PROF2). “[...] Como se fosse um resultado de

tudo aquilo que foi trabalhado, explorado em sala e avaliação, ela vem pra dizer o que o aluno sabe, conseguiu dominar [...]” (PROF5). (p.860).

Notamos um conceito tradicional, voltado simplesmente a um processo de quantificação de resultados, sem levar em consideração que a avaliação não se resume apenas a uma mensuração de conhecimentos através de provas e sim de um processo contínuo que valoriza as interações e produções realizadas pelos alunos.

No caso dos alunos com D.I, muitas vezes, eles costumam apresentar uma característica de recusa do saber e conseqüentemente um perfil de passividade e dependência do outro. Se o professor relacionar esse perfil na condução da avaliação, acabará reforçando a posição de fragilidade e inibição dos próprios alunos, não permitindo que eles construam seus conhecimentos.

Ainda segundo Valentim e Oliveira (2013) o questionamento de como os professores procedem a avaliação para os alunos com D.I:

“[...] A gente usa avaliação mesmo, a prova como instrumento [...] também tem a avaliação do dia, que eu tenho considerado bastante, no final do dia eles escrevem o que aprenderam [...]. Mas a prova que a gente usa mesmo é a que eu falei [...]” (PROF5). (p.864)

A fala demonstra uma forma tradicional de procedimento avaliativo presente no contexto escolar, servindo apenas como quantificação de notas, não conduzindo a aprendizagem para uma significação dos contextos.

“[...] Fica parecendo que as práticas avaliativas das escolas [...] ficam marcadas pela tentativa de igualar a todos, de ignorar as diferenças ou tratá-las com estranhamento” (RIBETTO et al., 2003, p. 103).

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem dever ser um método interativo que envolve uma relação de aproximação entre professor e aluno: potencializar e valorizar o processo aprendizagem, pesquisar as estratégias de aprendizagem dos alunos e oferecer sugestões potencialmente úteis para o ensino.

Sem um referencial, ou sem instrumentos de avaliação adequados, as informações, as necessidades, as potencialidades do aluno com DI se perdem pelo cotidiano escolar e, dessa forma, sem registros, ou com registros insuficientes ou pouco sistematizados, a avaliação não significa apoio para o professor refletir sobre sua prática pedagógica e planejar seu trabalho. O processo de avaliação do aluno com DI se destaca dentre as adequações curriculares necessárias à prática pedagógica da escola comum, no contexto inclusivo. Tal adequação auxilia na identificação das suas necessidades, podendo indicar caminhos por onde o professor deve seguir, no processo de inclusão escolar do aluno com DI, transformando as informações coletadas,

com instrumentos de avaliação dinâmicos em possibilidades a serem desenvolvidas. (VALENTIM, 2011, p.107-108)

Segundo Valentim (2011), a concepção tradicional da avaliação em relação ao aluno com deficiência intelectual, ao ser avaliado por testes ou provas não adaptadas às suas especificidades, coloca-o em uma classificação injusta e inútil, levando a escola representá-lo como não apto no desempenho escolar e, concluindo ainda que suas dificuldades são inerentes à deficiência, focalizando o plano biológico, em detrimento às ações que poderiam ser realizadas pela escola.

Integra-se a essa questão as concepções de Sousa (1997), ao destacar que as avaliações nestas condições devem ser transformadas, de forma que não levem como direcionamento de julgamentos e classificações, perfazendo um processo quantitativo.

avaliar o contexto escolar ultrapassa a apreciação do desempenho dos alunos, que deve ser relacionado com o desempenho do professor e as condições da escola. Ou seja, é necessário construir-se uma prática sistemática de avaliação dos diversos sujeitos e componentes da organização, como: a atuação do professor e de outros profissionais; os conteúdos e processos de ensino; as condições, dinâmicas e relações de trabalho; os recursos físicos e materiais disponíveis; a articulação da escola com a comunidade; e até a própria sistemática de avaliação. Com tal abrangência, a avaliação escolar possibilita a identificação das dificuldades, dos sucessos e fracassos, apoiando encaminhamentos e decisões sobre ações necessárias, sejam elas de natureza pedagógica, administrativa e estrutural. (SOUSA, 1997, p.127)

As estratégias no ato avaliativo para os alunos com deficiência intelectual devem garantir as necessidades específicas de cada um, na perspectiva de garantias do seu desenvolvimento em aprender. Para que isso ocorra, é preciso utilizar melhor a interlocução e as observações realizadas no cotidiano escolar nas adequa

A observação é a ferramenta mais sugerida para a coleta de informação do contexto da avaliação da aprendizagem escolar do aluno com deficiência intelectual.

O professor deve aprimorar seu olhar para o potencial do aluno, analisando suas condições de aprendizagem, seu desenvolvimento, sem que seja necessário conceber artificialismos no processo avaliativo.

As práticas avaliativas, dessa maneira, devem estar a favor de todos dos alunos garantindo as necessidades e potencialidades do processo educativo da avaliação escolar.

Nesse processo, a formação docente deveria garantir o pleno desenvolvimento de uma avaliação formadora e inclusiva, nos moldes de interação e significação das capacidades individuais de cada aluno.

As palavras de Pletsch (2013, **apud** OLIVEIRA e PLETSCHE 2013,p.6) são esclarecedoras ao direcionarem que

A formação docente no contexto das políticas de inclusão escolar deve ser fundamentada em conhecimentos que façam a necessária articulação entre o “micro” e o “macro” contexto social, político e econômico. Mas, sobretudo, em conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem a serem afetados para garantir aos alunos um desenvolvimento mais autônomo e cidadão. Igualmente, entendemos ainda, que não basta implementar políticas de inclusão sem oferecer aos docentes reais condições para atender seus alunos com deficiências. (p.6)

Quando essa formação docente apresenta ausências específicas no direcionamento de ações avaliativas significativas, uma habilidade de grande relevância é a investigação da produção escolar: cadernos, desenhos, folhas de exercícios, figuras, relatos orais, imagens, diários de bordo, relatórios, questionários e outros instrumentos que possibilitem conhecer a capacidade de aprendizagem desses alunos na perspectiva de diferenciar o desenvolvimento real do potencial.

Não é tarefa fácil garantir que todos aprendam, já que a sala de aula é constituída numa diversidade de alunos que possuem necessidades e particularidades.

O que fazer diante do aluno com deficiência intelectual, uma vez seu aprendizado não corresponde à expectativa da escola e dos professores?

Muitas vezes, o professor, na sua experiência em sala, promove um discurso de “não saber” avaliar a aprendizagem dos alunos com D.I: ele não está negando seu papel enquanto agente do ensino, mas tentando entender a partir do seu saber diário como se configura uma avaliação da aprendizagem que de fato proporcione uma aprendizagem significativa para estes alunos.

Ao questionar se sabe ou não avaliar os alunos com deficiência intelectual, o professor inicia um movimento de dúvidas a respeito da sua experiência.

O professor não deve saber tudo, mas deve abandonar a expressão “não sei”, buscando sempre alternativas para um processo pedagógico que garanta a aprendizagem dentro da sua experiência cotidiana.

A experiência do cotidiano em sala de aula possibilita ao professor a constituição do seu próprio saber sendo este capaz de mobilizar ações didáticas e pedagógicas importantes para a construção de um processo avaliativo significativo.

Nesse contexto, avaliar os alunos em situação de deficiência, significa conhecer e compreender suas necessidades, levando-os a formação e promoção de sua cidadania.

Conhecer e compreender as características das necessidades dos alunos em situação de deficiência, transcendendo suas dificuldades e mobilizando suas possibilidades, significa incluí-los em todo o contexto escolar, permitindo a tomada de decisões no que se refere às adequações para a promoção da avaliação escolar.

É de extrema importância que o processo avaliativo seja partilhado por todos os atores que fazem parte da equipe pedagógica da escola.

Nesse sentido, os resultados devem ser potencializadores da intervenção educativa, da busca de soluções para que o aluno com deficiência intelectual alcance o conhecimento, mesmo que de forma diferenciada dos outros alunos, sem, contudo, sujeitar a criança em momentos artificiais de avaliação.

Se a escola onde o professor atua apresenta em seu corpo docente, dois alunos com Deficiência Intelectual, estes possuem características próprias. Cada um aprenderá dentro seu ritmo. Neste caso o que se deve considerar não é a mesma deficiência, mas o indivíduo como único.

Não significa que para cada aluno com D.I devem ser elaboradas estratégias educacionais a todo o momento. Uma mesma estratégia avaliativa pode ser ajustada para o outro, sendo que o respeito a particularidade e diversidade devem ser permanentes.

A partir do respeito a diversidade, devemos buscar em cada um suas potencialidades, ou seja devemos estimular o aluno a realizar determinada atividade, pois sua capacidade de aprender e fazer vem do estímulo a partir das possibilidades que traçamos.

Se o professor leciona para alunos Deficiência Intelectual, estes possuem características próprias. Cada um aprenderá dentro seu ritmo, pois o que se deve considerar não é a mesma deficiência, mas o indivíduo em sua particularidade.

Uma mesma estratégia avaliativa pode ser ajustada para ambos alunos, sendo que o respeito as particularidades e diversidade devem ser permanentes. Estimular o aluno a realizar determinada atividade é um mecanismo para garantir possibilidades de aprendizagem.

O próprio pesquisador em sua experiência docente lecionou durante 8 anos nas classes comuns. Em uma situação cotidiana dois alunos com D.I apresentando 9 anos de idade estudaram na mesma classe.

O habitual seria que ambos aprendessem da mesma forma. Em uma estratégia avaliativa um dos alunos conseguiu reconhecer e identificar os pontos cardeais e o outro não. A estratégia educacional avaliativa foi a mesma para ambos, o que não foi possível foi a mesma aplicação.

Um dos alunos não conseguia definir a percepção de lateralidade. Percebendo essa dificuldade o professor buscou através do lúdico com o próprio corpo do aluno as noções de norte, sul, leste e oeste, garantindo assim um processo avaliativo significativo.

Dar sentido a esse processo avaliativo requer do professor habilidade em perceber as reais necessidades do aluno com D.I.

Para tanto é preciso que o docente abandone o discurso do não saber fazer, reconhecendo a importância da educação e da escola inclusiva como um dos condicionantes da sua atuação profissional.

O objetivo da avaliação da aprendizagem neste contexto é abandonar a padronização de rótulos e comparações entre um aluno e outro. O critério da avaliação deve ser o próprio aluno de acordo com suas reais necessidades.

“Não é acabando com a prova escrita ou oral que melhoraremos o processo de avaliação da aprendizagem, mas ressignificando o instrumento e elaborando-o dentro de uma nova perspectiva pedagógica”.(MORETO, 2007, p.9)

Quando o docente romper com o padrão de que a prova é o instrumento avaliativo de maior peso no processo de aprendizagem do aluno, ele descobrirá que as ações didáticas e pedagógicas através da sua experiência em sala de aula promovem um novo olhar sobre a avaliação, uma vez que este processo se constitui durante todo o ano letivo.

Atividades orais, lúdicas, exibição de documentários, filmes, colagens e outras formas de registro, podem e devem ser utilizadas pelo professor.

Se a prova for uma dessas atividades avaliativas, que a mesma seja adaptada de acordo com as necessidades reais do aluno com D.I

Smith (2008) propõe algumas ações de adaptação de provas para os alunos com deficiência:

- Explicações diretas de várias maneiras;
- Leitura as questões;
- Tempo extra para a realização das provas;
- Intervalos nas sessões das provas;
- Aplicar provas orais;
- Usar a aplicação do ambiente real;
- Usar respostas curtas.

Em nossa experiência docente, buscamos entender que a prova não é o único recurso avaliativo, visto que documentos oficiais não apontam a prova como exclusividade no processo de aprendizagem.

Retomando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (9394/96) recomenda, em seu art. 24, inciso V, “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.”.

Por tanto, entender a avaliação como processo, garante ao professor uma flexibilidade de ações didáticas e pedagógicas para adaptar as possíveis provas as realidades dos alunos com Deficiência Intelectual.

Ainda citando a experiência docente do autor desta pesquisa no ensino regular na escola pública, o número de alunos excedia a realidade para uma boa atuação didática, buscavamos garantir ao aluno com deficiência Intelectual uma aprendizagem real, ou seja, de acordo com as condições dele enquanto pessoa.

Um passo importante para isso é demonstrar a esse aluno que o mesmo não é vítima e sim alguém que pode desenvolver habilidades de aprender.

Delegar um tempo dentro do horário da aula para compreender as necessidades foi uma maneira de entendê-lo.

Para uma abordagem significativa da avaliação o professor deve explorar todos os canais de aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual: sua maneira particular de aprender; suas formas de interação; suas experiências com o ambiente.

Os alunos D.I apresentam dificuldades de abstrair determinados conceitos, exemplos e conteúdos. Com isso, dificuldades não podem ser consideradas como barreiras para a aprendizagem, nem como a reiteração de treinos repetitivos.

Levando em conta o visual e o concreto, pode-se usar de recursos pedagógicos e lúdicos que estimulem e propiciem a produção de conhecimento.

Um bom exemplo no processo avaliativo na aula de Química, o professor explica o conceito de densidade. No entanto, não basta transmitir o conceito, é imprescindível que o aluno percebe a densidade de forma concreta, ou seja, a partir de um experimento com água, ovo e sal.

Assim, ele perceberá que na água com sal o ovo irá flutuar e na água pura afundará. Além disso, pode-se ir além, ao mostrar imagens do Mar Morto, com a finalidade de perceber que a densidade também está presente. Essas atividades práticas contribuem não só para o aluno deficiente, mas também para todos da turma.

Entendemos que a base para avaliar destes alunos está no olhar do professor sobre os conteúdos e recursos pedagógicos que proporcionem possibilidades de aprendizagem, uma vez que todo aluno com D.I tem seus momentos, respeite, porém tenha um olhar diagnóstico.

O olhar diagnóstico que o professor deve construir na condução do processo avaliativo voltado ao aluno com D.I se baseia sobre:

- Nunca deixar o aluno com D.I comandar o processo por capricho
- Garantir confiança para que o mesmo sinta-se seguro
- Respeitar momentos e ritmos de aprender
- Promover um ambiente coletivo com a participação dos colegas de turma em monitoria.

Avaliar na educação Especial/Inclusiva compreende uma ação didática e pedagógica aliada à psicológica.

Portanto, verifica-se que o ato de avaliar não se limita a medição e quantificação de informações acerca dos conteúdos estabelecidos, significa verificar o desenvolvimento e evolução das habilidades e competências.

O papel do professor no processo avaliativo é valorizar a interação e construção que o aluno com deficiência possui com o mundo. Em sua atuação, o docente precisa acompanhar a aprendizagem desse aluno, compreendendo seus limites e ampliando suas possibilidades de desenvolvimento.

Não é tarefa simples avaliar a aprendizagem dos alunos com D.I. O saber docente sobre este processo pedagógico é carente de suportes teóricos e metodológicos, o que muitas vezes leva a lacunas na ação didática do professor.

Mesmo com todas as lacunas existentes, o professor no seu saber pode garantir um processo avaliativo para estes alunos, basta um planejamento sistematizado e sobre ele criar ações simples, porém de efeito.

4. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTEXTOS E CONCEITOS

O objetivo desta seção foi apresentar o conceito de deficiência e sua integração ao longo dos tempos no cotidiano social.

Para tanto, recorreremos em primeiro momento aos fatos históricos como forma de revelar o contexto da exclusão que as pessoas com deficiência sofreram.

No segundo momento, as terminologias, definições e mudanças de conceitos sobre a Deficiência Intelectual.

4.1. CONCEITOS DO PASSADO, VISÕES NO PRESENTE.

As concepções sobre a educação especial enraizaram a ideologia da criança não escolarizável construído outrora na sociedade e em circulação na modernidade para dar conta das pessoas que não se adequavam aos espaços escolares.

Foi a partir desta visão de não escolarização que as deficiências foram estruturadas em um vasto número de diagnósticos, classificados e catalogados com o auxílio do saber médico.

Souza (2013) destaca que em 1913, tivemos no país uma síntese da educação do “anormal” na escola, baseada nos enfoques e procedimentos europeu e americano. Ainda segundo a autora tentando encontrar um conceito mais adequado para “retardado” foi feita a conceituação do “Anormal” com um ser incapaz de adaptações de vida, publicado no Anuário do Estado de São Paulo, em 1917, que se traduziria por comportamentos observáveis por professores e principalmente pelos poucos psicólogos.

Alguns técnicos do Serviço de Ortofrenia, como Ofélia Boisson Cardoso, teriam artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, na década de quarenta, sobre trabalhos realizados na década de trinta. Educadores, psicólogos e médicos higienistas vão também fazer desfilar sua bateria de testes e o tratamento estatístico e ele aplicado, mapeando a “anormalidade” por critérios médico-pedagógicos e sugerindo, mesmo, a criação de classes especiais nas escolas ordinárias, ou então escolas auxiliares em regime de semi-internato ou de internato orientadas para separar (e excluir) o “anormal” do contato com os outros” (NUNES, 2000, p. 362)

Nessa visão da década de trinta do século XX, as ações que delineavam a educação especial se fundamentam muito mais no atendimento clínico-médico-psicológico do

que educacional, evidenciando métodos comportamentais para nomear os perfis de anormalidade na criança.

Desse modo, o saber e o fazer pedagógico do professor dentro da diversidade e especificidades de alunos na sala de aula não seriam instrumentos suficientes para garantir escolarização das crianças, era preciso um corpo médico especializado para diagnosticar os níveis de anormalidade.

Nunes e Carvalho (1993) destacam que a civilização escolarizada, em construção no século XVI e nos séculos seguintes, viu a infância como projeto e a escola como agência fundamental de transmissão cultural e reprodução de normas sociais.

Essas normas sociais padronizavam tanto na vida em família, na escola, ou em outros espaços do cotidiano um “ser normal”, uma pessoa capaz de desempenhar suas atividades dentro das visões de produção e produtividades, levando-a a sua autonomia.

Na década de 1930, coligadas, a psicologia Social e a Estatística criaram tipologias e perfis na área da saúde, cujos desvios da “anormalidade” enquadravam os alunos como deficientes físicos, mentais e emocionais [...]. Esta apreciação, que a aplicação da Estatística e da Psicologia da Educação promoveu, quantificava atributos qualitativos, comparando-os, subordinando-os hierarquizando-os. (Nunes, 2000).

Nessa perspectiva, muitos daqueles denominados de não aptos a escolarização ou ao bem viver em sociedade por possuírem algum tipo de “anormalidade” eram levados a internação ou separados das classes comuns dentro de uma prática da pedagogia da exclusão.

Como afirma Conceição (2012), a educação escolar brasileira revelava uma prática ou estratégia histórica de instruir, educar e moldar meninos e meninas na regra do bem viver. Trata-se da pedagogia do internar praticada em diversas instituições fechadas.

Seria indispensável considerar a existência de limites que separam as visões técnicas que direcionam como um problema o “anormal”, daqueles que defendem e observam a “normalidade”, como a questão que deveria ser colocada sob debate.

Rodrigues et al (2006) defende que esse tipo de visão não é útil para a Educação Especial nem para a educação em geral: anormalizam tudo e todos. Assim o que procede são representações da anormalidade de um tipo institucionalizado de educação escolar (a escola especial), para outro tipo de escola, a regular, sem que ocorram de maneira coordenada mudanças consideráveis na questão do paradigma de normalidade que a sociedade imprime.

É por isto que a educação especial “ não tradicional”, se é que ela existe, poderia ser pensada como um discurso e como uma prática que torna problemática e inclusive insustentável e mesmo impossível, a ideia do

normal corporal do normal da língua, do normal da aprendizagem, do normal da escrita e da leitura, do normal da atenção, do normal escolar etc. Desta forma se aproximam de outras linhas de estudo em educação, como o são por exemplo, os estudos de gênero, os estudos culturais, o pós-estruturalismo, a filosofia da diferença etc. se aquilo que chamamos de educação especial não serve, não é eficaz nem suficiente para o autor em questão, seria a anarquia que improvisa, uma anarquia portadora de uma alteridade que escapa sempre ao mesmo e ao idêntico. (RODRIGUES et al, 2006, p. 18-19)

Historicamente, os conceitos acerca da Educação inclusiva foram ganhando espaço no Brasil, sejam elas, nas instituições educacionais, nas instituições especializadas no atendimento a pessoa com deficiência, nos espaços legislativos, executivos ou judiciários e sociedade civil.

Assim, a Educação Especial, modalidade da Educação Inclusiva e a Educação Regular, desenvolveu uma trilha histórica com a meta de garantir a sua função no processo de transformação social em torno dos anseios na construção de uma educação de qualidade.

Souza (2013) afirma que a busca em defesa da educação dos “anormais” foi feita em nosso país por volta dos anos de 1930/40 do século XX em função da economia da administração pública em evitar gastos, evitando direcionar essa camada da sociedade aos manicômicos, asilos, penitenciárias, incorporando-os ao trabalho.

Esse comportamento da máquina pública não foi inócuo, conduziria algum benefício aos “anormais”, uma vez que o desenvolvimento de métodos e processos com os desfavorecidos agilizaria a educação daqueles cuja natureza não se tratava de corrigir, mas de encaminhar.

Somente a partir da década de 1960 as políticas públicas no país iniciaram um processo de rever suas visões equivocadas referentes as pessoas com deficiência, direcionando as ações para a inclusão desses sempre que possível as classes comuns de ensino.

Em 1961, o atendimento educacional as pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, legalizando o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Na década de 1970 a Lei nº 5.692/71, altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”.

Essa diretriz de 1970 não promoveu a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais, reforçando a visão de segregação dos alunos para as classes e escolas especiais.

Ainda na década de 1970, o Ministério da Educação cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, (1973), responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, dentro de uma ideologia de integrar, estimulou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência, configuradas por campanhas assistenciais.

Nesse período não se configurou uma efetiva participação do poder público e de suas ações para o acesso universal à educação, conservando a concepção de “estratégias especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência.

A concepção atual que se tem sobre a Educação Especial é, segundo Souza (2013), uma forma de educar que necessita observada como uma possibilidade de desenvolvimento das crianças e dos jovens, tendo em vista que, independente da deficiência, é possível criar estratégias e metodologias adequadas às necessidades dos alunos para que assim ultrapassem as barreiras da exclusão.

Nos anos 2000 as ações educacionais voltadas a pessoa com deficiência na sua escolarização e formação teve na Política Nacional de Educação a perspectiva da inclusão das minorias lançando no âmbito da Educação Especial o documento intitulado “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, no qual se considera que

[...] a educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (Artigo 3º. Resolução CNE/CEB, nº 02 de 11 de setembro de 2001)

Essa política proporcionou o desenvolvimento de ações de implementação de sistemas educacionais inclusivos, reúne recursos e firma convênios e parcerias com a comunidade e com os municípios.

As ações do Programa Educação Inclusiva são: Implantar salas de recursos multifuncionais e desenvolver o Projeto Educar na Diversidade, "ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado" (Brasil, 2008, p. 1).

Em 2007, as diretrizes e as ações do Programa do MEC resultaram no Plano de Desenvolvimento da Educação que deu destaque à acessibilidade arquitetônica das escolas, à implantação de salas de recursos e à formação de docentes para o atendimento especializado.

Em 2008, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo entregou ao Ministro de Educação o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, inspirado nas propostas da Declaração de Salamanca de 1994 e que norteia a ação da Educação Especial em todos os países, reafirmando que o atendimento educacional especializado deve ser "na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional" (Brasil, 2008, p. 16).

Desse modo, as ações voltadas a educação inclusiva é estruturada e difundida pelo Ministério da Educação, promovendo a educação de todos, independentemente de qualquer diferença entre as pessoas, seja essa distinção de caráter social, cultural, étnico, racial, intelectual etc.

A partir dos documentos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passam a ser repensadas, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

A Constituição Federal de 1988, garante em seu Artigo 206, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. (Art. 205) e deve estender-se também ao atendimento educacional especializado, quer dizer, aos deficientes (Art. 208, Inciso III), preferencialmente na rede regular de ensino.

Ao estabelecer garantias de acesso e permanência, os legisladores entenderam naquela época que, independentemente de suas condições psicomotoras, todos devem ser educados na sua formação escolar. Nesse princípio, a lei maior do país já dava sinais mesmo que subjetivos de uma proposta na Educação Inclusiva.

Segundo Barreto (2000), as ações voltadas à Educação Especial na Educação Básica representam certos avanços no sentido de responsabilizar a União, Estados e Municípios quanto à formação continuada de professores regentes de classe comum, e recomendam o aprofundamento de estudos por meio de cursos de especialização. “No entanto, contraditoriamente, prevê a figura do professor generalista sem identificação clara de tipo, caracterização da formação e das competências pedagógicas que esse professor deve assumir” (BARRETO, 2000, p.85-86.).

quatro desafios que a educação inclusiva impõe à formação de professores: formação teórica sólida ou uma formação adequada no que se refere aos

diferentes processos e procedimentos pedagógicos que envolvem tanto o “saber” como o “saber fazer” pedagógico; formação que possibilite dar conta das mais diversas diferenças, entre elas, as crianças deficientes que foram incorporadas no processo educativo regular; formação específica sobre características, necessidades e procedimentos pedagógicos para as diferentes áreas de deficiência. (BUENO, **apud** BARRETO, 2000, p 85)

Em consonância com a visão de Barreto (2000), o artigo 62, a LDB ressalta que [...] “a formação inicial dos professores deverá se tornar exclusiva responsabilidade das universidades ou institutos superiores de educação.” Porém, devemos lembrar que o MEC, há muito tempo, vem direcionando necessidade de incorporar conteúdos sobre educação especial em todos os cursos de graduação, principalmente na área da formação de professores.

Neste ensejo, a Portaria n.º 1.793, de dezembro de 1994, estabelece, em seu artigo 1º, a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-político-educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas”.

Devemos, então, ter como fonte de preocupação nos cursos de formação de professores a ênfase na aprendizagem de todo e qualquer aluno, independentemente de suas diferenças, na indissociabilidade da teoria à prática, contemplando compulsoriamente o “saber” e o “saber fazer”, ou seja, a articulação entre a teoria e a prática. O futuro professor precisa aprender que todos seus alunos deverão participar coletivamente da construção de um saber, levando em conta as suas necessidades, mas possibilitando-lhes oportunidades para transformarem-se em sujeitos construtores de sua própria história. (BARRETO, 2000, p.87)

Muitos docentes do ensino superior lutaram pela introdução de disciplinas, nos programas de formação de professores, voltadas à Educação Especial, porém as ações de uma cultura tradicional muitas vezes limitam essas disciplinas a simples tópicos.

São avanços positivos, acreditamos porém que muito ainda deve ser feito para que a universidade de fato implemente, em suas propostas curriculares, disciplinas com maior aprofundamento sobre as ações da educação escolar que garantam uma aprendizagem significativa para os alunos com deficiência.

Referente à pessoa com deficiência, diversas conferências foram realizadas, nas últimas décadas, com objetivo de discutir o termo deficiência bem como as especificidades para definir uma pessoa com essa característica.

Uma das mais conhecidas no meio educacional e de forma específica na Educação Inclusiva é a convenção da Guatemala. Aplicada à Constituição Brasileira pelo Decreto nº 3.956/2001, apresenta no seu artigo 1º a deficiência como:

[...] “uma 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”. Essa definição ratifica a deficiência como uma situação. (SEESP/SEED/ MEC, AEE Deficiência Mental, 2007).

Em 2006 ocorre a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. A Convenção surgiu para promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência. Ratificado pelo Brasil em 2009.

Buscando defender o direito e dignidade a todos que apresentem algum tipo de deficiência, a adesão do país ao protocolo promoveu o reconhecimento da pessoa com deficiência como alguém que pode de acordo com as suas características, participar ativamente na vida em sociedade.

Em 2015 o país institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) delegando em seu Art. 1º, a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

O referido estatuto torna-se um marco referencial para as pessoas com deficiência, uma vez que seus direitos deverão ser garantidos, perfazendo assim uma sociedade inclusiva.

No estado de Sergipe essas políticas educacionais estão sobre a responsabilidade da Secretária de Estado da Educação-SEED, sendo que ações voltadas à pessoa com Deficiência no direcionamento da inclusão escolar estão sobre o direcionamento da Divisão de Educação Especial- DIESP.

A DIESP, exerce a função de coordenar e garantir apoio técnico-pedagógico nas salas de recursos multifuncionais, cursos de formação continuada para os professores, bem como supervisionar as matrículas e todos os meios para que a pessoa com Deficiência tenha seu direito a educação escolar garantido.

Em consonância com a DIESP, encontramos no estado o Centro de Referência em Educação Especial – CREESE, fundado em 21 de fevereiro de 1997, através do Decreto nº 16.361.

O referido centro tem como função, diagnosticar, encaminhar e acompanhar o processo educacional de alunos algum tipo de deficiência, otimizando o desenvolvimento de suas potencialidades e proporcionando o exercício de sua cidadania por meio de inclusão sócio-educacional.

A avaliação do diagnóstico acerca das deficiências feitas pelo Centro é realizada a cada dois anos, com orientação às famílias e aos professores, proporcionando encaminhamentos e acompanhamento do processo ensino e aprendizagem.

Para que a mesma ocorra é necessário que o professor preencha a caracterização pedagógica do seu aluno e encaminhar ao CREESE através da coordenação de educação especial de cada diretoria Regional.

O CREESE agenda estas avaliações na escola onde a criança estuda, sendo que o aluno será atendido por uma equipe multidisciplinar (neurologistas; psiquiatras; psicólogos; psicopedagogos; otorrinos; oftalmologistas; fisioterapeutas, etc.).

Após conclusão diagnóstica, professor e família receberão uma devolutiva e orientação, através do Relatório de Avaliação Diagnóstica-RAD, com dados sobre o aluno e orientações de procedimentos pedagógicos para serem desenvolvidos com o aluno.

Por fim, o sistema educacional brasileiro propõe mudar o perfil tradicional e excludente do ambiente escolar para um modelo que garanta o desenvolvimento de todos os alunos. Para que isso seja possível, é necessária uma eficaz Política de Educação de qualidade que possibilite de fato o acesso e apoio igualitários de todos e que tais atitudes proporcionem subsídios para que a inclusão aconteça.

Nesse contexto, muito ainda precisa ser feito para que de fato os discursos dos futuros ou dos atuais professores não apontem para o despreparo na sua formação inicial e continuada sobre a Educação Especial.

4.2. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DEFINIÇÕES

O conceito de Deficiência Intelectual passou por grandes mudanças ao longo das décadas. Termologias que antes eram determinadas em um direcionamento clínico foram se adaptando as realidades de luta pela igualdade do direito de todos em conviver em uma sociedade inclusiva.

As termologias clínicas foram de grande importância para as diferenciações entre doença e deficiência, uma vez que o termo doença foi culturalmente adotado a toda pessoa com deficiência.

A área da saúde vem expondo ao longo dos últimos anos, as especificidades e características a respeito das deficiências. Assim, por meio da Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens – CIDID (1989), a deficiência é definida como:

Perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão. Incapacidade/restrrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Desvantagens/prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência.

Ainda no contexto da saúde, destacamos o que defende a Organização Mundial de Saúde (OMS) ao definir deficiência como:

Diminuição ou anormalidade da estrutura ou das funções anatômicas, físicas ou psicológicas; Deficiência é alguma restrição ou falta de habilidade (resultante do prejuízo) para realizar uma atividade dentro dos padrões de alcance dos seres humanos; Impedimento é uma desvantagem individual, resultante do prejuízo ou da deficiência, que limita ou compromete o desempenho considerado normal, tendo de ser analisado à luz da idade, do sexo e dos fatores sociais e culturais. (2007)

Podemos notar que a contribuição acima sobre o conceito de deficiência, mesmo para aqueles que por circunstâncias adversas possuem perdas permanentes, em nenhum momento a define como perda da capacidade do convívio social. Assim, a escola, enquanto espaço democrático em suas atribuições deve ser, por direito e dever, a instituição capaz de promover um ambiente não somente acolhedor e sim de garantias ao direito à escolarização de toda a pessoa com deficiência.

De acordo com Vasconcelos (2004), a deficiência intelectual é uma das deficiências mais encontradas em crianças e adolescentes. Caracterizada pela redução no desenvolvimento cognitivo, ou seja, no QI, normalmente abaixo do esperado para a idade cronológica da criança ou adulto, acarretando muitas vezes um desenvolvimento mais lento na fala, lentidão também no desenvolvimento neuropsicomotor e em outras habilidades.

A deficiência intelectual não é considerada uma doença ou um transtorno psiquiátrico, e sim um ou mais fatores que causam prejuízo das funções cognitivas que acompanham o desenvolvimento diferente do cérebro. (HONORA e FRIZANCO, 2008, p. 103).

O primeiro empasse que encontramos para relatar sobre a deficiência intelectual (D.I.) é a maneira correta de como classificá-la. A D.I. já foi tida

com várias outras nomeações como retardo mental, excepcional, retardado, deficiente, entre outros. Nos dias atuais, a maior dúvida para classificar essa deficiência encontra-se entre deficiência mental (D.M.) e deficiência intelectual (D.I.). Mas através de modificações de documentos (Declaração de Salamanca) e nomes de associações influentes (American Association of Mental Retardation (AAMR) para American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), percebe-se que hoje o termo correto a ser utilizado é “pessoa com deficiência”, para qualquer deficiência, e no caso da deficiência cognitiva o termo correto a ser utilizado é “pessoa com deficiência intelectual”. (TÉDDE, 2012, p.22)

Nota-se que as nomenclaturas ao longo do tempo foram sendo reescritas. Isso ocorre devido às realidades de cada época e de novos estudos que proporcionam em suas análises uma adaptação ao tempo em que se insere o fenômeno.

Mesmo com várias pesquisas acadêmicas que apresentam a deficiência intelectual, sentimo-nos responsáveis acerca dos esclarecimentos sobre suas características, contribuindo também para disseminar o perfil de uma camada da sociedade que necessita de um olhar realista e não assistencialista.

Segundo Tédde (2012, p.24), existem várias classificações específicas para a deficiência intelectual, sendo as mais utilizadas, a AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) e a DSM-IV tr (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 4º Edição, texto revisado), (terminologia mais utilizada para American Psychiatric Association).

A DSM-IV tr, 2003, citado por Tédde (2012, p.24-25) define deficiência mental: Funcionamento intelectual inferior à média: QI de aproximadamente 70 ou abaixo; Déficits ou prejuízos concomitantes no funcionamento adaptativo atual, em pelo menos duas das seguintes áreas: comunicação, cuidados pessoais, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, independência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança; Início anterior aos 18 anos.

Tédde (2012) ao citar a AAIDD, esclarece que deficiência intelectual está diretamente ligada aos impedimentos decorrentes dessa patologia e aos contextos ambientais dos quais a pessoa faz parte.

Os fatores pessoais e ambientais são focalizados de modo a enfatizar os seguintes aspectos em relação à deficiência intelectual: reflete a expressão das limitações no funcionamento individual dentro do contexto social; não é fixa, mas transformacional, dependendo das limitações funcionais da pessoa e dos apoios disponíveis no ambiente; pode ser minimizada quando se pode contar com o provimento de intervenções, serviços ou apoios

que atentam para a prevenção, a aquisição de habilidades adaptativas e o estabelecimento de papéis socialmente valorizados para a pessoa.

Segundo Tédde (2012, p.26-27) a AAIDD, apresenta as cinco dimensões para o diagnóstico de deficiência intelectual. Destacamos apenas as três primeiras. As demais abordam conceitos e contextos voltados à área da saúde.

Dimensão 1: habilidades intelectuais – A dimensão intelectual passa a constituir apenas um dos indicadores de déficit intelectual, considerando em relação às outras dimensões. Não é o suficiente para o diagnóstico da deficiência. **Dimensão 2: comportamento adaptativo** – O comportamento adaptativo relaciona-se a aspectos acadêmicos, conceituais e de comunicação, necessários à competência social e ao exercício da autonomia, e pode ser entendido como um “conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida cotidiana.” Limitações nessas habilidades podem prejudicar a pessoa nas relações com o ambiente e dificultar o convívio no dia-a-dia. **Dimensão 3: participação, interações e papéis sociais** – Essa dimensão ressalta a importância na vida comunitária. Refere-se às interações sociais e aos papéis vivenciados pela pessoa, bem como à sua participação na comunidade.

De modo geral, a pessoa com deficiência intelectual tem dificuldade para aprender, entender e realizar atividades comuns para as outras pessoas. Muitas vezes, essa pessoa se comporta como se tivesse menos idade do que realmente tem.

Destacamos os tipos de deficiência intelectual.

Síndrome de Down: alteração genética que ocorre na formação do bebê, no início da gravidez. O grau de deficiência intelectual provocado pela síndrome é variável, e o coeficiente de inteligência (QI) pode variar e chegar a valores inferiores a 40. A linguagem fica mais comprometida, mas a visão é relativamente preservada. As interações sociais podem se desenvolver bem, no entanto, podem aparecer distúrbios como hiperatividade, depressão, entre outros. **Síndrome do X-Frágil:** genética que provoca atraso mental. A criança apresenta face alongada, orelhas grandes ou salientes, além de comprometimento ocular e comportamento social atípico, principalmente timidez. **Síndrome de Prader-Willi:** o quadro clínico varia de paciente a paciente, conforme a idade. No período neonatal, a criança apresenta severa hipotonia muscular, baixo peso e pequena estatura. Em geral a pessoa apresenta problemas de aprendizagem e dificuldade para pensamentos e conceitos abstratos. **Síndrome de Angelman:** distúrbio neurológico que causa deficiência intelectual, comprometimento ou ausência de fala, epilepsia, atraso psicomotor, andar desequilibrado, com as pernas afastadas e esticadas, sono entrecortado e difícil, alterações no comportamento,

entre outras. **Síndrome Williams:** alteração genética que causa deficiência intelectual de leve a moderada. A pessoa apresenta comprometimento maior da capacidade visual e espacial em contraste com um bom desenvolvimento da linguagem oral e na música.

Segundo Honora & Frizanco (2008, apud TEDDÉ, 2012, p.28-29), existe uma grande variação de capacidades e necessidades dos indivíduos com deficiência intelectual, podendo apresentar diferenças em quatro áreas:

1. Área motora: algumas crianças com deficiência intelectual leve não apresentam diferenças significativas em relação às crianças consideradas “normais”, porém, podem apresentar alterações na motricidade fina. Nos casos mais severos, pode-se perceber incapacidades motoras mais acentuadas, tais como dificuldades de coordenação e manipulação. Podem também começar a andar mais tardiamente.

2. Área cognitiva: alguns alunos com deficiência intelectual podem apresentar dificuldades na aprendizagem de conceitos abstratos, no desenvolvimento da concentração e da atenção, na capacidade de memorização e resolução de problemas, na generalização. Podem atingir os mesmos objetivos escolares que alunos considerados “normais”, porém, em alguns casos, com um ritmo mais lento.

3. Área da comunicação: em alguns alunos com deficiência intelectual, é encontrada dificuldade de comunicação, acarretando uma maior dificuldade em suas relações.

4. Área socioeducacional: em alguns casos de deficiência intelectual, ocorre uma discrepância entre a idade mental e a idade cronológica, porém, temos de ter claro que a melhor forma de promover a interação social é colocando os alunos em contato com seus pares da mesma idade cronológica, para participar das mesmas atividades, aprendendo os comportamentos, valores e atitudes apropriados da sua faixa etária.

O fato de o aluno ser inserido numa turma que tenha sua “idade mental”, ao invés de contribuir para seu desenvolvimento, irá infantilizá-lo, o que dificultará seu desenvolvimento psíquico-social.

Devemos entender que a pessoa com deficiência intelectual, apresenta dificuldades na aprendizagem, visto que diversos fatores contribuem para isso. O que a escola e a sociedade devem fazer é olhá-los de maneira que suas necessidades sejam atendidas.

Em relação a sua formação a partir da avaliação da aprendizagem escolar, entendemos que dois desafios estão expostos no cotidiano da escola: identificar os instrumentos pedagógicos mais adequados às necessidades destes alunos e do outro, o professor nas suas concepções e dificuldades em garantir uma avaliação significativa para estes alunos.

As concepções e dificuldades encontradas pelos professores estão representadas na seção cinco dessa dissertação, permitindo-nos uma compreensão sobre seus olhares, saberes, fazeres e dizeres.

4.3. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: EXPERIÊNCIA DOCENTE EM SALA DE AULA – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em sua pesquisa de mestrado, Valetim (2011) aborda em uma de suas temáticas as experiências dos professores com alunos com D.I na sala de aula comum.

Segundo Valetim (2011), os professores apresentam experiências favoráveis e não favoráveis no contexto na condução de um ensino significativo.

Em suas análises, a autora aponta que as experiências favoráveis estão direcionadas aos avanços na aprendizagem do aluno quanto ao reconhecimento de regras e rotina da sala de aula, leitura e escrita. (p.57).

Dentro dessas análises favoráveis, a autora constatou que os professores entrevistados, ao realizarem algum tipo de atividade ou atitude diante os alunos com D.I , obtiveram singelos avanços.

As atividades realizadas geralmente se direcionavam para o concreto, restringindo-se a situações comportamentais dos alunos sem um direcionamento do seu real desenvolvimento, a educação escolar. [...] “os avanços mencionados pelos professores se configuraram mais no terreno das habilidades motoras, comportamentais, do que nos aspectos mais complexos de domínio da leitura e escrita e outros conteúdos considerados relevantes”. (VALETIM, 2011, p 58)

uma das reações comuns dos professores frente ao aluno com deficiência, em sua sala regular, é a afirmação de que não está preparado para trabalhar com suas necessidades e, portanto, acabam expressando o sentimento de medo em lidar com o diferente; apresentam mecanismos de defesa, como abandono, isto é, o não investimento no aprendizado desse aluno; a superproteção e/ou a negação da deficiência. Tais atitudes se constituem em empecilhos para uma prática pedagógica inclusiva. (MARTINS, 2006, apud, VALETIM, 2011, p.60-61)

Ainda em relação à atuação dos professores em sala de aula comum, as questões da individualização do ensino foram bastante ressaltadas por eles, porém, com grande dificuldade em atender aos alunos com D.I.

Valentim (2011), ainda identificou na sua pesquisa de mestrado nas falas dos professores no contexto da turma comum, o direcionamento de atividades para os alunos com

D.I, porém sem uma articulação e interação mais significativa, o que acaba repercutindo no ensino e na aprendizagem.

Nesse sentido, as ações educativas na escola comum, voltadas à aprendizagem dos alunos com D.I, tornaram-se uma preocupação no cotidiano dos professores, uma vez que são revelados os problemas do ensino público, desqualificado para a promoção de um trabalho com aqueles que não se enquadram no padrão de aluno ideal. (FONTES et al., 2009).

A entrada do aluno com deficiência nas classes comuns do ensino exige dos professores mudanças em sua prática pedagógica. Consideramos que tais mudanças não são mudanças nunca antes exigidas, mesmo porque, na escola, sempre tivemos alunos que apresentam dificuldades, que não a deficiência, e que por vezes se mostram acentuadas. Esse aspecto significa que a escola sempre se mostrou e se mostra rígida, com dificuldades para trabalhar com a heterogeneidade, de modo que a entrada do aluno com deficiência, em seu espaço, evidencia de forma mais intensa a visão homogênea da aprendizagem, ainda presente na escola atual. (VALENTIM, 2011, p.62)

Portanto, não reconhecer as características das deficiências e, em especial dos alunos com D.I apresentar atividades avaliativas que não contribuem de maneira significativa para a formação dos alunos com D.I. O fato é que, a ausência de preparo para atender as condições psicomotoras e individuais dos alunos com D.I leva a questionamentos sobre sua prática profissional.

É necessária uma ação conjunta entre os envolvidos no processo para que, diante da realidade da educabilidade escolar do aluno com D.I não sejam realizadas e mantidas ações pedagógicas equivocadas ou com pouca representatividade na aprendizagem.

É certo que os professores são vítimas de legislações que propõem ações voltadas para as pessoas com deficiência, sem contudo, promoverem um direcionamento pleno nos saberes docentes.

Sobre esse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (Brasil, 1999), a avaliação do aluno com necessidades especiais deve focalizar:

[...] os aspectos do desenvolvimento (biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem); o nível de competência curricular (capacidades do aluno em relação aos conteúdos curriculares anteriores e a serem desenvolvidos) e o estilo de aprendizagem (motivação, capacidade de atenção, interesses acadêmicos, estratégias próprias de aprendizagem, tipos preferenciais de agrupamentos que facilitam a aprendizagem e condições físicas ambientais mais favoráveis para aprender)

A observação acima mostra aspectos que envolvem adaptações em todo o processo de ensino para que os professores possam de fato atender as necessidades reais dos alunos com deficiência.

Essas adaptações também estão voltadas para a avaliação da aprendizagem escolar, uma vez que, a dificuldade encontrada para este processo de ensino está na carência de profissionais que auxiliem os professores na condução de processo avaliativo significativo para os alunos com deficiência.

Um dos grandes desafios para a educação é incluir o aluno com deficiência, uma vez que este tem uma maneira particular de aprender e, muitas das vezes essa forma peculiar de aprendizado não corresponde à expectativa da escola e dos professores.

Nesse sentido, faz-se necessário analisar como o ensino regular tem lidado com essa situação, bem como o processo de ensino e aprendizagem vem acontecendo, principalmente, no contexto do ensino público.

Nas escolas da rede pública, os alunos com deficiência estudam no ensino regular e, no turno contrário, são atendidos na sala de recursos multifuncionais, que se caracterizam como espaços físicos adequados às necessidades desses estudantes.

Nesse ambiente apropriado, há materiais pedagógicos, recursos de acessibilidade, móveis adaptados e equipamentos que possibilitam o atendimento educacional especializado.

O serviço da Educação Especial é realizado por um professor capacitado para atuar na área da inclusão. Dessa forma, o profissional responsável por esse atendimento tem como uma das funções elaborar e organizar recursos pedagógicos e acessíveis que contribuam para o aluno deficiente seja protagonista no contexto educacional e, posteriormente, no profissional.

Para que isso aconteça, a flexibilização do currículo deve ser um trabalho coletivo para que assim ocorra a aprendizagem significativa dos alunos com deficiência.

Nesse contexto, o diagnóstico especializado quanto o pedagógico faz-se imprescindível, pois é preciso saber as características descritas no laudo médico, bem como o docente deve saber o que o estudante já sabe.

Posteriores a isso, os professores juntos devem planejar atividades conforme os conteúdos a serem dados que foquem nas potencialidades. A partir do planejamento de acordo com os conteúdos, o professor da SRM (Sala de Recursos Multifuncionais) tem como papel primordial elaborar recursos para a efetiva aquisição do conhecimento.

Além disso, ambos precisam buscar formas de flexibilizar atividades, usando materiais diversificados e sequências didáticas com objetivos adaptados à realidade dos alunos, isto é, de forma que estes tenham possibilidade de fazê-las.

Um exemplo são atividades de leitura, interpretação e produção de texto para crianças que já são alfabetizados pode ser considerada fácil e até mesmo normal, porém para a

pessoa com deficiência intelectual que está em processo de letramento isso se caracterizaria como uma tarefa impossível de se realizar.

Caberia ao professor adaptar a tarefa para que fosse realizada a leitura e interpretação de imagens a partir do texto correspondente ao mesmo assunto dos demais colegas e, posteriormente, o aluno escreveria pequenas legendas para os desenhos analisados. Com isso, deve-se enfatizar que em nenhum momento o conteúdo seria desprezado, pelo contrário, este estaria adequado ao ritmo da criança.

Para tanto, não há o que se discutir quanto à legitimidade do processo de adequação do currículo, porquanto este constitui ajuste dentro das possibilidades educacionais que exige indubitavelmente a participação e a cooperação dos docentes. É preciso enfatizar que as adaptações abordadas neste texto se tratam de Pequeno Porte (Adaptações Não Significativas), ou seja, as mudanças no currículo são promovidas exclusivamente pelo professor.

A exclusão no espaço escolar manifesta-se das mais variadas maneiras, e quase sempre o que está em cena é a ignorância do educando diante dos padrões da ciência do saber escolar. Desse modo, a educação Inclusiva representa propostas de mudanças no espaço escolar e nas ações educativas para proporcionar a efetiva participação e aprendizagem dos alunos com deficiência.

Os espaços escolares ideologicamente estão estruturados a partir de um pensamento que separa a realidade, dividindo os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas dentro de uma visão e ação da manifestação das diferenças.

A lógica dessa ideologia e organização são assinaladas por uma visão determinista e formalista, própria do pensamento científico contemporâneo, desconsiderando a subjetividade que existe no cotidiano, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir as mudanças efetivas que a cultura inclusiva propõe “todos e não alguns”

Se o que desejamos são espaços escolares e educativos de “inclusão” é iminente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças.

Conhecer e compreender as características das necessidades dos alunos com deficiência, transcendendo suas dificuldades e mobilizando suas possibilidades, significa incluí-los em todo o contexto escolar, permitindo a tomada de decisões no que se refere às adequações para a promoção da avaliação escolar.

5. PERFIL METODOLÓGICO

O objetivo desta seção foi traçar o perfil da fundamentação utilizada na escolha da técnica e instrumento na análise e coleta de dados que validaram os resultados encontrados.

Para tanto, optamos na condução dessa pesquisa pelo estudo qualitativo, defendido por Prodanov (2013) como pesquisa de caráter explicativo e interpretativo, permitindo entender a natureza do fenômeno social em constante transformação.

Conforme Lüdke e André (1987)

A pesquisa qualitativa em ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. [...] Como os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador (LÜDKE E ANDRÉ, 1987, p.11)

O ambiente natural, o qual é mencionado pelos autores, ocorreu em uma escola pública da rede estadual de ensino situada no município de Aracaju, tendo como referência professores do ensino fundamental que, em suas práticas cotidianas em sala de aula, possuem alunos com deficiência intelectual.

Este ambiente natural para a coleta de dados teve como suporte os princípios investigativos da fenomenologia que de forma geral, é uma corrente filosófica que assegura o sentido dado ao fenômeno.

Qualquer estudo sobre essa base filosófica deve ser conduzido a partir de uma pergunta essencialmente sobre uma experiência do espaço vivido, ou seja, no ambiente onde o sujeito constrói e dinamiza o seu saber.

Para tanto, a opção pelo caminho da fenomenologia no desenvolvimento da pesquisa foi constituída através da seguinte pergunta: como o professor, a partir do seu saber fazer no cotidiano da sala de aula promove um processo avaliativo para o aluno com deficiência intelectual?

Bicudo (2005) reforça a escolha pelo caminho fenomenológico ao afirmar que a interrogação se relaciona ao estado de dúvida crucial para o pensar filosófico e caminha em direção da verdade como evidência e manifestação.

Essa afirmação do autor significa que a apropriação da interrogação delimita a maneira como se constituirá o objeto investigado.

Dessa maneira, ao pesquisar o “saber fazer” do professor dentro da compreensão de que, ao relatar de alguma forma sua experiência para o pesquisador, a experiência em si conservar-se privada, mas o significado da experiência é capaz de tornar-se público. (Ricoeur 1976), ou seja, diante das falas dos professores, foram evidenciadas as realidades vividas por eles dentro da elaboração e execução da avaliação da aprendizagem escolar dos alunos com deficiência intelectual.

Quando a questão investigada é assumida como uma interrogação, delinea-se também uma escolha por um modo de fazer pesquisa. Descarta-se a possibilidade de realizar uma verificação pautada em exatidão e objetividade e escolhe-se fazer um movimento de apropriação daquilo que se quer saber, constituindo um rigor que não é estatístico, mas sim expresso no “ (...) cuidado que se tem ao proceder à busca pelo interrogado (...) ”. (BICUDO,2005, p.11)

Essa afirmação do autor significa que a apropriação da interrogação delimitou a maneira como se constituiu o objeto investigado na nossa pesquisa, ou seja, diante das falas dos professores foram evidenciadas as realidades vividas por eles no cotidiano das suas experiências em sala de aula na condução da avaliação da aprendizagem escolar dos alunos com deficiência intelectual.

Nas pesquisas realizadas sob o enfoque fenomenológico, o pesquisador preocupa-se em mostrar e esclarecer o que é dado. Não procura explicar mediante leis, nem deduzir com base em princípios, mas considera imediatamente o que está presente na consciência dos sujeitos. O que interessa ao pesquisador não é o mundo que existe, nem o conceito subjetivo, nem uma atividade do sujeito, mas sim o modo como o conhecimento do mundo se dá, tem lugar, realiza-se para cada pessoa. Interessa aquilo que é sabido, posto em dúvida, amado, odiado etc. (GIL, 2005, p.14)

Nessa perspectiva, o que de forma subjetiva estava na consciência do professor foi relevado através do seu cotidiano, suas experiências em sala de aula, ou seja, o seu saber, diante do processo avaliativo da aprendizagem escolar dos alunos com deficiência intelectual.

A pesquisa fenomenológica parte do cotidiano, da compreensão do modo de viver das pessoas, e não de definições e conceitos, como ocorre nas pesquisas desenvolvidas segundo a abordagem positivista. Assim, a pesquisa desenvolvida sob o enfoque fenomenológico procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado. (GIL, 2005,p.14)

Chamamos a atenção para o que defende Bicudo (1994) no tratamento da coleta de dados dentro uma perspectiva fenomenológica:

os dados não são descobertos ou não existem a priori, mas se constituem na experiência do sujeito que os vivencia. Buscam-se os significados dos eventos vividos pelos sujeitos da pesquisa, obtidos através de expressões claras sobre as percepções que o sujeito tem daquilo que está sendo investigado e que são expressões descritas para o pesquisador, pelo próprio sujeito que as percebe. Os dados são, pois, as situações vividas pelos sujeitos que são tematizadas por eles, conscientemente nas descrições que faz. Ao descrevê-las, espera-se que os sujeitos simplesmente relatem de modo preciso o que ocorre com eles ao viver suas experiências. (BICUDO 1994 p. 28)

Torna-se evidente que o autor apresenta o contexto fenomenológico dentro de uma perspectiva de interação do sujeito da pesquisa com o pesquisador, cabendo ao último o dever de descrever fielmente as expressões dos sujeitos, tendo o cuidado de não interferir na experiência, bem como na interpretação daquilo que foi dito.

Deste modo, na análise de dados desta pesquisa, foram extraídos os significados revelados através das falas dos professores no espaço onde se manifesta o fenômeno do saber fazer. Este espaço se constituiu na sala de aula, local onde o docente tornou sua experiência uma conduta profissional válida.

Ao investigar o fenômeno “saber fazer” dos professores partindo das suas experiências vividas em sala de aula, o pesquisador obteve a partir das falas desses sujeitos os significados dos discursos possíveis de serem compreendidos e desvelados na sua essência.

A visão da essência do fenômeno tornou-se possível a partir das falas dos professores em relação ao seu cotidiano de trabalho. Neste cotidiano, o saber fazer enquanto fenômeno, relevou as concepções dos docentes sobre a avaliação da aprendizagem escolar para alunos com deficiência intelectual.

Dartigues (1992) confirma esse contexto ao expor que: “o foco central da investigação fenomenológica é a experiência que se vive no mundo da vida, que é o mundo do cotidiano em que vivemos, agimos, fazemos projetos, entre outros, o da ciência, em que somos felizes ou infelizes” (DARTIGUES, 1992, p. 79). É por esse motivo que o método fenomenológico é especialmente aplicado quando se pretende dar destaque para a experiência de vida das pessoas.

Para buscarmos esses significados optamos como estratégia de pesquisa o estudo de caso, fornecendo-nos os resultados para o que se pretendeu compreender: o saber fazer do professor dentro do processo avaliativo para os alunos com deficiência intelectual.

De acordo com Yin (2005, p.32), “o Estudo de Caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o

fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”.

Segundo o autor, este método é adequado para responder às questões “como” e “por que”, que são questões explicativas e que tratam de relações operacionais que ocorrem ao longo do tempo mais do que frequências ou incidências.

A preferência pelo uso do Estudo de Caso deve ser dada quando, no estudo de eventos contemporâneos, há situações em que os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, mas em que é possível se fazer observações diretas, entrevistas, análise de documentos, artefatos. (Yin 2005).

Diante do exposto, reforçamos a escolha do Estudo de Caso pelo fato de que a escola pública da rede estadual de ensino onde foi realizada a coleta de dados apresentou um número significativo de professores que possuem, em suas respectivas salas de aula, alunos com deficiência intelectual.

Portanto, ao compreender o saber fazer do professor dentro da perspectiva da avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual, buscamos com a fenomenologia o sentido dado às falas dos sujeitos dentro do seu cotidiano profissional, da sua vivência; e como essas falas foram de fato experienciadas no ensejo da sala de aula.

Não se tratou em transcrever falas e sim revelar dos sentidos que os discursos manifestaram, ou seja, o fenômeno o saber fazer do professor na condução do processo avaliativo para o aluno com Deficiência Intelectual.

5.1 CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO, INDIVÍDUOS E EXTENSÃO ÉTICA DO ESTUDO

O campo da pesquisa se constituiu em uma escola da educação básica pertencente à rede estadual de ensino localizada na cidade de Aracaju.

A escolha dos indivíduos envolvidos se justificou pelo critério de inclusão sobre os professores que em suas práticas de ensino na sala de aula comum, possuíam alunos com deficiência intelectual.

Foram 10 professores participantes, nas seguintes áreas: Matemática, Ciências, Português, Educação Física, História e Inglês, que atuam no turno vespertino do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

A pesquisa foi levada à submissão do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), conforme previsto pela resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, sobre pesquisa envolvendo seres

humanos. Sua aprovação encontra-se registrada sobre o parecer de número 1.408.656, de 15 de fevereiro de 2016.

Para desenvolvimento da pesquisa, solicitamos autorização da gestão da unidade escolar, através de CARTA DE ANUÊNCIA, delineando o título da pesquisa, o pesquisador e o professor responsável pela orientação. A mesma foi aceita e assinada pela gestora da unidade escolar.

Na realização da coleta de dados com os professores envolvidos, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo de forma clara, o objetivo da pesquisa, a finalidade e os procedimentos a serem realizados.

Os nomes dos envolvidos na pesquisa tiveram sua privacidade e confidencialidade preservadas, mediante o TCLE, a partir da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, do comitê de ética.

5.2 INSTRUMENTO E PERFIL DO ROTEIRO DE ENTREVISTA

Para o rigor científico na coleta e registro dos dados, a entrevista semiestruturada, foi o instrumento que melhor articulou a análise de dados aos objetivos da pesquisa, uma vez que as perguntas foram conduzidas sobre a flexibilidade de o entrevistado reconduzir sua fala sempre que necessário e do pesquisador promover um ambiente seguro.

A afirmação de Biasoli-Alves (1998) justifica a técnica escolhida ao expor que as questões em uma entrevista semiestruturada são articuladas de forma flexível, ficando a sequência e manejo por conta das falas dos envolvidos e da dinâmica que acontece naturalmente.

Manzini (1990/1991) contribui com essa concepção ao destacar que

a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Segundo esse autor, na execução da entrevista semiestruturada podem surgir informações de forma mais livre, sendo que as respostas não se limitam a um padrão de alternativas. [...] (p.154)

O autor ainda ressalta a importância do planejamento da coleta de informações, sendo o roteiro de perguntas a maneira mais clara e organizada para que se possam ser atingidos os objetivos pretendidos na pesquisa.

Desse modo, o roteiro representou uma alternativa pela qual o pesquisador se organizou para o processo de interação com os entrevistados.

Sobre essas ideias, o perfil da entrevista semiestruturada aplicada com os professores se caracterizou com questões delineadas a partir de duas categorias gerais: 1.Saber da experiência; 2.Avaliação

Para Minayo (2008), a palavra categoria

[...] se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. (MINAYO, 2008, p. 70)

As categorias gerais garantiram o delineamento na classificação de expressões apresentadas pelos professores sobre conceitos mais específicos validados através da fundamentação teórica desta pesquisa.

O autor ainda reforça que este tipo de procedimento pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa, sendo que as categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados. Aquelas estabelecidas antes são conceitos mais gerais e mais abstratos.

Deste modo, a condução da entrevista semiestruturada pela qual optamos nesta pesquisa foi direcionada sob a ótica de quatro eixos temáticos:

1. Compreensão sobre saber experiencial ou da prática
2. Concepção sobre avaliação da aprendizagem escolar
3. O saber fazer na elaboração e realização da avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.
4. Concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual

5.3 DELINEAÇÃO DO ROTEIRO DA ENTREVISTA

O roteiro foi constituído por 5 perguntas, divididas em quatro temas.

TEMA 1: Compreensão sobre saber da experiência ou prático

Fale o que você entende sobre o saber fazer

TEMA 2: Concepção sobre avaliação da aprendizagem escolar.

Para você, o que é avaliação da aprendizagem escolar?

Como você promove a avaliação da aprendizagem?

TEMA 3: Elaboração e realização da avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

Como você elabora e aplica a avaliação da aprendizagem escolar dos alunos com deficiência intelectual?

TEMA 4. Concepção sobre a avaliação da aprendizagem escolar para os alunos com D.I.

Qual o seu ponto de vista em relação ao seu saber fazer dentro do contexto da avaliação para os alunos com D.I.?

As entrevistas foram agendadas antecipadamente, realizadas pelo próprio pesquisador. Cada entrevista teve uma duração de 30 a 40 minutos.

O conteúdo das entrevistas foi transcrito de forma integral, sendo categorizado em eixos para uma análise rigorosa com suporte na fundamentação teórica que alicerça este estudo.

Na realização das entrevistas, utilizamos aparelho celular com aplicativo específico de gravação de som com autorização prévia dos professores, mantendo o anonimato em atendimento ao que dispõe o parágrafo único do artigo 143 da Lei 8.069/90.

A identificação dos professores na pesquisa está caracterizada em ordem alfabética (Prof. A, B...).

5.4 TÉCNICA PARA A COLETA DE DADOS

Adotamos como técnica a Análise Temática que segundo Minayo (2008), é a melhor forma para atender a investigação qualitativa, uma vez que o tema representa uma afirmação sobre um assunto, ou seja, expressa os significados ocultos trazidos pelos sujeitos da pesquisa.

Sendo assim, a construção dos sentidos e significados dos discursos do professor a partir do seu “saber fazer”, na perspectiva da avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual, foi constituída com base na interpretação feita pelo pesquisador dentro das etapas da análise temáticas.

Realizamos uma leitura e releitura do material obtido na entrevista, categorizando frases a partir de conceitos existentes na fundamentação teórica da pesquisa.

Estruturamos a análise temática a partir das ideias de Minayo (2008).

Pré-análise: fizemos uma leitura fluente a fim de identificar nas falas a representação dos objetivos da pesquisa.

Sobre esta fase, determinamos como registro recortes de falas (expressões) para a categorização e os conceitos teóricos mais gerais que orientaram a análise.

Exploração do material: correspondeu ao momento em que os dados foram trabalhados em sua totalidade para melhor esclarecimento do texto.

Tratamento dos resultados: foi o momento em que os dados agrupados em categorias passaram a ser interpretados e inter-relacionados com a fundamentação teórica da pesquisa.

Os dados levantados por meio das entrevistas foram classificados em quatro eixos temáticos, cada um subdividido em categorias de análise.

Eixo 1: Compreensão sobre o saber da experiência ou prático

Categoria de análise:

1. Prática do cotidiano
2. Realidade do cotidiano
3. Troca de experiência

Eixo 2: Concepção sobre avaliação da aprendizagem escolar.

Categoria de análise:

1. Classificação.
2. Provas de notas .
3. Formativa

Eixo 3. O saber fazer na elaboração e realização da avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Categoria:

1. Não saber

Eixo 4. Concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual

Categorias:

1. Complexidade
2. Avaliação diferenciada
3. Ausência de apoio especializado

Neste sentido os significados e sentidos dados às falas dos professores apresentaram-se com base nas fundamentações de análise temática de Minayo (2008): “As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso.” (p. 70).

Construir essas categorias de análise sobre o embasamento da entrevista semiestruturada garantiu a pesquisa um rigor metodológico que assegura respaldo e cientificidade exigidos em qualquer pesquisa acadêmica que trate os dados sobre uma perspectiva de natureza qualitativa e fenomenológica.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO: SEI OU NÃO SEI, EIS A QUESTÃO

A organização dos dados possibilitou compreender as concepções que os professores possuem dentro das suas vivências em sala de aula sobre seu saber fazer. Além disso, permitiu compreender como ocorre a elaboração e realização da avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

No processo de investigação, as interações dos professores envolvidos na pesquisa proporcionaram a construção e revelação do saber individual de cada um nas suas vivências diárias em sala de aula, na promoção da avaliação para o aluno com D.I.

Através dos eixos temáticos, obtivemos as categorias de análise, fundamentais para as revelações dos sentidos dados as falas dos professores.

Quadro 5. Eixos temáticos e Categorias de Análise

EIXOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS
Eixo 1: Compreensão sobre saber da experiência ou prático	1. Prática do cotidiano 2. Realidade do cotidiano 3. Troca de experiência
Eixo 2: Concepção sobre avaliação da aprendizagem escolar	1. Classificação 2. Provas e Notas. 3. Formativa
Eixo 3. O saber fazer na elaboração e realização da avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.	1. Não saber
Eixo 4. Concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual	1. Complexa 2. Avaliação diferenciada 3. Ausência de apoio especializado

Fonte: Elaborado pelo autor

6.1 EIXO TEMÁTICO 1: COMPREENSÃO SOBRE O SABER DA EXPERIÊNCIA OU PRÁTICO

Neste eixo, analisamos as concepções dos professores entrevistados sobre a compreensão que eles mesmos possuem sobre o saber experiencial ou da prática.

O eixo caracteriza-se pelas seguintes categorias:

1. Prática do cotidiano
2. Realidade do cotidiano
3. Troca de experiências

Cinco professores compreendem que o saber da experiência ou prático está diretamente ligado ao exercício cotidiano da profissão. Para Tardif (2014), a prática dos

professores, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros (saberes acadêmicos), mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios. (p 237).

O saber da experiência, o nome já diz, é um saber da própria prática. [...] a gente adquire na prática do dia a dia como professor. Certo que a formação na faculdade me deu conhecimento, não posso negar, mas o que levo em consideração é o dia a dia é[...] a prática. Acho que posso chamar de um saber meu porque eu construo. Se é um saber prático então quem fez foi eu, não acha? [...] **PROF. A**

No meu caso particular, são meus conhecimentos que aprendi no cotidiano na minha prática enquanto professora, na escola e principalmente na sala de aula [...] é a prática, não tem outra coisa. [...]. É o meu conhecimento independente do que aprendi na universidade. **PROF. B**

É um saber na prática, do dia a dia. [...] é minha profissão de professor aplicado na prática [...] eu acho que é minha atuação particular, assim entendo né. Eu preparado a aula, recorro ao livro didático. Porém não adianta ler, somente usar o livro, ou achar que a faculdade nos ensinou tudo. A faculdade me deu alguns conhecimentos, mas é aqui na escola que vejo como meu saber é real e não teórico. [...] **PROF. E**

Você vai construindo esse saber, fazendo, e isso é feito através do cotidiano da sala de aula [...] é minha prática nas turmas que leciono. A universidade me formou isso ninguém tem dúvida, mas acho que minha formação real e concreta, no sentido de praticar a teoria, foi aqui na escola e lá na sala de aula.[...] **PROF. H**

[...] olhe, o nome já diz, é através da prática, daquilo que eu faço no dia e não no outro dia. É como se fosse dia após dia. E com isso a gente colocando nossos conhecimentos que achamos certos. É a atuação no cotidiano é a prática mesmo. **PROF. J**

Notamos que, para esses professores, o cotidiano da escola e de forma mais específica, a sala de aula, constitui o saber da experiência, ou seja é a prática que torna cada professor habilitado para conduzir o seu ensino na construção da sua experiência profissional.

As falas desses professores apontam uma concepção de saber prático como um saber deles, construído a partir do cotidiano da profissão.

As concepções apresentadas pelos cinco professores estão em conformidade com o que Tardif (2014, p.48) respalda, “o que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de um modo geral, é o fato de se originarem na prática cotidiana da profissão”. [...].

Gauthier et al (1998) reforça essa concepção ao afirmar que o saber experiencial é o saber da própria experiência do professor, tornando-se uma questão pessoal e particular. Um saber prático, diretamente ligado ao que o professor produz.

Desde modo, os cinco professores destacam de forma consciente que o saber experiencial nada mais é do que um saber prático que representa as ações cotidianas da profissão docente. “O saber da experiência é um saber prático” (TARDIF, 2007, p. 109).

Contribui com essa ideia, Pimenta (2006, p. 20), “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente [...]”.

Para três professores, o contexto da **realidade do cotidiano** na escola e sala de aula são relações que constituem o saber da experiência ou prático.

[...] acho também que a realidade faz esse saber, pois você vai dando aula dentro da realidade de cada turma. Eu dou aula em duas escolas em turnos diferentes, então, a realidade de cada uma não é igual eu junto essas realidades e faço meu saber, ou seja, minha experiência de professora. [...] **PROF. C**

[...] na faculdade nos ensinaram a planejar as aulas. Mas a realidade é outra. Não adianta a gente preparar a aula, se programar, pois, quando chega na sala de aula, é que a gente vê o que a gente programou nada dá certo. [...] o aluno tem que confiar na gente, no que a gente está passando para ele. [...] **PROF. F.**

[...] bom, é uma realidade que devo perceber tanto na sala de aula quanto no mundo. Não dá para ficar preso no livro didático se o mundo lá fora está em transformação constante. [...] meu saber da experiência é feito assim, no que está aqui dentro e no que está lá fora. É o meu saber diante realidade, a prática. **PROF. I**

Ao expressarem a palavra **realidade do cotidiano** como elemento que contribui para o saber da profissão, estes professores destacaram os desafios encontrados no contexto da escola e da sala de aula.

Um contexto carregado de interação constante entre aluno e professor. Desse modo, o saber fazer docente deve apresentar também a vivência do aluno, sua realidade na escola e no mundo.

Tardif (2014) discute essa lógica ao mencionar que na sala de aula o professor adentra em um ambiente construído de interação humana, ou seja, um dos grandes desafios do docente é se relacionar com o mundo real dos alunos e se integrar a ele; isso só acontece quando o educando consegue depositar créditos no professor a partir do seu fazer pedagógico.

Desse modo, o trabalho cotidiano dos professores em sala de aula garante a aplicação de seus saberes, ou seja, conhecimentos adquiridos no exercício da profissão, na prática diária.

Na categoria **Troca de experiência**, dois professores revelaram suas concepções.

Para esses professores, a partir do momento em que o aluno aprende, ele tem algo a ensinar, logo, existe uma relação de reciprocidade. A relação entre o ensinar e o aprender, na visão desses professores, garante a experiência profissional:

A troca de experiência com o aluno foi me ensinando [...] você desenvolve um trabalho a partir do que você aprendeu, mas principalmente do que você vai aprendendo como aluno em sala de aula. Eu não estou sozinho nessa relação. PROF. D

Eu acho difícil expor o assunto para os alunos de uma forma imposta, eles trazem conhecimentos que devem ser aproveitados e incorporados aos conhecimentos científicos da minha disciplina, assim trocamos experiência [...]. PROF. G

Percebe-se que é no contexto diário que os professores produzem suas experiências profissionais. Esse cotidiano representa de forma mais concreta a sala de aula, espaço da interação entre professor e aluno, ou seja, é no cotidiano que a experiência profissional se constitui dentro de uma pluralidade de ações didáticas e pedagógicas.

Segundo Tardif (2014, p.49-50), o docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas [...]

As interações que o professor apresenta com seus pares e com seus alunos também constituem a essência do seu saber fazer.

[...] saber estabelecer uma relação com os alunos é mais importante do que saber estabelecer uma com os especialistas. [...], no discurso docente as relações com os alunos constituem o espaço onde são validados, em última instância, suas competências e seus saberes da sala de aula e a interação cotidiana com as turmas de alunos constituem, de certo modo, um teste referente tanto ao “eu profissional” quanto aos saberes veiculados e transmitidos pelos docentes. (TARDIF, 2014, p. 51)

Notamos que o cotidiano é a referência para a construção do saber prático do professor, o autor apresenta esse cotidiano como um espaço de múltiplos acontecimentos, pois não se trata de algo centralizado somente no que o docente leciona em sala e sim dentro de vários condicionantes: realidade da escola, da turma, da comunidade escolar, em outras

palavras, a prática cotidiana é um conjunto de acontecimentos que legitimam a profissão docente.

Uma professora foi além do cotidiano da escola e apresentou uma expansão daquilo que ela entende como saber experiencial ou prático, sua fala expressou sua concepção a partir do confronto com as condições de trabalho.

[...] no dia a dia, várias situações que nos fazem buscar essa experiência, eu tomei um choque quando me deparei com as condições estruturais que a escola e a sala ofereciam. No dia a dia, isso nos leva a rever sempre qual a melhor maneira de ministrar as aulas, sabendo que principalmente existe falta de material. Por exemplo, eu mesmo, um dia desses, fui exibir um documentário sobre violência urbana, a televisão estava com defeito aí eu tenho que rever como dar um outro significado a aula. O que eu faço é ficar no imaginário mesmo com os alunos, fazer o quê. PROF. I

Tardif (2014) confirma nosso significado do cotidiano ao expor que “os saberes experiências têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão” p.52.

Um saber do professor, chamado de saber dele, caracterizado por aquilo que ele fez e constrói no cotidiano. [...] “daquilo que ele sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional”. (TARDIF, 2014, p.21).

O confronto com as condições da profissão, revelado pela professora, é uma realidade constituída por uma multiplicidade de elementos, seja pela individualidade e particularidades, além de tempos diferenciados de aprender de cada aluno, seja pela estrutura física e material didático disponível, seja pela diversidade de turmas, ainda que estas sejam do mesmo ano.

Dessa forma, os saberes práticos são considerados como essência do saber docente, integrados pelos demais, harmonizados e ajustados na prática, ou seja, resulta da interação do professor com seus alunos na sala de aula e com os pares.

O saber da experiência ou saber prático vincula-se à realidade diária do professor na escola e na sala de aula. É um saber dele, caracterizado pela mobilização daquilo que ele sabe fazer diante da realidade encontrada.

Um saber que recorre de forma subjetiva aos saberes docentes e aos saberes da profissão e são por eles validados através da prática diária.

Nunes (2001) defende o mesmo ponto de vista ao destacarem que os saberes da experiência não são acúmulo de tempo de serviço; muito menos o tempo de sala de aula. Os

autores deixam claro que os saberes da experiência são constituídos a partir do exercício da prática diária da profissão e que se fundam no trabalho e no conhecimento do meio.

A fala do professor **J**, apresenta consomância com os autores ao revelar que [...] *“certo que a faculdade me formou, mas é no chão da escola e mais precisamente da sala de aula que faço meu saber, não estou negando os saberes que aprendi lá, estou apenas dizendo que meu saber foi construindo aqui na sala de aula. Você me entende, né?”*

Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 227) afirmam que “para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência, (pois) é através deles que os professores julgam sua formação anterior [...]”.

Portanto, ao construir o saber da experiência, o professor promove uma característica própria de ensino, expressada por um saber fazer.

Desse modo, é no dia a dia da sala de aula que se encontra a origem dos saberes da experiência do professor. Um saber fazer diário que representa uma forma única de validar os saberes docentes e os saberes profissionais.

De fato, os professores subjetivamente incorporam esses saberes e, nas suas práticas diárias, constroem aquilo que eles chamam de saberes práticos ou experienciais.

6.2 EIXO TEMÁTICO II: CONCEPÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

O objetivo foi compreender as concepções que os docentes possuem sobre a avaliação da aprendizagem.

Tal eixo caracteriza-se pelas seguintes categorias:

1. Classificação
2. Provas e Notas.
3. Formativa

Os diálogos apresentados neste eixo foram transcritos sem cortes como forma de ressaltar na íntegra as concepções dos professores sobre a avaliação e como essas traduzem uma visão ainda presente na escola: a cultura tradicional da avaliação enquanto meio classificatório.

Está visão tradicional sobre a avaliação presente no espaço educacional brasileiro ainda visa à classificação através de pontuações e notas registradas, uma vez que o desempenho final do estudante se dá por meio de provas.

[...] “ A escola brasileira opera apenas com a verificação de aprendizagem, com a função de estabelecer uma classificação do educando, expressa em última análise pela aprovação ou reprovação”. (GONÇALVES; SAGATIO, 2009, p.7)

Destacamos a visão de Oliveira (2006) ao expor que, tradicionalmente, a avaliação centraliza-se mais nos produtos ou resultados da aprendizagem do que nos processos individuais da mesma [...].

Desta forma dois professores apontaram em suas falas uma concepção **classificatória** sobre a avaliação da aprendizagem escolar:

*A avaliação nunca mudou. A gente vê muitas teorias que é para desenvolver o aluno no seu conhecimento crítico, mas, na realidade da escola e da sala de aula, o que importa para o sistema e até para os alunos mesmos é quem sabe mais sobre o conteúdo e sobre a disciplina do que o outro. Eles mesmos ficam apontando na sala quem foi bom ou ruim. O que eu vejo é que a avaliação é saber quem está avançando no aprendizado. **PROF. A***

*Olhe, colega, vou te dizer uma coisa, eu faço trabalhos, exercícios, arguições, tudo isso para ajudar o aluno no resultado final da unidade, ou seja da avaliação. Os pontos atribuídos vão dizer que é bom ou quem não é para somar na nota. [...] Daí vem os resultados de quem teve sucesso ou não. A avaliação é o resultado do que os alunos aprenderam. Quando eles não aprendem vão para a recuperação paralela **PROF. D***

As concepções dos professores **A** e **D** resultam de um tradicionalismo ainda presente na escola. A avaliação é marcada e registrada sobre um período escolar composto por conteúdos explicativos e pouco exploratórios, não apresentando uma aprendizagem significativa, uma vez que o ato de avaliar não está em classificar este ou aquele aluno como bom ou ruim e sim construir conhecimentos capazes de desenvolver neles um senso crítico, favorecendo sua aprendizagem.

As falas dos professores em sua unanimidade destacam um modelo centrado no tradicionalismo ao mencionar que “o que eu faço na avaliação é ver quem se saiu bem” **PROF A** e “os alunos fazem as avaliações durante o ano todo, se não conseguirem a nota suficiente vão para a recuperação. Se lá conseguirem passar, tudo bem, se não, paciência, repete do ano”. **PROF. D**

PEREIRA; SOUZA, 2004, afirmam “as abordagens realizadas evidenciaram que o discurso e a prática avaliativa dos professores ainda estão amarrados a forças muito

conservadoras, distantes, portanto, de uma compreensão mais clara e profunda das finalidades de um processo”. (p.200).

As percepções desses dois professores ainda marcam um sistema que classifica de forma autoritária, mesmo que o professor em sua prática não pense desta forma; o que está representado de fato é uma classificação voltada para quantificação de notas e resultados sem a mínima observância dos aspectos qualitativos que se pesem sobre o processo avaliativo.

Ainda completa o **PROF A** na sua fala: [...] a avaliação é *resultado final do que os alunos aprenderam. Quem for bem aprendeu, quem não, irá ter um resultado ruim. Esse resultado vai para o diário e a escola registra no sistema eletrônico.*

Vasconcelos (1995) chama a atenção para essa realidade ao afirmar que a escola e o professor persistem em impor valores como a competição, o individualismo e a alienação, que têm reflexos no cotidiano da sala de aula. Assim, aquilo que deveria ser processo democrático e formador, direciona-se ao quantitativo dos resultados a fim de obter conceitos que legitimem seu pleno funcionamento.

[...] avaliação só faz sentido se favorecer a aprendizagem. Todavia, não se realiza aprendizagem qualitativa, sem avaliar. Quando se combate o tom classificatório, [...] pretende-se, no fundo, superar abusos da avaliação, no que estamos todos de acordo, mas não se poderia retirar daí que avaliação, em si, não é fenômeno classificatório. Será mister distinguir acuradamente entre abusos da classificação, de teor repressivo, humilhante e punitivo, e efeitos classificatórios implicados em qualquer processo avaliativo, também quando dito qualitativo. (LUCKESI,2002, p.23)

Um grupo de cinco professores compreende a avaliação dentro de um enquadramento de **provas e notas**, direcionando suas visões em uma característica avaliativa somativa.

*Eu vejo que avaliar é testar a partir de determinados conteúdos. [...] percebo que, ao longo dos meus 20 anos, a avaliação ainda não é ideal porque a gente avalia com testes ou provas como quiser chamar. [...] O formato de avaliação que temos na escola não nos dá as garantias de aprendizagem necessária, apenas notas. [...] Eu até faço algumas vezes uma avaliação dentro da visão dos alunos. Mas pontuar é o que mais fazemos na sala de aula com notas. **PROF. B***

*Para mim, a avaliação é a soma de tudo que ele fez durante a unidade. Você como professor sabe disso. A gente faz atividades, trabalhos, apresentações e atribui pontos por isso. Chega no resultado final da unidade a gente soma tudo com a prova e dá a nota, é assim que funciona, diga se não é. Estou mentindo? [...] **PROF. C.***

*No meu caso acho que a avaliação é soma diária de tudo que os alunos fazem durante a unidade. Eu pego as atividades, passo trabalho, apresentações, resumos e depois somo com a prova e dou o resultado final. É assim que o regimento da escola determina, atividades extras mais a prova. A avaliação sempre foi assim. Até na faculdade. **PROF. E***

*Eu faço geralmente a maior pontuação com a prova. Eu passo diversas atividades para ver o desenvolvimento dele, mas a nota vem principalmente a partir da prova. A cultura da avaliação ainda é essa, prevalece os conhecimentos que está no livro e no que expliquei em sala de aula. No final faço uma revisão e peço para eles estudarem para a prova. [...] **PROF. G***

*A avaliação é feita pela prova. Assim sempre foi. Deste a faculdade até aqui a avaliação sempre foi vista como prova. Passamos trabalhos, pesquisas, atividades e resumos, mas tudo sempre com o olhar para a prova, não tem jeito. **PROF. F***

A fala do professor **B**, representando uma conscientização sobre o erro que ainda se caracteriza sobre o processo avaliativo, “*percebo que o que faço são provas, sei que não é o ideal sobre o processo de avaliar, sou ciente*” [...]

Ao relevar essa realidade o professor direciona sua ação ao contraditório entre o saber que a prova e as notas não é a essência do processo avaliativo, mas suas ações didáticas condicionam o processo para provas e notas.

[...] “*Pego as pontuações que os alunos conseguiram durante a unidade e no final junto com a nota da prova*”. **PROF. E**

Nos confirma essa visão da avaliação enquanto provas e notas, Gonçalves; Sagatio (2009) a [...] “O que vivenciamos na atual prática escolar é a tradução da nota por meio apenas dos “acertos”, onde é realizada a média de notas transformando símbolos qualitativos em quantitativos” (p. 9).

As revelações dos cinco professores representam um modelo educacional da avaliação somativa, caracterizada por provas e notas no final de cada período ou unidade avaliativa, persistindo em um padrão de classificação.

Luckesi (2003), em consonância com essa realidade defender que as escolas ainda persistem em um modelo de exames que determinam classificação [...]. É na sala de aula que deveria existir, em termos de avaliação, a predominância do diagnóstico como meio de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, ao invés de predominarem os exames como recursos classificatórios.

Ainda segundo Luclesi (2003) os exames ainda estão impregnados sobre a concepção de avaliar para examinar. Exames composto na sua tradição de provas e estas carregadas de intencionalidades na aptidão de saber ou não saber determinado conteúdo ministrado pelo docente ao longo de um período.

[...] *‘Quem sabe o conteúdo faz uma boa prova. Os que não estudaram com certeza ficarão com notas ruins’*. **PROF. C**

Essa reprodução de examinar o conhecimento do aluno através de provas garante apenas um nivelamento entre aqueles que obtiveram êxito sobre daqueles que não apresentaram o conhecimento necessário. Essa tradição enraizada no chão da escola é para o sistema educacional a opção mais representativa na quantificação de notas e resultados.

A concepção da avaliação enquanto exames, dentro de um processo classificatório “do sabe ou não sabe” representa uma tradição que em nada qualifica a aprendizagem e sim quantifica percentuais de notas representadas pelas provas. [...] *“O resultado final na avaliação vai ser a nota através da prova”* [...]. **PROF. F**

Evidenciamos assim um sistema somativo com provas e notas, uma forma tradicional de classificar o desempenho do aluno, criando uma hierarquia de excelência através de notas ou conceitos, Perrenoud (1999),

Nesse sentido, Esteban (2001) observa que, na escola e na sala de aula, o que se relevam são avaliações classificatórias e excludentes. “[...] ainda que a prática adquira uma aparência inovadora e que o conceito de avaliação escolar associado à quantificação do rendimento do/a aluno/a seja objeto de inúmeras e profundas críticas”. (p. 121).

Nesse contexto, “predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradoras de conhecimento.” (PERRENOUD, 1999 p. 173). [...] *“é assim que faço, como tudo que ele fez durante as aulas e depois e depois junto com a prova. ‘Pego as pontuações que os alunos conseguiram durante a unidade e no final junto com a nota da prova. Quem tirar nota boa conseguiu entender o assunto’*. [...]. **PROF.B**

Uma avaliação a serviço da seleção, relacionando-se à classificação, categorizando aqueles alunos bons daqueles com baixo desempenho. Azzi (2001) completa as visões de Perrenoud (1999) ao afirmar que avaliação somativa é sempre agregada à ideia de classificação, aprovação e reprovação.

Os professores, **A** e **D** categorizaram a avaliação enquanto classificatória e os professores **B**, **C**, **E**, **F** e **G** através de notas e provas, ao passo que ambos apresentam

concepções comuns dentro de uma cultura que reproduz na escola uma avaliação quantitativa, classificatória e somativa.

Três professores concebem a avaliação como um processo de **formativo**, ao passo que revelaram suas concepções e ações durante as aulas.

Bom, eu penso que, avaliar é mediar à aprendizagem. Um exemplo, através de um retorno daquilo que eles aprenderam, eu faço tipo um debate e dali percebo se o conteúdo foi significativo ou não. Com isso eu retorno o conteúdo. Eu posso até avaliar o aluno por uma nota, mais que essa nota não seja apenas resumida a uma prova. É muito trabalhoso avaliar assim porque temos turmas grandes, o cansaço também pesa, mas tento fazer minha parte.[...]. **PROF. H**

Para mim, eu acho que não deve ser somente através da nota deve ser contínua deve ser o ano todo através da realidade do aluno. É uma dinâmica. Eu mesmo faço interações entre eles, trabalhos em sala porque aí eles discutem entre eles o que foi feito e cada um corrige possíveis falhas. É difícil rapaz. Porque o que a gente vê é somente provas que cansam e em nada contribuem. Veja, você pega um regimento da escola que obriga a fazer prova, dividindo a pontuação em trabalhos, etc., mas tem que ter prova. Sabe o que faço? Minha prova é construída no dia a dia sobre o que elss produzem durante a unidade. **PROF. I**

Eu acho que é um retorno do que a gente tenta passar para o aluno e é algo contínuo, diário, não é somente com uma prova. Temos vários instrumentos para avaliar o aluno e que devem ser importantes para a adaptação dos conteúdos. Só a prova não garante uma aprendizagem. Nós temos que ter interesse no aprendizado do aluno, se perder esse interesse, a avaliação acaba em provas e notas mesmo. **PROF. J**

Para esses professores, a avaliação representa uma ação contínua com objetivo de compreender o desenvolvimento dos alunos. Um perfil de formação e não de informações acumulativas, recaindo sobre somativa de notas. Constata-se que os professores de forma subjetiva promovem ações em contexto de avaliação formativa.

[...] “ é isso mesmo, a avaliação com eles é feita no dia a dia. É uma soma das minhas ações e das deles. Não estou dizendo que estou dando a prova já feita para eles. No dia da bentina prova, eles já estão familiarizados com tudo aquilo que foi produzido durante a unidade. Não existe surpresas de questões como era no nosso tempo de estudante, lembra?” **PROF. H**

Sustenta essa ideia Perrenoud (1999) ao expor que, na avaliação formativa, o que está em cena é o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, representado pela

intervenção do professor com objetivo de proporcionar ajustes no ensino, inserindo o aluno em todo o processo.

Essa concepção de avaliação formativa foi perceptível com grande nitidez quando os professores **I** e **J** revelaram com maior profundidade suas ações sobre a avaliação:

“[...] avaliar o aluno no meu entendimento representa um ato de formá-lo intelectualmente para a sociedade, prepará-lo e não impor somente conteúdos para informar e memorizar. [...] É uma ação de participação minha e dos alunos. Eu não posso e não estou sozinha na avaliação. O que proponho enquanto aprendizagem sobre o conteúdo deve representar para o aluno uma situação a ser enfrentada e não uma soma de conhecimentos sem objetivos de desenvolver o sendo crítico deles. PROF. I

“[...] eu vejo a avaliação enquanto construção diária com o aluno. Não existe avaliação somente com o professor, até porque a avaliação é para o desenvolvimento deles. Eu não pego o aluno de surpresa na prova, ela já vai tranquilo responder a mesma, porque durante a unidade foram sendo construídas as situações pelas quais os alunos podem responder” PROF. J

Essa lógica é defendida por Hadji (2001) ao apresentar que uma avaliação não precisa apoiar-se em nenhuma padronização metodológica para ser formativa. Basta apenas que o processo seja feito através do ensino (professor) e da aprendizagem (aluno), numa relação de participação e não hierarquização.

O fato de propor uma avaliação centrada na aprendizagem não elimina a existência da prática das provas mesmo que o professor realize um processo avaliativo dinâmico e flexível. [...] *“olhe eu faço uma avaliação dinâmica, onde o aluno é o principal elemento, mas eu vou confessar, as vezes é difícil, turmas lotadas e não dá para a todo momento dinamizar. As vezes me pego no tradicional. PROF. H*

O professor **H** revelou que realiza um processo avaliativo dinâmico, porém, disse que o número elevado de alunos na turma muitas vezes impossibilita a realização de uma interação plena

Não podemos enquadrá-lo de forma contraditória e sim em uma situação de condições de trabalho que por vezes leva a dispor da prova como recurso. Parece-nos que, quando as circunstâncias não são favoráveis, o professor recorrer às provas em um viés de qualificar e quantificar, mas, sem dúvidas, revela ações pedagógicas de fundo tradicional.

Os estudos de Esteban (2001) confirmam nossa constatação ao afirmar que a construção de um modelo misto (ora qualitativo, ora quantitativo), mantendo nas entrelinhas a

perspectiva do modelo quantitativo, não representa uma real transformação do padrão da avaliação enraizada no sistema educacional.

(...) Muitas vezes observamos, tanto na sala de aula quanto nas propostas que chegam à escola, a manutenção da prática de avaliação fundamentada na lógica classificatória e excludente, ainda que a prática adquira uma aparência inovadora e que o conceito de avaliação escolar associado à quantificação do rendimento do/a aluno/a seja objeto de inúmeras e profundas críticas. (ESTEBAN, 2001, p.121)

Nessa concepção, percebemos que muitas vezes ocorre a incorporação da linha qualitativa dentro da proposta da avaliação da aprendizagem, porém, essa incorporação ainda não é suficiente para a reconstrução de prática avaliativa que de fato qualifique o saber sem a padronização de quantificar para classificar.

Segundo Esteban (2001), as concepções qualitativas e quantitativas mantêm o sujeito individualizado e não consideram a dimensão social da constituição da subjetividade, de suas características peculiares, de suas possibilidades, de suas dificuldades, etc.; conservam a concepção de que é necessário harmonizar o indivíduo às condições postas. (p. 122)

Os professores **H, I e J** concebem a avaliação como um processo de mediação e interação com o aluno. Para eles, no decorrer das práticas de ensino na sala de aula, o professor deve rever sua atuação a fim de garantir uma avaliação real e concreta sobre o que foi ensinado e o que foi aprendido.

O professor **J** impôs em sua fala uma atuação de total interação com os alunos, a fim de corrigir possíveis falhas. Cabe destacar que, na resposta dada por este professor, existe uma visão crítica em relação à cultura das escolas “[...] *you take a regiment of the school that obliges to do the test, dividing the score in works etc. [...] Do you know what I do? My test is constructed day by day with the students as they produce during the unity*”.

O professor assume o papel de investigador; de esclarecedor; de organizador de experiências significativas de aprendizagem. Seu compromisso é o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas (HOFFMANN, 2010, p.18)

Notamos que esses professores, ao conduzirem suas ações avaliativas de forma contínua dentro de um processo de interação com os alunos, por mais que recorram às provas, apresentam o início da ruptura no tradicionalismo que envolve o ato de avaliar.

Esse conhecimento a partir da avaliação só poderá ser constituído se, em suas ações didáticas e pedagógicas, o professor focalizar a aprendizagem do aluno, ou seja, “a

avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado no aprendizado no aluno” (HOFFMANN 2010, p. 99).

Não podemos negar que a avaliação da aprendizagem escolar é um instrumento didático e pedagógico de grande relevância no contexto da educação escolar. Seu campo de influência repercute na sala de aula, na escola, na comunidade e na sociedade em geral, uma vez que se esperam dela resultados, e a partir destes, as consequências para a tomada de decisões. Decisões compostas por reavaliar, rever, reconduzir, avançar, reconsiderar.

6.3 EIXO TEMÁTICO III – O SABER FAZER DO PROFESSOR NA REALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.

Um dos questionamentos que envolveram esta pesquisa foi: como o saber fazer do professor direciona uma avaliação significativa para os alunos com deficiência intelectual?

Na tentativa de responder o questionamento, uma categoria foi levantada sobre as falas e ações dos professores voltadas à avaliação para estes alunos: não saber

A dificuldade em elaborar e realizar avaliações para os alunos com deficiência intelectual se revelou na fala dos dez professores em um “não sei”.

Os diálogos a seguir foram reproduzidos na íntegra e expostos de forma sequencial com objetivo de retratar a eloquência do peso das falas. Não tratamos de reconfigurar o padrão estético da estrutura dissertativa, já que constatamos nas pesquisas do estado da arte, inúmeras dissertações com esse estilo.

As normas foram atendidas com rigor de uma pesquisa, portanto, a essência da compreensão do fenômeno, o não saber fazer.

*É um momento frustrante porque eu não sei lidar como esse tipo de aluno, eu não tive formação para isso. Não estou preparada e acredito que não sei aplicar uma avaliação. Porque é complexo. A minha experiência não me habilita avaliar esses alunos. Eu faço a prova igual aos demais. Às vezes, eu deixo outro aluno com eles, tipo, para auxiliar na prova. É para tomar conta mesmo, até eu explicar a prova aos demais e ficar do lado dele para fazer a prova. **PROF. A***

*Olhe, eu não sei, me sinto frustrada e impotente, tenho vontade de fazer alguma coisa, mas não sei qual caminho seguir. Não fui formada para isso. A escola não está. Não tem ninguém que nos auxilie. Eu fico perdida porque não sei qual caminho seguir. Queria saber, mas ainda não sei. **PROF. B***

Vou te dizer, não sei como fazer, eu faço de acordo com o que acho que deve ser certo, mas não tenho a certeza porque existe a insegurança, porque eu não tenho formação para isso. Eu fico ainda sem saber. Resumo a avaliação na prova mesmo e faço igual aos demais, aí eu vejo o que dá para aproveitar. **PROF. C**

Na minha experiência, eu não me considero que fracassei, vejo que a minha formação não me preparou, uma política nova que diz que tem que fazer, mas não como fazer. O que eu faço é aplicar a mesma prova e depois dou um jeito de passar, não vou reter esse aluno. Esse jeitinho é simplesmente porque eu não sei proceder [...] **PROF. D**

A gente tem experiência em sala de aula em ensinar, mas acaba fazendo a mesma prova. Eu tenho uma aluna com síndrome de Down. Ela só escreve no caderno bolinhas. Eu não sei o que fazer, não sei, juro. Agora ela faz prova igual, isso não é o certo, mas não sei como fazer. Isso dificulta ainda mais a aprendizagem dela. A secretaria de educação não manda ninguém para nos ensinar técnicas de avaliar esses alunos. Olhe, acho que nem eles sabem, porque se soubessem estavam nas escolas dando suporte para a gente. Nunca vi ninguém aqui para isso. **PROF. E**

A avaliação para os alunos que a gente considera normais já nos deixa com uma série de questionamentos, imagine avaliar o aluno com deficiência intelectual. Sei que cada um deles tem um tempo de aprender. Imagine você, já não estou sabendo avaliar um imagine dois, três alunos com D.I. Eu tenho consciência do meu erro, sei que não faço uma avaliação da maneira que deveria, eu sei disso, porque faço igual aos demais alunos. A escola não diz como devo proceder na avaliação com estes alunos [...] **PROF. F**

Confesso que não sei, não fui preparado para isso. É uma falha das próprias universidades. E aí quando a gente vem para a realidade se depara com esses alunos e simplesmente não sabe o que fazer. É difícil. Faço a mesma prova. É complicado avaliar esse aluno. **PROF. G.**

Avaliar já é um procedimento complexo, imagine avaliar esses alunos. O que bem faço é passar simples atividades e, quando dá, porque você sabe numa sala cheia. Na hora da prova eu fico no pé deles e vejo o que posso fazer. **PROF. H**

Não sei, ninguém me diz como fazer e fico perdido na sala. O bem que faço é tentar passar atividades de colagens, imagens e desenhos para ver se dali tiro a nota, se isso foi errado, não sei, só sei que elaborar avaliação para eles é difícil. **PROF. I**

Eu elaboro as provas do mesmo jeito para todos, na hora de aplicar eu vejo se ele está fazendo certo e vou ajudando. Se isso for errado, que seja. Não fui preparado. Eu não sei qual técnica fazer com eles. Não existe apoio pedagógico para isso. Eu mesmo não vejo. **PROF. J**

As revelações dos professores representam suas dificuldades em compreender o processo avaliativo para estes alunos, uma vez que ainda não estão definidos quais procedimentos devem ser feitos, quais ações e qual a função da avaliação de forma a garantir um processo formador e não excludente.

Para Ferreira (1994), nem sempre são evidentes e claros os ajustes a serem feitos em termos de materiais, recursos, técnicas, currículos ou pessoal, importantes para garantir a sua aprendizagem, dessa forma, muitas vezes, a avaliação acaba na justificativa de dificuldade de aprendizagem desse aluno.

Essa visão de Ferreira (1994) está relacionada às revelações dos professores, **B, E, F e J** ao expressarem a falta de apoio pedagógico e técnico necessários para se definir estratégias que garantam uma aprendizagem significativa no ato de avaliar os alunos com deficiência intelectual. Acentua-se essa constatação a exemplo do professor **E** “[...] *Não temos um apoio pedagógico de forma efetiva. O que eu vejo aqui na escola são tentativas de auxiliar nós professores, mas uma ação concreta no entendimento sobre métodos de ensino para a avaliação desses alunos não existe. Quero onde está esse profissional que nos auxilie. Formação para isso não tive, você teve? [...]*

As palavras de Pletsch são esclarecedoras ao direcionarem que

A formação docente no contexto das políticas de inclusão escolar deve ser fundamentada em conhecimentos que façam a necessária articulação entre o “micro” e o “macro” contexto social, político e econômico. Mas, sobretudo, em conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem a serem afetados para garantir aos alunos um desenvolvimento mais autônomo e cidadão. Igualmente, entendemos ainda, que não basta implementar políticas de inclusão sem oferecer aos docentes reais condições para atender seus alunos com deficiências. (apud OLIVEIRA e PLETSCHE 2013, p. 6)

Ferreira (1999) reforça que a escola tradicional, em especial aquelas que atuam na área da deficiência intelectual, segue atividades pedagógicas que têm por essência um sujeito abstrato, descontextualizado, uma visão de exclusão do conhecimento e das possibilidades de aprendizagem. Podemos constatar essa ideia na fala do professor **I**, “[...] *então acabo fazendo colagens e desenhos e como eu disse vejo se daí consigo tirar a nota dele. Agora fazer uma prova, difícil porque se eu que sou professor não sei elaborar imagine ele em responder.*”

Reforça essa ação pedagógica equivocada Padilha ao expor que:

A escola vai tratando o deficiente como eterna criança: sua programação é sempre uma programação da Educação Infantil – recortes, colagens, ligar figuras, pintar no limite, treinar a coordenação motora como pré-requisito

para a escrita e a leitura, discriminar o que é igual, o que é diferente, repetir, seguir o modelo, novamente recortar, colar [...] (2005, p. 122 e 123)

Nota-se uma conformidade nas revelações dos professores em não saber fazer um processo avaliativo para os alunos com D.I. A concepção destes professores é a prova como único instrumento avaliativo e feito sem nenhum critério de significados.

Notamos que os professores **A, C, D, F, G e H**, como não sabem quais procedimentos realizarem para avaliar estes alunos, recorrem às provas, com um atenuante, são provas elaboradas com o mesmo teor conteudista dos demais alunos, o que releva uma tendência tradicional e que em nada contribui para o desenvolvimento dos mesmos.

A fala do professor **F** nos chamou a atenção ao expor que “[...] *tenho total dificuldade em elaborar uma avaliação para esse alunos, sinceramente o que faço é tentar aplicar a mesma prova só que na hora da correção entro com um outro olhar, digamos assim, tento aproveitar o máximo do que ele fez. Porque te digo, avaliar um aluno com deficiências Intelectual é muito complicado*”

Confirma essa ideia, as visões de Valentim e Oliveira

[...] no caso da deficiência intelectual, os processos de escolarização das pessoas têm-se mostrado bastante complexos, devido à especificidade de alguns quadros da deficiência; portanto, seu processo de avaliação da aprendizagem tem se caracterizado, frequentemente, da mesma forma. (2013, p.853)

A Professora **A**, dentro das suas ações, recorre a outro aluno para auxiliá-la, produzindo um equívoco pedagógico.

A mesma afirma que “[...] *como falei eu deixo outro colega as turma para dar apoio a esse aluno. É como se fosse um monitor, aquele que vai ajudá-lo nas tarefas diárias. Quando vejo um tempinho na aula e vou lá dar atenção ao aluno com deficiência intelectual*”

Segundo Valentim, nessa situação

[...] o aluno não pode ser assistido ou auxiliado pelo seu parceiro mais experiente ou pelo professor, portanto, não acontece a mediação e não há identificação de seu potencial de aprendizagem. Em outras palavras, não se identifica o que o aluno consegue fazer com ajuda e, dessa forma, ele pode deixar de atingir novos patamares no seu desenvolvimento. O aluno com deficiência intelectual, sozinho, pode não revelar suas possibilidades de aprendizagem, por necessitar, muitas vezes, de um ensino assistido, ou um suporte, acompanhado por um parceiro mais experiente. (2011, p 33)

As concepções e ações dos professores entrevistados apontam para várias vertentes.

De um lado, temos uma inclinação tradicional da avaliação voltada exclusivamente em provas. Do outro, professores que concebem a avaliação de uma forma dinâmica e formativa, como podemos constatar no eixo I, porém, não conseguem proceder essa mesma avaliação para os alunos com D.I. e, por fim, professores conscientes dos seus equívocos e do seu não saber fazer.

Esse não saber fazer é apontado, por boa parte dos professores, como resultado da falha nos cursos de formação, ou de apoio técnico para auxiliá-los, como podemos perceber “[...] *vejo que a minha formação não me preparou, uma política nova que diz que tem que fazer, mas não como fazer.* **PROF. D.**

[...] Historicamente os erros no procedimento diagnóstico, a inexistência de avaliação e acompanhamentos adequados vêm perpetuando uma série de equívocos quanto ao processo de ensino e aprendizagem, essencialmente daqueles com deficiência intelectual (SÃO PAULO, 2008, p.11)

Sobre essa realidade o professor **E**, revelou que *:[...] aqui na escola tem uma sala de recursos. A professora que trabalha lá pouco nos auxilia sobre com avaliar os alunos com deficiência intelectual. Sei que ela não pode fazer tudo, até porque não é a função dela, mas venha aqui, se ela é a profissional da educação que trabalha com as deficiências custa saber quais procedimentos podemos adotar para avaliar esses alunos? Ela manda a gente adaptar a prova, pois adaptar como? De que forma se não sei!*

Para eliminar esse contexto sobre a avaliação da aprendizagem do aluno com D.I é preciso fazer a adequação dos processos que constituem esse ciclo, quer dizer, os momentos de avaliação devem ser contínuos, de modo a captar suas possibilidades de aprendizagem, assim como os instrumentos devem ser adaptados, a fim de avaliar e acompanhar o que ele é capaz de fazer, sozinho e/ou com ajuda, oferecendo informação para atuar nas suas necessidades.

Integram-se a essa questão as concepções de Sousa (2000), ao destacar que as avaliações nessas condições devem ser transformadas, de forma que não levem como direcionamento de julgamentos e classificações, perfazendo um processo quantitativo.

[...] avaliar o contexto escolar ultrapassa a apreciação do desempenho dos alunos, que deve ser relacionado com o desempenho do professor e as condições da escola. Ou seja, é necessário construir-se uma prática sistemática de avaliação dos diversos sujeitos e componentes da organização, como: a atuação do professor e de outros profissionais; os conteúdos e processos de ensino; as condições, dinâmicas e relações de trabalho; os recursos físicos e materiais disponíveis; a articulação da escola com a comunidade; e até a própria sistemática de avaliação. Com tal abrangência, a avaliação escolar possibilita a identificação das dificuldades,

dos sucessos e fracassos, apoiando encaminhamentos e decisões sobre ações necessárias, sejam elas de natureza pedagógica, administrativa e estrutural. (SOUSA,1997, p.127)

6.4 EIXO TEMÁTICO IV – CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O objetivo deste eixo foi identificar possíveis dificuldades encontradas pelos professores sobre o processo avaliativo dos alunos com D.I.

A categoria analisada se constituiu nos termos **complexidade, ausência de apoio especializado e provas diferentes.**

Dos dez professores entrevistados, apenas nove se dispuseram a posicionar-se em relação à avaliação da aprendizagem de alunos com D.I.

A justificativa do professor em não responder se firmou sobre não entender a política e os processos da educação especial.

Como entrevistador, colocamo-nos em uma posição de imparcialidade, sem juízo de valor, promovendo transparência e ética no que está sendo questionado ao entrevistado.

Dentro da categorização de complexidade na avaliação dos alunos com D.I cinco professores revelaram que a **complexidade** na avaliação dos alunos com D.I, reforçando que a participação de todos que fazem o processo da educação escolar é essencial no desenvolvimento destes alunos.

Minha perspectiva é que toda comunidade escolar tenha total envolvimento, não fique somente nas mãos dos professores. É complexo avaliar esses alunos. Cada um tem suas características e as práticas devem ser feitas para que nós possamos lidar com isso.

PROF. A.

O sistema deve nos garantir saber avaliar estes alunos. É um desafio de todos e não jogando somente na responsabilidade do professor. Cada aluno tem um nível de aprender, agora se torna complicado viu avaliar esses alunos. Muito mesmo.

PROF. C

Olhe, meu posicionamento é que sou a favor para que o aluno com deficiência intelectual tenha uma avaliação diferenciada. É muito difícil avaliar estes alunos. Acho extremamente difícil fazer uma avaliação com eles. O complexo é que, se já é difícil promover uma avaliação para os alunos digamos assim, normais, imagine para os alunos com deficiência intelectual.

PROF. D

Minha posição é que devemos ter um auxílio maior com pessoas especializadas na escola a fim de nos garantir um saber necessário para avaliar estes alunos porque é muito complicado avaliar um aluno com essa deficiência, juro que não sei. PROF. E

*Olhe não sei não, é extremamente complicado avaliar esses alunos. as vezes não sei nem por onde começar juro. Fico perdida, perdida [...]*PROF I

Campos e Oliveira nos confirmam esses posicionamentos dos professores ao afirmarem que:

a avaliação do aproveitamento escolar do aluno com deficiência tem-se caracterizado como um processo complexo devido às especificidades de suas necessidades e de seu desenvolvimento, muitas vezes bastante diferenciado. As características específicas de alguns quadros de deficiência dificultam a avaliação pedagógica e das adequações ou adaptações necessárias para se garantir a escolaridade desse aluno. (CAMPOS E OLIVEIRA, 2005.p.55)

A dificuldade que estes professores possuem em avaliar os alunos com D.I se revelou a partir da ausência de **apoio pedagógico** que auxilie numa perspectiva avaliativa de adaptações e significados.

Imagine você, já já me aposento, lá na univerisidade nesse tempo nunca que eu ouvi, escutei ou estudei que teríamos alunos com deficiência na sala de aula. Hoje a lei diz que eles têm condições e direitos. Tudo bem! Sou a favor da inclusão, desde que seja dado a formação necessária e o apoio de profissionais nessa área. Agora avaliar eles, nunca me ensinaram, sabe porque? Não tem gente especializada para nos ensinar sobre a questão de avaliação da aprendizagem desses menino. PROF. C

Eu sou novo no estado, entrei no último concurso de 2012, me formei em 2010. Lá na faculdade já escutávamos sobre a questão da inclusão, alunos com deficiência. Agora, sou sincero, na minha formação não aprendi em disciplina alguma como avaliar a aprendizagem desses alunos não. Chego na realidade da escola e pimba, a avilar esses alunos. Como me diga, se não temos um apoio técnico para nos orientar como avalair estes alunos. Onde estão as metodologias reais e concretas para que possamos aplicar. PROF. E

Olhe lá na faculdade não aprendi como fazer avaliação com esses alunos. Sai da faculdade no final da década de 1990, entre no estado no início dos anos 2000 e de lá para cá o que escuto é inclusão. Agora formação para nos ensinar como avaliar esses alunos nunca tive. PROF. G

Os saberes destes professores não representam uma forma justa de avaliar, recaindo sobre um olhar de não saber fazer, o que recai em práticas tradicionais de provas e sobre estas as dificuldades na elaboração realização.

A ponderação dos docentes direcionam para a ausência de profissionais que de fato saibam auxiliá-los no processo da avaliação da aprendizagem dos alunos com D.I.

Se nos cursos de formação inicial existe uma carência de metodologias para o entendimento real sobre a avaliação da aprendizagem escolar para estes alunos, onde estariam os cursos de formação continuada para promoverem ações concretas no auxílio dos docentes sobre este contexto?

Representam esse questionamento dois professores ao revelarem que:

[...] A matemática já é uma disciplina onde os alunos possuem dificuldades, imagine para um aluno com deficiência intelectual. Eu não faço prova da maneira que acho que deve ser. Agora te digo, alguém deveria nós auxiliar. Cadê os profissionais adequados para nos orientar? PROF. C

[...]Eu faço uma prova menor em número de questões para eles. Eu gostaria que o estado me garantisse aprender a avaliar esses alunos. Não vejo um curso de capacitação sobre essa realidade. PROF. E

Para cinco professores, a ideia de alunos “diferentes” muitas vezes leva a uma posição de exclusão, uma vez que a oferta de apoio de profissionais especializados no direcionamento de um processo avaliativo adaptado às necessidades destes alunos é carente.

A pessoa com deficiência não tem algo ‘a menos’ que a normal [...]. A peculiaridade do desenvolvimento do deficiente não está no desaparecimento de funções que podem ser observadas na pessoa ‘normal’, mas nas novas formações que se constroem como reação ante a deficiência. [...] as funções intelectuais, não estando igualmente afetadas, conferem uma forma qualitativamente peculiar à deficiência mental. (DE CARLO, 2001, p. 74 - 75)

Os professores **A, F, H, I e J**, revelaram que avaliação para os alunos com D.I é vista como um processo **diferenciado**.

Minha visão é que essas avaliações deveriam ser feitas com auxílio de alguém especializado. Não tem como você avaliar esses alunos com uma turma de 30, 40 alunos. Para e reflita se a prova não tem que ser diferente. Mas como fazer se não sei. PROF. A

A minha colocação é que vejo muitas vezes eles como diferentes, me desculpe se estou errada, mais não sei como fazer uma avaliação

para eles. Não estou preparada A cultura na escola é muitas vezes de tratar eles como doentes, porque quando diz aluno especial, pronto, é doente. PROF. F

Olhe, minha opinião é que a visão da escola como um todo é que esses alunos são diferentes, logo as avaliações devem ser diferenciadas. Agora como fazer isso? Não sei. PROF. H

A teoria é válida desde quando ela possa de fato nos proporcionar um saber real. O que vejo na hora de avaliar é que devemos fazer uma prova diferenciada. E como deve ser essa prova? Aí quando eu aplico na sala os próprios colegas da turma dizem: “ô, professora, também quero fazer uma prova assim”. PROF. J

Minha visão é que, a avaliação para esses alunos é diferente dos demais, agora como fazer essa avaliação diferente, você me diga, porque eu mesmo não sei. PROF. I

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem deve envolver uma relação de aproximação entre professor e aluno: potencializar e valorizar o processo aprendizagem, pesquisar as estratégias de aprendizagem e oferecer sugestões úteis para o ensino.

Mesmo que as condições de trabalho, a ausência de apoio de profissionais especializados para auxiliar no processo da avaliação para estes alunos, é de grande importância que o professor busque no seu cotidiano de trabalho condições para que os alunos com D.I possam mesmo que de forma mínima aprenderem através do processo avaliativo

Sem um referencial, ou sem instrumentos de avaliação adequados, as informações, as necessidades, as potencialidades do aluno com D.I. se perdem pelo cotidiano escolar e, dessa forma, sem registros, ou com registros insuficientes ou pouco sistematizados, a avaliação não significa apoio para o professor refletir sobre sua prática pedagógica e planejar seu trabalho. (VALENTIM, 2011, p.107)

As estratégias no ato avaliativo para os alunos com deficiência Intelectual devem garantir as necessidades específicas de cada aluno, na perspectiva de garantias do seu desenvolvimento de aprender, mesmo que com adequações. Para que isso ocorra, é preciso utilizar melhor a interlocução e as observações realizadas no cotidiano escolar.

Ressaltamos, mais uma vez, que, para que se efetive a proposta de uma educação inclusiva, que atenda a contento às necessidades e especificidades dos alunos com deficiência, a escola e, especificamente, o professor que trabalha com esse aluno, deve ter autonomia para realizar as adequações necessárias para garantir a aprendizagem de todos. VALENTIM, 2011, p.108)

O processo de avaliação do aluno com D.I se destaca dentre as adequações curriculares necessárias à prática pedagógica da escola comum, no contexto inclusivo.

Tal adequação auxilia na identificação das suas necessidades, podendo indicar caminhos por onde o professor deve seguir, no processo de inclusão escolar do aluno com DI, transformando as informações coletadas, com instrumentos de avaliação dinâmicos em possibilidades a serem desenvolvidas.

Quadro 6 – Resumo dos resultados encontrados

EIXOS TEMÁTICOS	CATEGORIAS	RESULTADOS/ PROFESSORES
Eixo 1: Compreensão sobre saber experiencial ou da prática	1. Prática da profissão docente	A,B,E,H e J
	2. Realidade do cotidiano	C,F e I
	3. Troca de experiência	D e G
Eixo 2: Concepção sobre avaliação da aprendizagem escolar	1. Classificatória	A e D
	2. Provas e Notas.	B,C,E,G e F
	3.Formativa	H,I e J
Eixo 3. O saber fazer na elaboração e realização da avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.	1. Não saber	Todos
Eixo 4. Concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual	1. Complexa	A,C,D ,E e I
	2.Falta de apoio especializado	C, E e G
	3. Avaliação diferenciada	A,F,H, I e J

Fonte: Elaborado pelo Autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sei ou não sei, eis a questão?

Por mais simples que parece, esse questionamento proporcionou para nossa pesquisa, compreender como o professor a partir do seu saber fazer, promove a avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual.

Sobre esse contexto, a investigação teve como objetivos específicos traçados: Analisar as concepções construídas pelos professores sobre seu próprio saber; Compreender as concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem escolar; Identificar as ações dos professores na elaboração e aplicação da avaliação da aprendizagem escolar para os alunos com D.I.; Analisar as concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem escolar para os alunos com D.I.

Sobre as falas dos professores, foram construídas 4 categorias de análise: Compreensão sobre saber experiencial ou da prática; Concepção sobre avaliação da aprendizagem escolar; O saber fazer na elaboração e realização da avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual; Concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Ao investigar o fenômeno “saber fazer” dos professores partindo das suas experiências vividas em sala de aula no foco da fenomenologia, o pesquisador obteve a partir das falas desses sujeitos os significados dos discursos possíveis de serem compreendidos e desvelados na sua essência.

A visão da essência do fenômeno tornou-se possível a partir das falas dos professores em relação ao seu cotidiano de trabalho. Neste cotidiano, o saber fazer enquanto fenômeno, relevou as concepções dos docentes sobre a avaliação da aprendizagem escolar para alunos com deficiência intelectual.

Nos dados apresentados, encontramos um saber fazer que direciona a avaliação num contexto classificatório, somativo e tradicionalista em provas e notas.

De acordo com a temática apresentada, sobre a concepção do saber fazer, os professores apresentaram que o mesmo se constitui no cotidiano da sala de aula e os condicionantes que ela apresenta, garantindo a construção da identidade profissional docente.

Os professores mostraram-se cientes de que o saber da experiência ou prático é construído no dia a dia do exercício profissional. Porém, ao colocarem esse saber sobre a

avaliação da aprendizagem para os alunos com deficiência intelectual, as revelações demonstraram que o não saber fazer foi fato condicionante aos envolvidos na pesquisa.

Na condução da concepção sobre a avaliação da aprendizagem escolar, os professores relevaram três categorias de análise, Prova, Nota e formativa.

Essas revelações indicam de forma clara que a tradição das provas e das notas é ainda presente nas salas de aula, recaindo também sobre a avaliação dos alunos com D.I.

Não é tarefa simples avaliar a aprendizagem dos alunos com D.I. O saber docente sobre este processo pedagógico é carente de suportes teóricos, metodológicos e práticos, o que muitas vezes leva a lacunas e complexidade nas ações didáticas do professor.

Sobre a concepção acerca da avaliação da aprendizagem, 7 dos professores apontam a mesma como instrumento classificatório, condicionado as provas e notas. Sendo que 3 compreendem que a avaliação representa um processo de mediação entre o professor e o aluno.

A temática do saber na perspectiva da avaliação da aprendizagem para os alunos com D.I, os professores apontaram um saber fazer carregado de dúvidas.

O não “saber fazer” apontado pelos professores está estruturado pela ausência de apoio técnico-pedagógico e profissional especialistas na área, que garantam um direcionamento e conhecimento necessários para um referencial de avaliação.

Na elaboração do processo avaliativo, nove professores relevaram uma complexidade, visto que a ausência do não saber é determinante para as dificuldades encontradas.

Cinco professores relevaram que a avaliação para os alunos com D.I é tradicionalmente vista como provas diferenciadas e que a mesma também apresenta uma série de dificuldades na elaboração.

A adaptação das provas aplicadas aos demais alunos é a alternativa encontrada por estes professores na condução do aprendizado destes alunos. Uma adaptação feita sobre um viés de redução de questões sem rever as reais necessidades do público em questão.

Os resultados apontam que o saber do professor no direcionamento da avaliação da aprendizagem para os alunos com D.I, necessita ser refletida, uma vez que a ausência de metodologias e profissionais especializados precisam ser debatida para que o docente não tenha essas faltas como justificativa concreta para afirmar um não saber fazer.

Conhecer e compreender as características das necessidades dos alunos em situação de deficiência, transcendendo suas dificuldades e mobilizando suas possibilidades,

significa incluí-lo em todo o contexto escolar, permitindo a tomada de decisões no que se refere às adequações para a promoção da avaliação escolar.

Verifica-se que o ato de avaliar não se limita à medição e quantificação de informações acerca dos conteúdos estabelecidos. Significa verificar o desenvolvimento e evolução das habilidades, competências, possibilitando dar direção à autonomia pessoal desses alunos para sua plena formação.

O papel do professor no processo avaliativo é valorizar a interação e construção que o aluno com deficiência possui com o mundo. Em sua atuação, o docente precisa acompanhar a aprendizagem desse aluno, compreendendo seus limites e ampliando suas possibilidades de desenvolvimento.

Percebemos nesta pesquisa como são extremamente convergentes as concepções e práticas dos professores do ensino regular acerca do ato avaliativo dos alunos com D.I: a prova como instrumento e as notas enquanto resultado deste processo.

Desse modo, podemos entender que as concepções sobre a avaliação no saber fazer dos professores envolvidos nesta pesquisa, é uma barreira na atuação de novas práticas pedagógicas.

É de extrema importância que o processo avaliativo seja partilhado por todos os atores que fazem parte da equipe pedagógica da escola.

Nesse sentido, os resultados devem ser potencializadores da intervenção educativa, na busca de soluções para que o aluno com deficiência intelectual alcance o conhecimento, mesmo que de forma diferenciada dos outros alunos, sem contudo sujeitar estes em momentos artificiais de avaliação.

Ao questionar se sabe ou não avaliar os alunos com deficiência intelectual, o professor inicia um movimento de dúvidas a respeito da sua experiência.

Não estamos dizendo que o professor deve saber tudo, estamos propondo que o mesmo abandone a expressão “não saber”, buscando sempre alternativas para um processo pedagógico que garantam a aprendizagem.

Para isso, reforçamos que estes professores necessitam de conhecimentos específicos na área da educação especial para que de fato possam transcender um não saber fazer.

Não encontramos até o momento em pesquisas acadêmicas um despertar sobre a importância do saber construído pelo professor, chamado de saber prático na condução de um processo avaliativo da aprendizagem escolar dos alunos com deficiência intelectual.

Apontamos como sugestão, possibilidades de novas investigações acerca da temática desenvolvida em nossa pesquisa como objetivo de identificar possíveis contradições ou ausência de análises que ainda não foram explorados acerca do saber fazer na condução de um processo avaliativo para o aluno com Deficiência Intelectual.

O professor que adotar a autoavaliação sobre suas práticas profissionais é capaz de compreender a diversidade de alunos existente na sala de aula e sobre essa diversidade, um olhar em relação às duas ações avaliativas para o aluno com D.I .

Observamos também que a formação inicial e continuada dos professores com objetivo de traçar metodologias e instrumentos avaliativos para os alunos com deficiência é urgente.

Apesar das complexidades no direcionamento de saberes e metodologias adequadas ao processo avaliativo dos alunos com D.I, compreendemos que um possível retorno a comunidade escolar na qual a pesquisa foi realizada é de grande relevância, uma vez que apresentar os resultados encontrados possibilitará um novo olhar sobre a avaliação da aprendizagem.

A experiência profissional do autor dessa pesquisa em relação ao processo avaliativo para os alunos com deficiência Intelectual, poderá contribuir com a realização de oficinas do conhecimento, objetivando construir mesmo que de forma simples, estratégias didáticas que promovam ações pedagógicas essenciais para o saber fazer docente.

Sugerimos a Secretaria de Educação do Estado de Sergipe a elaboração de um referencial teórico para a prática cotidiana do professor acerca do processo avaliativo para os alunos com Deficiência, a ser construído por profissionais que no âmbito de suas atuações docentes vem desempenhando pesquisas acadêmicas e ações voltadas a inclusão da pessoa com deficiência no meio educacional.

Não concluímos este estudo, apenas revelamos através dos resultados encontrados as concepções e ações dos professores a cerca do seu saber fazer em detrimento ao processo da avaliação escolar para alunos com Deficiência Intelectual.

Muito ainda pode ser relevado, e sobre essa hipótese o direcionamento de nova pesquisa em nível de doutorado (objetivo do autor), numa relação de pesquisa-ação, possibilitando a comunidade escolar onde a pesquisa foi realizada, a construção de métodos avaliativos significativos para os alunos com Deficiência Intelectual.

Por fim, que nossa pesquisa sirva como referencial para despertar, nos núcleos de estudos acadêmicos e suas vertentes, um novo olhar para aqueles que não apostam na Educação Especial como uma perspectiva de saberes necessários para a formação docente.

REFERÊNCIAS

AZZI, Sandra. Avaliação e progressão continuada. In: AZZI, S. (coord). **Avaliação do desempenho e progressão continuada**: projeto de capacitação de dirigentes. Belo Horizonte: SMED, out. 2001.

AZANHA, José Mário Pires. **Proposta pedagógica e autonomia da escola**. Cadernos de História e Filosofia da Educação, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 11-21, 1998.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. **A formação do professor na perspectiva inclusiva**: diálogos entre a educação especial e a educação do campo. Unidade II: Formação de professores e a Educação Especial em diferentes contextos de ensino. 2000. Disponível em: <http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom3/pdf/u2_texto1.pdf>. Acesso em outubro de 2016.

BERGER, Miguel André. **Avaliação da Aprendizagem: controle, acompanhamento, autonomia?** O discurso e a prática da avaliação da aprendizagem no curso de formação de professores. Salvador-Bahia: vol.1 e 2. Tese de Doutorado defendida no programa de Pós-graduação em Educação na UFBA, 1998.

_____. **Avaliação da Aprendizagem: mecanismo de exclusão ou inclusão do aluno?** Desvelando o discurso e a prática no curso de formação de professores. São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005.

BIASOLI-ALVES, Z. M. Pesquisa em psicologia: análise de métodos e estratégias na construção de um conhecimento que se pretende científico. In **ROMANELLI, G. (org). Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto, SP: Editora Legis Sunuma. 1998.

BICUDO, M. A.V. **Pesquisa Qualitativa**: significados e a razão que a sustenta. In: **Revista pesquisa qualitativa**. Ano 1, n.1. São Paulo: SE&PQ, 2005.

_____. **pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia**: como se produz o conhecimento. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1. 793**. Brasília, DF, dezembro de 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. Resolução **CNE/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 18 de dezembro 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971. BRASIL.

BUENO, J. G. S. **A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores**: algumas considerações. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, Thaís Emília; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. **Os estudos em Avaliação Educacional**. Revista EAE. Estudos em Avaliação, São Paulo, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005

CASTRO, Adriano Monteiro. **A avaliação da aprendizagem no contexto da inclusão de Alunos com Necessidades Especiais Educacionais na Escola Pública**/ Adriano Monteiro Castro- São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Ressignificando a avaliação escolar. In: **Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB**. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).

CARAMÃO, Márcia Marques Terra. **Saberes Docentes, Avaliação e Inclusão**: Estudo de uma realidade. Santa Maria, RS, 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria. Programa de pós graduação em Educação, 2009.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. **A pedagogia do Internar**: história do internato no Ensino Agrícola Federal. (1934-1967). São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

DARTIGUES, A. **O que é a fenomenologia?** São Paulo: Ed Moraes, 1992.

ESTEBAN, Maria Tereza. **O Que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERREIRA, M. C. C. **A prática educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência mental**. Campinas, 1994, p. 160. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas.

FERRAZ, Roselane Duarte. **Saberes docentes**: constituição e mobilização dos saberes experiências frente á inclusão em sala de aula de alunos com Deficiência Mental. Uberlândia, 2008. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós Graduação em Educação, 2008.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 1ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. – São Paulo Atlas, 2004.

GONÇALVES, Marli Terezinha Joucoski; SAGATIO, Sandra Guimarães. **Avaliar Para Quê?** Avaliação Classificatória X Avaliação Formativa. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2042-8.pdf>> Acesso em 18 de dezembro de 2016.

HONORA M. & FRIZANCO M. L., **Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva.** Ciranda Cultural, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** 13. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2010

HADJI, Charles. **A Avaliação desmitificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HONORA M. & FRIZANCO M. L., **Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva.** Ciranda Cultural, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e gestão da escola.** Rio de Janeiro: Alternativa. 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições,** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. P. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE e MEDIANO, Zélia. **Avaliação na escola de 1º grau.** Educação e Seleção, n.16, pp11-20, São Paulo, 1987.

LUZ, L. S.; MIRANDA, A. B. A avaliação do aluno com deficiência mental: desafios e possibilidades. **In: Revista Católica – Ensino – Pesquisa – Extensão.** V. 3. N. 5. 2011. ISSN 2175-876X.

LUNT, I. A prática da avaliação. **In: DANIELS, H. (Org.). Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos.** Papirus, 1995. p. 219-252.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MACHADO, Gláé Corrêa. **Caminhos para a educação inclusiva: a construção dos saberes necessários na formação e na experiência de professores no município de Montenegro/R S.** São Leopoldo, 2009. Dissertação (mestrado) - Universidade do Vale dos Sinos, Programa de pós-graduação em Educação, 2009.

MARTINS, J., BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em Psicologia: fundamentos e recursos básicos.** São Paulo: Educ/Moraes, 1989.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento - pesquisa qualitativa em saúde,** 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOURA, Andrea de Andrade. **Saberes docentes de professores de matemática do ensino fundamental e médio em uma abordagem inclusiva de alunos deficientes visuais:**

realidades e possibilidades. João Pessoa, 2015. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, Programa de pós-graduação em Educação, 2015.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: Um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

OLIVEIRA, A. A. S.; CAMPOS, T. E. **Avaliação em Educação Especial**: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. Estudos em Avaliação Educacional. V.16, n.31, jan./jun. 2005.

OLIVEIRA, de P.C. Mariana e PLETSCHE, M. D. A avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em tempos de educação inclusiva. **In: I seminário Internacional de Inclusão escolar**: práticas em diálogo. Universidade do estado do Rio de Janeiro – Cap. UERJ. Out. 2013. p.6

PAN, M. **O direito a diferença**. Curitiba: IBPEX, 2008.

PENNA FIRME, T. **Avaliação**: tendências e tendenciosidades. Ensaio, vol.1, n.2, p. 105-115, 1994

PEREIRA, Lucia Cavichioli; SOUZA, Nadia Aparecida de. Concepção e prática de avaliação: um confronto necessário no ensino médio. **In: Estudos em avaliação educacional**, n.29, jan./jun, 2004.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU/ EDUR, 2010.

PRODAVOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação - da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. Revista Diálogo Educacional., Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

RICOEUR. P. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 1999.

RIBETTO, A. et al. **Conversas sobre avaliação e comunicação**. Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2003. p. 101-118.

SANTOS, Clovis Roberto dos, (org). **Avaliação educacional**: um olhar reflexivo sobre sua prática. São Paulo: Avercamp,2005.

SANTOS, Cleusa Aparecida de Oliveira. **Deficiência mental**: uma possibilidade de compreensão dos saberes de professores do ensino regular. Uberlândia, 2007. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação,2007

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.

SÃO PAULO. **Novas Diretrizes da Educação Especial**. Secretaria Estadual de Educação. São Paulo, 2001.

SCHUTZ, M. R. R. D. S. **Avaliação escolar como instrumento de mediação da aprendizagem na educação inclusiva**: desafios no cotidiano escolar. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2006.

SILVA, Adarita Souza. **Os saberes docentes para a prática pedagógica de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular**. Feira de Santana, 2014. Mestrado (dissertação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

SMITH, D. D. **Introdução á educação especial**: ensinar em tempos de inclusão. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira . **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>, 2000. Acesso em: nov.2015

SOUSA, S. Z. L. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, J.G. (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 125-137.

_____.Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, C. P. (Org.) **Avaliação do Rendimento escolar**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 27-49.

SOUSA, Gabriela Maria Brabo. **Avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva**. Porto Alegre, 2007. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,2007.

SOUSA, S. Z. L. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 125-137.

SOUZA, R. de C. S. **Educação Especial em Sergipe (séc. XX)**: uma trajetória de descasos, lutas, dores e conquistas. Aracaju. Criação, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TÉDDE, Samantha: **Crianças com deficiência intelectual**: a aprendizagem e a inclusão. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012 Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP.

TERRA, Maria Lúcia. **A avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual**. Presidente Prudente, 2014. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, M. M. **Retardo mental**. Jornal de pediatria, Porto Alegre, v. 80, n.2, p. S71-S82. Abr. 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação**. Do proibido reprovar ao preciso garantir aprendizagem. São Paulo: Libertad, 1998.

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual**: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. **Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, set./dez. 2013

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. – ed. – Porto Alegre: Bookman, 2005

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE



Universidade Federal de Sergipe

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa:

“SEI OU NÃO SEI, EIS A QUESTÃO” O PROFESSOR E SEU SABER FAZER NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Nosso objetivo é compreender o saber fazer do professor na perspectiva da avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual.

Para a coleta de dados desta pesquisa adotaremos, entrevista semiestruturada, constando de perguntas sobre sua própria experiência em sala de aula com alunos com deficiência intelectual na perspectiva da avaliação da aprendizagem escolar.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem na contradição entre o discurso proferido na entrevista e a prática em sala de aula o que poderá levar a uma contradição entre o saber no discurso e o não saber na prática. Os benefícios se constituem em um estudo que proporcione debates acerca do saber da experiência do professor, tornando esse estudo um parâmetro para que outros pesquisadores tenham interesse pela área da deficiência intelectual dentro do *locus*: práticas de ensino e avaliação da aprendizagem escolar.

Você terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada, sendo preservada sua privacidade e anonimato e da escola onde você trabalha.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no "LOCAL DA PESQUISA" e a outra será fornecida ao Sr. (a).

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Projeto aprovado pelo Comitê de Ética – Plataforma Brasil. Submetido em 11/01/2016. Aprovado em 15/02/2016. N° do parecer **1.408.656**

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Aracaju-SE, _____ de _____ de 2016.

Assinatura participante

Assinatura do pesquisador

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Richardson Batalha de Albuquerque (pesquisador)

Endereço: rua São José , antiga rua B. n. 155. Conj. Agamenon Magalhães. Bairro José Conrado de Araújo.

CEP:490.085-520/ Aracaju/SE

Fone: (79) 98807.2525

E-mail: professorbatalha@hotmail.com



Universidade Federal de Sergipe

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

APÊNDICE B

Carta de Anuência para desenvolvimento de pesquisa

Autorizo a realização da pesquisa intitulada **“SEI OU NÃO SEI, EIS A QUESTÃO” O PROFESSOR E SEU SABER-FAZER NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**, com os professores desta instituição, a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador: Richardson Batalha de Albuquerque e orientação da prof.^a Dr.^a Rita de Cácia Santos Sousa.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética.

Aracaju-SE, _____ de _____ de 2015

Assinatura



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

TEMA 1: Compreensão sobre saber da experiência ou prático

Fale o que você entende sobre o saber fazer

TEMA 2: Concepção sobre avaliação da aprendizagem escolar.

Para você, o que é avaliação da aprendizagem escolar?

Como você promove a avaliação da aprendizagem?

TEMA 3: Elaboração e realização da avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

Como você elabora e aplica a avaliação da aprendizagem escolar dos alunos com deficiência intelectual?

TEMA 4. Concepção sobre a avaliação da aprendizagem escolar para os alunos com D.I.

Qual o seu ponto de vista em relação ao seu saber fazer dentro do contexto da avaliação para os alunos com D.I?



Universidade Federal de Sergipe

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE D

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DE
ARACAJÚ/ UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SERGIPE/ HU-



Continuação do Parecer: 1.408.656

antes da notificação final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_580102.pdf	11/01/2016 12:05:53		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	23/10/2015 16:34:46	RICHARDSON BATALHA DE ALBUQUERQUE	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	23/10/2015 16:32:53	RICHARDSON BATALHA DE ALBUQUERQUE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/10/2015 16:31:06	RICHARDSON BATALHA DE ALBUQUERQUE	Aceito
Outros	cartaanuencia.pdf	23/10/2015 16:28:49	RICHARDSON BATALHA DE ALBUQUERQUE	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	23/10/2015 16:28:20	RICHARDSON BATALHA DE ALBUQUERQUE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 15 de Fevereiro de 2016

Assinado por:
Anita Herminia Oliveira Souza
(Coordenador)