

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SUELEN DA SILVA SALES

**AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO COLETIVA**

**VITÓRIA
2014**

SUELEN DA SILVA SALES

**AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
UMA PROPOSTA CONSTRUÍDA NO COLETIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Lopes Victor.

**VITÓRIA
2014**

Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo,
ES, Brasil).

S163a Sales, Suelen da Silva, 1986-
Avaliação em educação especial: uma proposta
de construção coletiva/ Suelen da Silva Sales; Sonia
Lopes Victor. – Vitória, 2014.
125 f.

Orientador: Sonia Lopes Victor.
Dissertação (Mestrado em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de
Educação.

1. Avaliação em educação especial. 2. Avaliação
da aprendizagem. 3. Observatório Nacional de
Educação Especial. I. Victor, Sonia Lopes. II. Título.
CDU: 37

SUELEN DA SILVA SALES

**AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
UMA PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO COLETIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 29 de julho de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Célia Maria Fernandes Nunes
Universidade Federal de Ouro Preto

Ao meu pai, Wantuil;
à minha mãe, Edna Maria;
aos meus irmãos, Silvana, Simone e Sidney;
ao meu cunhado, Paulo;
e ao meu filho querido, Davi Lucas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a Ele, toda honra e toda Glória! Nada seria possível sem o resgate da fé.

Ao meu pai, pelo carinho, desprendimento apoio e por me dedicar sua vida; aos meus irmãos e ao meu filho.

À minha mãe querida, pelo amor e pela disciplina que me transformou na mulher que sou hoje.

Ao meu filho querido e amado, minha força, meu impulso, minha vida, tudo para ele. Ele é minha luz, o meu amor: Davi Lucas (significado: amor e luz divina).

Aos meus irmãos queridos. Não tenho palavras para descrever tal elo de amor que me faz crescer a cada dia.

Às minhas irmãs lutadoras, exemplos de vida, por se fazerem mães sempre, todo amor, respeito e admiração.

Ao meu cunhado que, de um jeito particular, me apoiou nesta caminhada.

À minha grande família, tias, primos e avó, que estão sempre na torcida. Obrigada pelo carinho.

Ao meu amado tio José Resende (*in memoriam*), que descanse em paz, muitas saudades.

À minha querida professora orientadora, Sonia Lopes Victor, por acreditar e apostar em mim, por defender, por ser companheira e amiga e por ensinar como ser pesquisadora numa sociedade em que as lutas sociais são constantes. Por me ensinar o empoderamento, sendo firme e suave ao mesmo tempo, e por dividir o conhecimento e enriquecer o meu texto com suas orientações.

À professora Denise Meyrelles de Jesus pelas contribuições desde os encontros do Oneesp, na Qualificação I. Agradeço pelas orientações e enriquecimento da pesquisa e por acreditar nas minhas possibilidades.

Ao professor Rogério Drago, que me acompanha desde a graduação. Obrigada por acreditar em mim, pela contribuição no texto e por estar participando ativamente da minha formação docente.

À professora Célia Maria Fernandes Nunes que prontamente aceitou fazer parte da banca. Obrigada pela sua valorosa contribuição com sábias reflexões.

Aos companheiros do GRUPICIS, pela contribuição, participação na minha vida acadêmica e por se tornarem minha família.

À amiga Marta, pelo companheirismo, parceria, apoio incondicional e por apostar em mim.

Aos amigos Renata, Fabiana, Rose Mary, Patrícia, Vívica, Davidson, Izaionara e Ângela, pela ajuda e afago nos momentos frágeis.

Às amigas da vida toda, Michelle, Larissa, Márcia, Arleide, Lília, Valquíria, obrigada pela amizade e carinho desde a infância. Foram tantos momentos e tantas histórias.

Às amigadas que construí na graduação e fazem parte do que eu sou. Em especial à turma 2006/2 e à amiga Denise, por aguentar minhas conversas.

Aos amigos Simone (*in memoriam*) e Ricardo, amigos e irmãos de pesquisa. Com eles produzimos o trabalho de conclusão de curso na Pedagogia.

À Cynthia, pelo companheirismo, solidariedade e carinho, e por estar comigo quando eu me descobri mãe e me tornei mãe. Viu meu filho nascer. Obrigada, amiga!

A todos os colegas e companheiros da turma 26, que, por muitas vezes, cuidaram de mim, e em especial, à Carline e à Rose.

Aos integrantes da linha de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, meu muito obrigada por me permitir fazer parte desta história.

A todos os professores do PPGE que me apoiaram em diversos momentos.

Aos funcionários do PPGE, servidores e terceirizados, em especial, Bete, Inês, Analice, Robson e Genilda, pelo cuidado, atendimento, carinho e solidariedade.

Ao Lopes, que acompanha a minha trajetória desde a graduação.

Às crianças, jovens e adultos cuja aprendizagem e desenvolvimento tive oportunidade de acompanhar em minha trajetória como estagiária.

À professora Mariângela Almeida, que contribuiu com a minha formação na área da educação inclusiva desde o terceiro período da graduação. Obrigada por dividir comigo a sua vontade de mudança política.

À Secretaria de Educação do Município de Guarapari pela confiança, oportunidade e suporte para a realização da pesquisa.

Às professoras de educação especial, pedagogas e gestoras de educação especial, pelas trocas de experiências e confiança. Aprendi muito com vocês. Obrigada por permitirem a pesquisa.

Ao motorista Denizar, funcionário do município de Guarapari/ES, que em todos os dias de encontro da pesquisa estava prontamente às seis horas da manhã em minha casa. Com ele muito aprendi, a partir das suas narrativas, no percurso de ida e volta de Guarapari.

Ao Observatório Nacional de Educação Especial, pela oportunidade de contribuir com um processo de pesquisa de âmbito nacional.

À Fapes pela bolsa concedida.

A todos que contribuíram de alguma maneira com a construção desta pesquisa.

“[...] Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo [...]” (VIGOTSKI, 2000, p. 25).
“Eu sou uma multidão”

RESUMO

O objetivo deste estudo foi contribuir na construção de uma proposta de avaliação do público-alvo da educação especial em colaboração com os professores de educação especial que atuam com crianças da educação infantil e do ensino fundamental. Esse objetivo foi construído quando, nos estudos do Observatório Nacional de Educação Especial, realizado no Estado do Espírito Santo, constatou-se, juntamente com a gestão de educação especial, que já havia um trabalho realizado pelas escolas, porém era preciso fazer uma sistematização da prática dos professores de educação especial no que se refere ao processo de avaliação em suas diferentes perspectivas. Esta pesquisa desenvolveu um estudo da literatura científica, no qual foi identificado que o município de Guarapari não era o único que não tinha ainda uma proposta para a avaliação do aluno público-alvo da educação especial. Aposta na organização de espaços coletivos para discutir essa temática. Como aporte teórico este estudo se apoia na abordagem histórico-cultural, especialmente nos trabalhos de Vigotski a respeito do desenvolvimento humano, da aprendizagem, da relação ensino-aprendizagem, da zona de desenvolvimento proximal, da mediação pedagógica e da *defectologia*. Trata-se de uma pesquisa colaborativa com o apoio de outra pesquisadora que também participa do Grupo de Pesquisa sobre Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade (Grupicis), com professores de educação especial, pedagogos e gestores do referido município pela via da formação, a fim de elaborar colaborativamente, uma proposta de avaliação em educação especial. A análise de dados consistiu em identificar as experiências dos professores em suas narrativas e articulá-las à base teórica para a construção da proposta. Pensar na avaliação em educação especial, dessa maneira, produziu um conhecimento sobre a temática e revelou uma necessidade de a Secretaria de Educação se envolver mais com os processos de avaliação, principalmente, no que diz respeito à identificação do aluno elegível aos serviços do atendimento educacional especializado. Em relação à avaliação da aprendizagem, os professores usavam da observação do processo de ensino do aluno, porém não havia um estudo em que eles se baseassem para tal procedimento. No que se refere à avaliação para o apoio e planejamento, foi identificada uma preocupação com os apoios ao professor, perdendo o foco de como esse planejamento de ações poderia repercutir na aprendizagem do aluno. A proposta construiu um movimento que possibilitou avaliar o atendimento educacional especializado no que se refere à aprendizagem do aluno. A expectativa é que essa proposta não seja apenas mais um documento, mas que provoque movimentos de mudança na escola, contribuindo para inclusão dos alunos público-alvo da educação especial.

Palavras-chave: Avaliação em educação especial. Observatório Nacional de educação especial. Avaliação da aprendizagem. Avaliação para identificação. Avaliação para apoio e planejamento.

ABSTRACT

This study aims to cooperate with the construction of a proposal of special education evaluation for the Educational Department of Guarapari. This objective was constructed along with the studies made by the National Observatory of Special Education, in the state of Espírito Santo, where we noticed, among the administration of special education, that schools already had work on it, although it was necessary to systematize the practice of teachers of special education when in relation to the evaluation process in its different perspectives. Therefore it was made a study of scientific literature in which is possible to identify that the municipality of Guarapari was not the only city without a plan to the evaluation of the student conducted to the special education. In this way, collective spaces were necessary to the debate of this thematic. As theoretical base of this study, we are supported by the historical-cultural approach, especially on Vigotski studies such as human development, learning, zone of proximal development and *defectologia*. We have accomplished a collaborative research supported by another researcher which participates of the Childhood, Culture, Inclusion and Subjectivity Research Group, and also with teachers of special education, pedagogical and directors of that city in order to collaboratively promote a proposal of evaluation on special education. The analysis consists in identifying the experiences of the teachers along their narratives and carrying them to the theoretic base for the construction of the proposal. We noticed that think of evaluation on special education produced a knowledge about the thematic and revealed the necessity of a closer relation of the educational department with evaluation processes, mainly with the identification of the students who needs specialized services. The learning evaluation was observed on the teaching processes, but the teachers did not have studies to support this evaluation. In relation to the evaluation for support and planning, there was a concern about teacher's support, deviating the focus of how this planning could have repercussions on learning. Our perspective is that this proposal constitutes more than a simple document, moving changings on school and contributing to the inclusion of the students of the special education.

Keywords: Evaluation in special education. National Observatory of Special Education. Learning evaluation. Evaluation for identification. Evaluation for support and planning.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE — Atendimento Educacional Especializado
CEB — Câmara de Educação Básica
CEI — Centro de Educação Infantil
CNE — Conselho Nacional de Educação
CNTE — Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Comeg— Conselho Municipal de Educação de Guarapari
CRFB — Constituição da República Federativa do Brasil
ES — Espírito Santo
EUA — Estados Unidos da América
FPS — Funções psicológicas superiores
Grupicis— Grupo de Pesquisa sobre Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade
IAC—Instrumento de Acompanhamento Curricular
LDBEN —Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAD — Modelo de atendimento à diversidade
MEC — Ministério da Educação
NE — Necessidades especiais
NEE — Necessidade educacional especial
Ocepe— Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
Oneesp— Observatório Nacional de Educação Especial
PDI — Plano de Desenvolvimento Individual
PEI — Plano Especializado Individualizado
PNEE-EI — Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE — Programa de Pós-Graduação em Educação
RME — Rede Municipal de Educação
RS — Rio Grande do Sul
Seesp—Secretaria de Educação Especial
SEM — Salas de Recursos Multifuncionais
Semed— Secretaria Municipal de Educação de Guarapari
Sensa— Secretaria Municipal de Saúde
SIR—Sala de integração e recursos
SP — São Paulo
SUS — Sistema Único de Saúde
Unicef— Fundo das Nações Unidas para Infância
UFES— Universidade Federal do Espírito Santo
ZDP — Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

1—INTRODUÇÃO.....	16
2 — A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA IDENTIFICAÇÃO, PLANEJAMENTO DOS APOIOS E APRENDIZAGEM: REVISANDO A LITERATURA CIENTÍFICA E A LEGISLAÇÃO.....	32
2.1—A AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO.....	33
2.2 —AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	38
2.3—AVALIAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO.....	45
2.4 —A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS DOCUMENTOS E TEXTOS OFICIAIS.....	47
3 —ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL E PROCESSO DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	53
3.1—OS PROCESSOS DE ENSINO E A AVALIAÇÃO.....	53
3.2 —A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL.....	58
3.3 —FUNDAMENTOS DA <i>DEFECTOLOGIA</i>	62
4 - A PESQUISA COLABORATIVA NO MUNICÍPIO DE GUARAPARI.....	66
4.1 - GUARAPARI, LUGAR DE CONHECIMENTO.....	68
4.1.1—Porque a pesquisa no município de Guarapari.....	68
4.2—PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	70
4.3 - OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO.....	70
4.4 —ANALISANDO DADOS: PROCURANDO PISTAS, ARTICULANDO SABERES E SISTEMATIZANDO O CONHECIMENTO	76
4.5 —WALTER BENJAMIN: A NARRATIVA DA EXPERIÊNCIAE O MOVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE--.....	78
5 —O MOVIMENTO DE PESQUISA COMO INSTRUMENTO DE LUTA POLÍTICA: A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA.....	81
5.1—AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO.....	84
5.1.1—Olhar pedagógico: será que podemos?	84
5.1.2—Um olhar coletivo e colaborativo.....	86
5.1.3—Em busca de pistas.....	90
5.1.4—O caminhar.....	92
5.1.4.1—O estudo de caso.....	93
5.2 —AVALIAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO DO APOIO.....	97
5.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	101
5.3.1—Desconstruindo as fronteiras do limite.....	103
5.3.2—O trabalho de articulação.....	106
5.3.3—Avaliação na sala de aula comum.....	108

6—CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	115
ANEXO A.....	124
ANEXO B.....	125

1 INTRODUÇÃO

Compreendo¹ o meu envolvimento com a área de educação especial como uma forma de lutar pelos direitos do outro, pelos meus próprios e por uma sociedade mais justa, problematizando a ideia de uma sociedade de iguais e reafirmando que todos tenham seus direitos civis conquistados.

Sou negra e luto dia a dia pelo meu espaço na sociedade, “pelo meu lugar ao sol” e me enxergo como uma representante de um grupo. Escolhi lutar pela educação da criança com deficiência porque penso que essa discussão precisa ser ampliada. Percebo que, apesar do paradigma da inclusão social, as pessoas com deficiência estão invisibilizadas na sociedade, especialmente as crianças.

Essas crianças com deficiência² podem ser negras, indígenas, homossexuais, meninos, meninas, desfavorecidas economicamente ou estar em situação de vulnerabilidade social. Estas, entre outras características das crianças com deficiência, estiveram e estão presentes em minha pesquisa e na minha trajetória profissional como professora ou pedagoga, mostrando que a configuração do humano e do ser histórico-cultural nos impõe uma pluralidade de sujeitos, mesmo que a sociedade insista em tratá-los de forma genérica e homogênea.

Alencar (2001, p. 36) corrobora os meus pensamentos, ao dizer que:

[...] possibilitar que crescentes camadas sociais – pela organização, pela luta, pela fruição da educação libertadora – superem os estágios de carência e da necessidade e ingressem na compreensão dos interesses de classe e na cultura dos direitos é tarefa fundamental dos educadores cidadãos dos direitos, que aliam competência e compromisso político.

1 ¹Utilizarei o verbo na primeira pessoa do singular para as trajetórias pessoais, mas durante a maior parte do texto, farei uso do verbo na primeira pessoa do plural, reconhecendo os inúmeros Outros que contribuíram para esta escrita, especialmente minha orientadora, a doutoranda Marta Alves da Cruz Souza e demais colegas do grupo de pesquisa.

2 Com a publicação, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), o público-alvo da educação especial passou a tratar-se dos grupos de sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Neste estudo, nossa discussão é voltada aos dois primeiros grupos público-alvo da educação especial, e referimo-nos a eles além da terminologia atual, destacando, em alguns momentos do texto, o termo “deficiência” de forma genérica.

Ao entrar no Curso de Pedagogia, em 2006/2, sentia desejo de mudar o mundo e visualizava no curso de uma faculdade, a possibilidade de transformação social. No decorrer dos cinco anos de graduação fiquei frustrada, pois pude perceber que a educação, por si só, não traz a transformação social - há um conjunto de fatores sociais aliados que atuam com esse propósito. Contudo, ocorreram muitas conquistas, e, como exemplo, posso citar que passei a enxergar a docência como um dos instrumentos de luta contra a desigualdade e que conheci um campo de estudos voltado para a inclusão de pessoas com deficiência.

No 3º período do Curso de Pedagogia, tive a oportunidade de cursar a disciplina “Introdução à Educação Especial”. Nessa disciplina, a professora, além de mediar o conhecimento teórico e prático sobre a educação especial, despertou em mim e nos demais colegas um engajamento político e militante na área.

Passamos a reconhecer a educação como um direito de todos, independentemente da singularidade dos sujeitos, e aprofundamos os nossos conhecimentos no sentido de potencializar o ensino e a aprendizagem para todas as crianças, nas aulas dessa disciplina e nas demais disciplinas do Curso de Pedagogia. Para tanto, contei também com minhas vivências para a constituição de uma práxis que deu ênfase à problematização dos processos de inclusão da criança com deficiência.

Ainda durante o Curso de Pedagogia, como estagiária na Prefeitura Municipal de Vitória-ES, acompanhei uma criança que apresentava psicose infantil³. Meu trabalho, como estagiária constituía-se na organização do cotidiano escolar para atender às suas demandas. Acompanhava-a em todas as tarefas, desde a sala de aula ao recreio, e também desenvolvia e adaptava as atividades pedagógicas para ela.

3 De acordo com o Manual de Classificação de Transtornos Mentais - CID 10 (1997), eixo F84.0, sob a nomenclatura geral de *Autismo Infantil*, sendo descrito como “Um transtorno invasivo do desenvolvimento definido pela presença de desenvolvimento anormal e/ou comprometido que se manifesta antes da idade de 3 anos pelo tipo característico de funcionamento anormal em todas as três áreas de interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo”. (Pág. 247)

Foi realizado também um estágio no Programa Social Catavento,⁴ adaptando atividades e organizando o espaço, de modo que as diferentes especificidades dos adultos pertencentes ao público-alvo da educação especial fossem atendidas. Além disso, outro espaço onde estagiei foi o Centro de Educação Infantil (CEI) Criarte, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), no projeto de extensão “Inclusão da criança com deficiência”. O trabalho consistia no acompanhamento de uma criança com deficiência física e com sinais de suposto autismo, e eu a auxiliava na sala de aula, em todas as atividades planejadas pela professora.

Em 2009, como aluna de iniciação científica, iniciei minha participação no Grupo de Pesquisa sobre Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade (Grupicis),⁵ pesquisando, no primeiro ano, sobre a infância da criança com deficiência e o que diziam as produções do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) a respeito desse tema. Em 2010, dando continuidade às atividades da iniciação científica, trabalhei em um subprojeto cuja temática era “A sexualidade e a tutela da criança com deficiência”.

Essa pequena trajetória na área, somada à participação no grupo de pesquisa, tornou possível que eu fizesse um levantamento acerca de várias problemáticas. Entre elas, destaco: os processos educacionais da criança com deficiência a qual, muitas vezes, é negado o direito à educação; as políticas que necessitam de um diagnóstico para serem efetivadas; o processo de avaliação que, para algumas crianças se transforma em diagnóstico clínico; e, ainda, as ações ou intervenções realizadas diante desses diagnósticos. Essas questões fazem parte deste projeto de mestrado.

Durante a experiência como aluna de iniciação científica, percebi, gradualmente, no cotidiano da pesquisa, as falas dos professores sobre o desenvolvimento da criança, as quais o relacionavam a estágios/etapas do

4 Programa lançado em 15/08/2002 pela Aces que visou qualificar para o mercado de trabalho portadores de necessidades especiais com comprometimentos físico, sensorial e múltiplo, no qual foram ministrados cursos profissionalizantes. Foi extinto em janeiro de 2010.

5 O Grupicis trata da discussão sobre as temáticas direcionadas à inclusão escolar para crianças na faixa etária de zero a seis anos, na educação infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental I, que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, voltando-se à investigação dos processos educacionais e de aprendizagem/desenvolvimento.

desenvolvimento humano. Esse fato me incomodou, porque acredito no desenvolvimento de cada indivíduo de uma forma particular e não de forma padronizada.

Além dessa experiência, o Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia desenvolvido por mim e dois colegas de curso, a respeito das políticas públicas para a educação especial na educação infantil permitiu o levantamento de questões de pesquisa, dentre as quais ressaltamos o processo de avaliação diagnóstica⁶.

No espaço onde o estudo foi realizado, essa avaliação requeria que o professor especialista em educação especial e a professora regente fizessem uma ficha anamnética⁷ do aluno e por meio desta o laudo médico era solicitado. A partir disso, questiono a contribuição de uma ficha de avaliação para a aprendizagem do aluno, já que faço uma aposta no acompanhamento do desenvolvimento diário do estudante como alternativa para avaliá-lo, porém de forma independente de algum comprometimento.

Diante dessa situação e com base nos estudos da abordagem histórico-cultural, é válido pensar que o desenvolvimento humano ocorre a partir de diversos elementos e ações que se estabelecem ao longo da vida do sujeito. Nesse sentido, a constituição dos processos psicológicos do indivíduo acontece de forma particular, diante das situações e interações vivenciadas por ele ao longo de sua vida, as quais poderão ou não contribuir para a promoção de sua aprendizagem.

Essa maneira de entender o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos me leva à compreensão de que não podemos compará-los e padronizá-los na escola no momento de avaliação do aluno público-alvo da educação especial para o diagnóstico, planejamento do apoio e avaliação da

6 OLIVEIRA, Ricardo V.; PINTO, Simone A.; SALES, Suelen S. Análise das políticas públicas para educação especial na educação infantil no município de Serra - ES. Vitória, 2010.

7 É uma ficha onde constam as características pessoais que permitem conhecer o aluno. No período da pesquisa (no ano de 2009), era a partir desse documento (chamado de anexo 1 no município da Serra/ES) que se iniciava a avaliação para identificar se o aluno apresentava alguma deficiência e necessidade de atendimento educacional especializado. Quem preenchia a ficha era o professor de educação especial, com base nas informações da professora da sala de aula comum e da família.

aprendizagem. Sendo assim, a avaliação do desenvolvimento do sujeito deverá ter como objeto de investigação os seus próprios parâmetros diante das relações e mediações sociais que o meio possibilita.

Dessa maneira, esse desenvolvimento não se pauta apenas nos aspectos orgânicos do indivíduo, pois deve considerar também as constituições históricas, sociais e culturais, conforme afirma Oliveira (1992). A sua citação, a seguir, destaca a construção das funções psicológicas superiores (FPS) e a compreensão do desenvolvimento psicológico, com apoio em Vigotski,⁸ que é a referência principal para a abordagem histórico-cultural.

As concepções de Vigotski sobre o funcionamento do cérebro humano fundamentam-se em sua ideia de que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem. Na sua relação com o mundo, mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, o ser humano cria as formas de ação que o distinguem de outros animais. Sendo assim, a compreensão do desenvolvimento psicológico não pode ser buscada em propriedades naturais do sistema nervoso. Vigotski rejeitou, portanto, a ideia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Dadas as imensas possibilidades de realização humana, essa plasticidade é essencial: o cérebro pode servir às novas funções, criadas na história do homem, sem que sejam necessárias transformações morfológicas no órgão físico (OLIVEIRA, 1992, p. 24).

Nesse processo, começo a pensar na avaliação que acontece desde a educação infantil, e que, muitas vezes, é mais qualitativa do que quantitativa. Na educação infantil, em particular, não se quantifica de maneira oficial a aprendizagem. Contraditoriamente, no dia a dia, a avaliação parece acontecer de forma naturalizada, com a criação de rotulações que marcam a infância de todas as crianças e, sobretudo, daquelas que frequentam os serviços de apoio da educação especial. É necessário uma desconstrução do conceito único de infância e a reflexão sobre o fato de que existem infâncias e não apenas uma única maneira de viver essa fase (NASCIMENTO, 2007, p.27),

Pelos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que envolvem essa fase da vida, os estudos de Ariés apontam a necessidade de se desconstruir padrões relativos à

8 O nome do autor tem diferentes formas de escrita e esta escrita foi escolhida por estar mais próxima da língua portuguesa.

concepção burguesa de infância. Esse olhar para infância possibilita ver as crianças pelo que são no presente, sem se valer de estereótipos, ideias pré-concebidas ou de práticas educativas que visam a moldá-las em função de visões ideológicas e rígidas de desenvolvimento e aprendizagem.

Entendemos que a subjetividade é imanente no processo de avaliação, no entanto, lidar com esse aspecto requer que façamos acompanhamentos intencionais e sistematizados dos processos de aprendizagem para que possamos traduzi-los em critérios, classificações, notas, conceitos, aspectos, fases etc., de forma coerente e a favor do desenvolvimento da criança, sobretudo, daquela indicada à educação especial.

A experiência com as pesquisas desenvolvidas no Grupicis e a articulação com a pesquisa inaugural do Oneesp nos mostraram que as políticas de saúde pública, assistência social e educação não foram capazes de modificar o quadro de insegurança relativo à dignidade das crianças. Faltam médicos especialistas no Sistema Único de Saúde (SUS), como também trabalhos sociais que atendam às suas necessidades. Ainda é possível ver que são poucos os espaços adequados de educação que podem atender às especificidades de aprendizagem na escola. Esses fatores se agravam quando se leva em conta a criança público-alvo da educação especial.

Além disso, estamos falando de infâncias atravessadas por histórias da sociedade que constituem seus modos de ser e estar no mundo. São infâncias, muitas vezes, à margem das políticas públicas, pois ainda não são oferecidas a essas e demais crianças da camada popular as condições necessárias de sobrevivência. Portanto, a seguir, abriremos um parêntese no texto para contextualizar tal condição.

Atualmente, a infância está inserida de forma global na sociedade. A criança é entendida como público de consumo do mercado, tendo que “vir a ser alguém”, por isso é marcada por questões sociais a todo o momento. Entendemos, porém, a infância como “[...] possibilidade de compreensão das singularidades de constituição de identidades sociais” (SARMENTO; GOUVEA, 2008, p. 8).

É possível, a partir da infância, entender os processos de constituição subjetiva de alguns conceitos que marcam o homem e a sociedade por toda

a sua vida. Podemos entender também o período da infância como o momento no qual a educação e a sociedade, no papel de formadoras, se apropriam para regular os conhecimentos e instituir modos normalizadores de ser, de acordo com os padrões sociais legitimados.

Conforme destacado na citação de Rosemberg (2006, p. 49), “[...] o uso estratégico da infância em processos de dominação tem sido uma constante nas relações entre o ‘norte’ civilizado e o ‘sul’ selvagem”. Nessa relação, o “norte” impõe seus modos de vida aos habitantes do “sul”, instituindo maneiras reguladoras que, quando não atingidas, se transformam no fenômeno chamado “desigualdade social”, que é instituído pelos processos de exclusão.

Dessa maneira, os estudos da sociologia da infância nos oportunizam o entendimento desses processos de forma mais abrangente, porque os articulam à reflexão da realidade social, como destacamos na citação a seguir.

Ao incorporar na sua agenda teórica a interpretação das condições atuais de vida das crianças, a Sociologia da infância insere-se decisivamente na construção da reflexividade contemporânea sobre a realidade social. É por isso que, na verdade, ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, a totalidade da realidade social o que ocupa a Sociologia da Infância. Que as crianças constituem uma porta de entrada fundamental para a compreensão dessa realidade é o que é, porventura, novo e inesperado no desenvolvimento recente da disciplina (SARMENTO; GOUVEA, 2008, p. 19).

Trazemos essas considerações para que se possa entender a criança em seus aspectos social e histórico e nos desligarmos do entendimento biológico e orgânico em que vários estudos vêm desenhando o seu desenvolvimento, dando ênfase ao processo de maturação para a vida adulta. Entende-se, assim, que a infância é marcada por dimensões políticas, históricas e sociais que atravessam a sociedade demarcando a constituição do que é ser “humano” na sociedade contemporânea.

Em seus estudos, Kramer (2008) se apropria do conceito de infância e vai ao encontro de Walter Benjamin. Segundo a autora, em seus escritos – “Rua de mão única”, “Infância berlinense”, “Imagem e pensamento” – Benjamin representa um momento histórico e uma sociedade, tal como ele via e sentia o mundo. Desse modo, a autora conclui que as crianças não vivem isoladas

do grupo social e expressam o mundo por meio da brincadeira, constituindo-se, assim, de classe e etnia e compartilhando valores, hábitos, práticas sociais e experiências que interferem nas suas interpretações e significações de mundo e de relações, conforme citação a seguir.

Considerar simultaneamente a singularidade das crianças e as determinações sociais e econômicas que interferem nas suas condições exige reconhecer a diversidade cultural e combater a desigualdade e a situação de pobreza da maioria de nossas populações com políticas e práticas capazes de assegurar as identidades, a igualdade e a justiça social. Isso implica garantir o direito a condições de vida, à brincadeira, ao conhecimento, ao afeto e a interações saudáveis (KRAMER, 2008, p. 171).

Rosemberg (2006) situa a infância dentro de uma série de fatores socioeconômicos determinados pela sociedade, dizendo que há uma desvalorização nas pesquisas e por órgãos públicos sobre as condições da infância. Para a autora, existe um descaso em relação às crianças pequenas, principalmente aquelas com idade de zero a três anos. Em sua opinião, há um apelo midiático em relação às crianças pobres e também ao mercado consumidor para que elas sejam vistas com a possibilidade de aumento nas vendas.

Nesse sentido, a autora trabalha com fatores da sociedade brasileira que tangenciam a infância, na faixa etária de zero a seis anos, a saber:

- distribuição de renda – as crianças são mais pobres, e isso está ligado diretamente ao controle de fecundidade, porque as famílias com muitas crianças pequenas, e abandonadas pelas políticas públicas, tendem a ser mais pobres. Há jovens que têm filhos em início de carreira, bem como mães que trabalham para ajudar na renda familiar, e não há oferta de educação infantil no período integral;
- condições de vida – essas são piores em relação às crianças urbanas que são maioria, pois não existem ações de melhoria das condições de habitação, mortalidade e desnutrição. Esses são os indicadores pesquisados pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef).

Além disso, Rosemberg (2006) aponta o descaso da política educacional da década de 1990, quando a educação infantil era abordada com base na questão de acordos internacionais demarcados por uma política neoliberal. Ao priorizar o progresso econômico para agradar ao Banco Mundial e ter

suporte econômico, a política brasileira focaliza o ensino fundamental como uma preparação para o mercado de trabalho. Nesse sentido, a autora problematiza as condições da educação infantil. Apesar do crescimento na oferta de vagas, ainda existem muitas crianças que não frequentam escolas de educação infantil, sendo elas principalmente as crianças negras, pobres ou que apresentam outras especificidades.

No ensino fundamental, observa-se que o número de crianças matriculadas aumenta até o 5º ano do Fundamental I, porque a matrícula é obrigatória tanto para o Estado quanto para família. Porém, quando se passa para o Fundamental II, o que se vê é a redução no número de matrículas devido aos grandes índices de reprovação, levando à evasão escolar. Diminui, posteriormente, o número de matrículas no ensino médio.

Esse fato nos leva a questionar como vem sendo feita a avaliação dessas crianças, e, ainda, como tem sido feita a avaliação da criança público-alvo da educação especial, em particular os grupos dos sujeitos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

Retomando a temática da avaliação, vemos que ser objeto de avaliação é uma experiência pela qual todos os seres humanos passam em praticamente todas as etapas da vida. Antes mesmo de nascerem, os sujeitos são medidos, diagnosticados e verificados, pois é necessário observar se o feto tem um bom desenvolvimento orgânico, se ele se movimenta e se reage a estimulações sociais que estão ao seu redor.

Dessa maneira, a avaliação é um assunto a ser discutido no âmbito social das relações humanas, porque ela atravessa a vida do sujeito marcando a sua história. Por isso, na compreensão de um sujeito como ser histórico-social, nós o situamos em um contexto de situações macro que acontecem na sociedade, mas que reagem de forma micro no cotidiano desse sujeito. Nesse sentido, percebemos que a avaliação tem origem na seleção dos considerados “melhores”.

Na história da humanidade, segundo Garcia (2008), a avaliação sempre foi uma atividade de controle que visava selecionar e, portanto, incluir alguns e excluir outros. Díaz Barriga (2008) esclarece que o termo “avaliação” é recente, e que tal prática foi denominada de “exame” durante muito tempo.

Portanto, a avaliação tem marcada na sua história a função de selecionar e classificar e, atualmente, vem sendo fundada em princípios neoliberais. Gentili (1995) nos apresentava, há 19 anos, o neoliberalismo como um fator de expressão:

[...] de uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto de esgotamento do regime de acumulação fordista, iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos anos 70 (GENTILI, 1995, p. 230).

Em 1999, o autor publicou um livro sobre a visão do neoliberalismo e a crise na educação, no qual afirma: “[...] em primeiro lugar é necessário destacar que na perspectiva neoliberal os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade, mais do que uma crise de quantidade, universalização e extensão” (GENTILI, 1999).

Nessa citação de Gentili (1999), observam-se três palavras diretamente ligadas ao processo de avaliação — “eficiência, eficácia e produtividade” — adjetivos que poderiam definir uma boa educação. Porém, alguns pesquisadores neoliberais argumentam que, com a democratização da escola, houve um crescimento anárquico da instituição escolar. Falta um gerenciamento eficaz, e isso acaba gerando uma grande crise educacional. Trata-se, fundamentalmente, de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares.

Essa justificativa retira a responsabilidade do fracasso da educação dos processos de democratização constituídos de forma desordenada com o objetivo de um estado livre com possibilidade de crescimento do capitalismo e a transfere para as pessoas que trabalham na escola.

Neste sentido, a existência de mecanismos de exclusão e discriminação educacional resulta, de forma clara e direta, da própria ineficácia da escola e da profunda incompetência daqueles que nela trabalham. Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Esta crise promove, em determinados contextos, certos mecanismos de ‘iniquidade’ escolar, tais como a evasão, a repetência e o analfabetismo funcional.

Nesse segmento de raciocínio, chegamos a entender que a democratização dentro da perspectiva neoliberal está elencada no reconhecimento da realização de uma reforma administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma, a qualidade dos serviços educacionais, recorrendo aos sistemas de avaliação.

Assim, a prática de avaliar vem se constituindo como uma maneira de medir a qualidade de ensino para um desenvolvimento econômico das nações. Para tanto,

A nova política educativa – de corte neoliberal – responde aos postulados de racionalidade que impõe a conjuntura da crise econômica. Seus fundamentos conceituais são expressos através de noções como: qualidade da educação, eficiência e eficácia do sistema educativo, maior vinculação entre sistema escolar (entenda-se currículo) e necessidades sociais (entenda-se modernização e/ou reconversão industrial (DÍAZ BARRIGA, 2008, p. 52. 53).

Díaz Barriga (2008) argumenta que, atualmente, vivemos três inversões de valores sobre a avaliação: a primeira está na transformação de problemas sociais em problemas técnicos, a qual faz uma transferência de situações da dimensão histórica do sujeito para algo mais simples, como os testes. Assim, a técnica esconde os problemas sociais, conforme a fala do autor a seguir:

[...] sabemos que historicamente a ciência moderna se conforma através da eficácia da ação. A ciência, tal como postula Habermas [...], renega a reflexão e não busca partir da compreensão de um fenômeno. De fato, fica apenas uma aparência, não chega a construir seu sentido. Portanto, não é estranho que realize essa inversão. Os problemas de ordem social: possibilidade de acesso à educação, justiça social, estratos de emprego, estrutura de investimento para o desenvolvimento industrial etc., são trasladados ao problema de ordem técnica: objetividade, validade e confiabilidade [...] (DÍAZ BARRIGA, 2008, p. 59).

A segunda inversão reside na transformação de problemas metodológicos em problemas de rendimentos, em que se deixa de avaliar os processos para avaliar o aluno. Dessa maneira, em seu percurso pela história da educação, o autor argumenta que a prática do exame para quantificar o rendimento do aluno foi instituída no século XX, com a necessidade industrial de selecionar os trabalhadores mais eficazes. Isso se inicia desde a escola e,

anteriormente, citando Comenius (1657), o exame era ligado ao método pelo qual o professor avaliava os processos de aprendizagem.

[...] A história desse absurdo consiste em uniformizar o que é fundamentalmente singular [...]. A uniformidade com a que se pretende valorar o homem do século vinte responde a um projeto social (um projeto da modernidade) que circunscreve e subordina todas as características que o fazem sujeito a uma dimensão exclusivamente técnica, a-histórica e produtivista (eficientista). É o resultado de um projeto que vê o ser humano como um objeto a mais no processo de produção. Um ser que não produz o seu sentido da vida nem seu projeto social, mas que insere num projeto pré-estabelecido para ele (DÍAZ BARRIGA, 2008, p. 62).

A terceira inversão destaca o exame como problema de controle científico do século XX, conduzindo em direção ao empobrecimento do debate educativo. Nesse terceiro ponto, o autor nos conta que há um processo de mudanças ao se relacionar a avaliação com a ideia de exame para identificá-la, como também com a ideia de teste (caráter mais científico) e, posteriormente, de avaliação (sentido mais qualitativo). Porém, na prática, nada se modifica, pois continuam os testes de inteligência que tendem a excluir os ditos anormais da escola. Para argumentar, o autor cita algumas escolas que se utilizaram de testes para não aceitar alguns alunos que consideravam não dignos de estarem em suas dependências.

A construção das provas de inteligência [...] constituiu um enclave privilegiado para justificar as diferenças sociais apresentando-as apenas como individuais. Através do conceito de coeficiente intelectual se reduziu o problema de injustiça social a uma dimensão biológica. A sociedade fica liberada dos problemas éticos que criam a injustiça quando pode mostrar que as diferenças sociais são unicamente o resultado das diferenças biológicas. [...] o teste foi considerado como um instrumento científico, válido e objetivo que poderia determinar uma infinidade de fatores psicológicos de um indivíduo. Entre eles se encontram a inteligência, as atitudes, interesses e aprendizagem (DÍAZ BARRIGA, 2008, p. 63).

Esse histórico nos lembra de diversos momentos na educação especial em que se tenta diagnosticar o aluno com alguma deficiência para justificar seus insucessos acadêmicos, buscando transferir problemas estruturais de ordem social e histórica aos problemas biológicos do indivíduo. Ao reduzir essa problemática às condições biológicas do aluno, a escola acabava por não avançar na proposta de assumir uma metodologia da prática pedagógica articulada às especificidades do aluno, responsabilizando-o, de forma velada, muitas vezes, pelo fato de não aprender. Essa problemática estava presente

não só no ambiente comum de ensino, mas também era transferida para o atendimento educacional especializado, transformando-o em um lugar para os excluídos da escola.

Nesse sentido, atualmente, ainda precisamos problematizar as práticas curriculares e de avaliação, tendo em vista as concepções dos professores sobre esses alunos e sobre a forma como compreendem os motivos pelos quais eles não aprendem na escola, para que eles realmente possam aprender e para que o atendimento educacional especializado se afirme como um lugar de possibilidades educacionais para apoiar os seus processos de aprendizagem.

Díaz Barriga (2008) argumenta, no decorrer do texto, que essa terceira inversão foi possibilitando mecanismos de exclusão social, definindo pessoas como incapazes de viver no mundo – imaginem na escola. Esses testes tinham respaldo em estudos da área da biologia, da medicina e da psicologia. Desta forma, fazia-se o processo entre os melhores e os piores homens, os que mereciam a alta instrução intelectual ou apenas ser operários.

A escola básica, que se caracteriza como a base do sistema educacional, em alguns momentos, tem como responsabilidade social neoliberal preparar o aluno para a vivência de seleção. É notável no cotidiano das escolas, uma preocupação relacionada com o desenvolvimento e aprendizagem perante as demandas e exigências de competências que o sujeito tem que adquirir para a sobrevivência no mundo, no qual a economia é regida pelos contextos e seleção dos “melhores”.

Nesta lógica, falamos também das crianças presentes no ensino fundamental, cujas histórias de vida são atravessadas por fatores sociais que as fazem humanas e contemporâneas. Entendemos que vivem um processo de avaliação escolar que as define no mercado de trabalho e, conseqüentemente, influencia na construção de suas subjetividades.

Nesse caminho de questionamentos, análises e críticas, tentamos articular estudos políticos para entender a sociedade em sua totalidade, a infância contemporânea e conhecimentos da psicologia histórico-cultural, com o propósito de compreender e problematizar o trabalho desenvolvido por

professoras de educação especial em relação à avaliação das crianças público-alvo da educação especial.

A perspectiva da narrativa de Walter Benjamin (1987) contribui para a escuta dos professores, ao considerar que, por meio da troca de experiências, existe a possibilidade de se construir novos conhecimentos e fazer com que o social se mova em direção à mudança de consciência e de atitudes intocáveis. Assim, vamos valorizar o trabalho realizado pelos professores no dia a dia para a construção da proposta.

Para a realização das pesquisas, foram delineados os seguintes passos: análise das narrativas dos professores, coletadas nos grupos focais realizados na pesquisa do Oneesp no Estado do Espírito Santo; levantamento de embasamento teórico que se articulasse com as narrativas dos professores; busca, na literatura científica, sobre a temática avaliação em educação especial; formação continuada com os professores a fim de construir, de maneira colaborativa, um documento que norteasse a avaliação em educação especial do município de Guarapari/ES; e, por último, a construção do documento.

Esse processo de pesquisa possibilitou a análise do conhecimento dos professores de educação especial, dos pedagogos e dos gestores que atuam na Secretaria sobre o processo de avaliação que acontece no município de Guarapari/ES, com vistas a garantir a sistematização desse conhecimento e contribuir para uma avaliação direcionada e com objetivos no cotidiano das escolas do município.

Diante desse conjunto de acontecimentos, iniciamos o trabalho com o seguinte objetivo geral:

- contribuir na construção de uma proposta de avaliação do público-alvo da educação especial, em colaboração com os professores de educação especial que atuam com crianças da educação infantil e do ensino fundamental.

Para que fosse possível alcançar esse objetivo maior, foram delineados os seguintes objetivos específicos:

- Analisar os conhecimentos e as concepções sobre a avaliação no atendimento educacional especializado das crianças denominadas de público-alvo da educação especial, por meio das narrativas das professoras das salas de recursos multifuncionais que participaram da pesquisa do Observatório Nacional Educação Especial (Oneesp), no Estado do Espírito Santo, e de ações específicas desta pesquisa;
- Identificar, a partir das experiências narradas pelos professores, as possibilidades de metodologias de avaliação para identificação, apoio e aprendizagem das crianças com deficiência que estão na educação infantil e no ensino fundamental;
- Construir, juntamente com os professores de educação especial, pedagogos, pesquisadores e secretaria de educação, um documento que norteia a avaliação em educação especial no município de Guarapari/ES.

Esse processo de pesquisa é narrado a seguir, iniciando pela busca da literatura que possibilitou refletir sobre a maneira pela qual tem sido realizada a avaliação em educação especial no Estado do Espírito Santo, nos demais Estados brasileiros e em Portugal, e sobre quais são as principais ideias e dificuldades em comum com o município no qual foi realizado o estudo. Este tópico é o nosso primeiro capítulo.

O segundo capítulo constitui-se pelo estudo da temática analisada, trazendo como aporte teórico, a abordagem histórico-cultural para o entendimento de uma avaliação que considere as dimensões históricas e sociais do sujeito, assim como o papel da mediação, do mediador e sistematizações das condições de ensino para que o aluno possa aprender.

O terceiro capítulo apresenta a pesquisa colaborativa realizada com os professores de educação especial e pedagogos em Guarapari. Essa etapa se constituiu de sete encontros com esses profissionais, com a finalidade de pensar, durante as sessões de reflexão, a elaboração do documento que tem a função de nortear a avaliação em educação especial no município. Assim, esse capítulo apresenta a metodologia utilizada.

O quarto capítulo explica como foi feita a análise de dados que possibilitou o texto do documento. Por fim, no quinto capítulo, trazemos a análise das

narrativas da organização do documento realizada pelas pesquisadoras envolvidas.

2 A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA IDENTIFICAÇÃO, PLANEJAMENTO DOS APOIOS E APRENDIZAGEM: REVISANDO A LITERATURA CIENTÍFICA E A LEGISLAÇÃO

Este capítulo tem o objetivo de discutir a avaliação no que se refere à identificação, ao planejamento dos apoios e à aprendizagem, além de abordar o que os textos oficiais – documentos e legislações – dizem sobre esse tema, a partir da revisão da literatura das produções acadêmico-científicas relacionadas com a temática, na qual procuramos analisar como tem sido realizada, em diversas regiões do Brasil, assim como em Portugal, a avaliação em educação especial.

Nesse sentido, os estudos nos apontam que:

- Há necessidade de repensar a história da avaliação educacional pautada num paradigma científico de quantificação e classificação, rompendo com a constituição da cultura de conhecimento que nos rodeia;
- Os processos de avaliação na educação especial precisam ser sistematizados e pensados numa base teórica e metodológica que valorize o sujeito na sua singularidade;
- A prática avaliativa necessita ser focada nos processos e não no aluno;
- O pensar junto, com pesquisadores, professores, gestores, comunidade escolar, se faz urgente para construir práticas de avaliação pensadas no coletivo e, para isso, são necessárias oportunidades de formações colaborativas.

Caminhando nessa direção, percebemos que a literatura tem problematizado, por meio de estudos descritivos, estudos de caso e escuta dos professores, os processos de avaliação na educação especial. Porém, como nos apontam Sousa (2007), Bridi (2011), Veltrone (2011), Jesus e Aguiar (2012), Milanesi (2012) e Zuqui (2013), há necessidade de espaços coletivos de discussão e formação de professores para que se construam propostas de trabalhos mais sistematizadas.

Não estamos falando de modelos *a priori*, mas de procedimentos que nos indiquem o acompanhamento dos processos de escolarização dos alunos e

que nos possibilitem um direcionamento na avaliação para a aprendizagem, o diagnóstico e o apoio do público-alvo da educação especial. Este trabalho tem o propósito de contribuir para isso, a partir da realização de uma pesquisa colaborativa com os professores de educação especial do município de Guarapari/ES.

2.1 A AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO

A avaliação para identificação é um processo de coleta de dados que visa contribuir para a tomada de decisão quanto ao potencial de elegibilidade do aluno aos serviços do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (MENDES, 2010). O encaminhamento aos serviços de apoio do AEE tem como propósito a promoção da aprendizagem do aluno por meio da complementação e suplementação do currículo comum.

No entanto, com base em um determinismo biológico, historicamente, essa decisão também tem servido para referendar a condição de não aprendizagem do aluno na escola. Nesse sentido, para que isso não aconteça, esse momento deve ser realizado de maneira criteriosa. Além disso, vemos que o processo de avaliação para identificação varia muito de um lugar para outro devido às condições de estrutura social que cada contexto possui o que, provavelmente, interfere em sua qualidade. Passemos às pesquisas que abordam essa questão.

Sousa (2007) realizou sua pesquisa no município de Porto Alegre/RS. A referida autora é psicóloga e trabalhou com diagnósticos na rede de ensino, durante quinze anos, e até o período em que realizou a pesquisa. A proposta da rede em relação à avaliação diagnóstica, que era chamada de avaliação inicial ou dinâmica, é que esse processo seja realizado na própria escola do aluno, na sua vivência de aprendizagem, com entrevista aos pais para compreender seu cotidiano, e também ouvindo o próprio aluno. Essa proposta teve como pressupostos teóricos os estudos de Vigotski, mais precisamente as pesquisas sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP)⁹ os fundamentos da *defectologia* e conceitos que consideram a criança de uma maneira global, constituída a partir das relações sociais (SOUSA, 2007).

9 “[...] Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em elaboração com companheiros mais capazes” (VIGOTSKI, 1998, p. 112).

Assim, a autora teve como objetivo analisar como estava acontecendo essa proposta nas escolas. Usou como metodologia de estudo a abordagem qualitativa, que considera o ambiente natural dos dados coletados. Realizou entrevistas semiestruturadas com professoras de três escolas da rede de ensino, sendo duas de cada escola, e também utilizou a observação do cotidiano (SOUSA, 2007).

As professoras participantes da pesquisa eram professoras do atendimento educacional especializado que trabalhavam diretamente com alunos que apresentassem alguma necessidade educacional especial (NEE). Esses alunos eram atendidos na sala de integração e recursos (SIR) (SOUSA, 2007).

Os resultados encontrados destacaram que a primeira avaliação era realizada e encaminhada pelos professores da sala de aula comum aos professores de educação especial. Estes faziam a análise dos relatórios e dossiês organizados pela professora da sala de aula comum. Além disso, observavam o aluno no contexto escolar e entrevistavam os pais e os próprios alunos. Após essa análise, as professoras emitiam um parecer, por escrito ou não. Algumas falavam apenas com a professora regente e conversavam com os pais. Em alguns casos, os alunos não continuavam a ser atendidos pela SIR, enquanto outros permaneciam no atendimento, mesmo que não fosse constatada a deficiência ou as especificidades dos alunos (SOUSA, 2007).

Os professores questionavam que não havia um manual de como fazer corretamente a avaliação inicial do aluno e também que a Secretaria de Educação não apresentou nenhum documento como modelo para o parecer do aluno. As professoras que o emitiam, faziam à sua maneira. Percebemos que muitos relatórios, elaborados pelas professoras de sala comum ou professoras da educação especial, eram extremamente resumidos. Esses relatórios tinham apenas descrições das limitações dos alunos e suas dificuldades de interação, apesar de as professoras acompanharem esses alunos nas suas relações com o espaço físico e com os seus pares (SOUSA, 2007).

Porém, alguns resultados positivos foram encontrados, como por exemplo, a não utilização do termo diagnóstico, que, para Sousa (2007), é uma superação do modelo médico. Outro ponto positivo é o fato da observação não ser feita com base apenas no julgamento do aluno, e sim nos processos de interação e mediação que também se afastam das concepções médicas, da individualidade e do modelo terapêutico. Contudo, notamos uma falta de sistematização e planejamento do trabalho, e isso requer estudos de base teórica e formação continuada dos professores.

Veltrone (2011), em suas pesquisas, buscou analisar e descrever como tem sido feito o processo de avaliação para identificação dos alunos com deficiência intelectual. Para isso, procurou entender os seguintes pontos: o perfil dos profissionais que atuam no processo de avaliação na rede estadual, municipal e na escola especial; definições e critérios que embasam a avaliação; a avaliação para a identificação e provisão de apoios aos alunos com deficiência intelectual; e o processo de identificação e indicação dos apoios para alunos com deficiência intelectual, utilizados pela rede municipal, estadual e escola especial em cinco municípios paulistas.

A autora encontrou os seguintes resultados: em relação aos profissionais que fazem a avaliação não há uma padronização, mas sim algumas tendências. Nas escolas especiais, é uma equipe multiprofissional e clínica. Na rede estadual e municipal, a equipe é formada, especialmente, por professores de educação especial e, em alguns casos, outros profissionais da escola participam; os critérios são indefinidos, não havendo uma mesma perspectiva teórica e metodológica (VELTRONE, 2011).

No caso da escola especial, o diagnóstico é clínico. Já na rede estadual e municipal, têm-se um ideal de avaliação pedagógica, no entanto, com perfil clínico e ainda com uma preocupação com o respaldo do laudo médico. Em relação aos apoios, após a avaliação esse procedimento não se efetiva (VELTRONE, 2011).

Na maioria das vezes, a busca pelo diagnóstico leva ao encaminhamento do aluno ao serviço de saúde, mas o máximo que acontece é o atendimento na sala de recursos multifuncionais. Contudo, o que se faz não é bem definido. Para a autora, não há muita diferença no atendimento nas três esferas pesquisadas, sendo que todas elas tratam o diagnóstico do aluno de uma

maneira clínica, mesmo tendo a escola especial uma equipe especializada para essa avaliação (VELTRONE, 2011).

Veltrone (2011) destaca que existe uma dificuldade dos profissionais da escola na diferenciação entre deficiência intelectual e dificuldades de aprendizagem, o que demonstra uma falta de conhecimento sobre a deficiência. Ao concluir o trabalho, diz que é preciso fazer pesquisas menos descritivas e mais propositivas, a fim de identificar possíveis práticas das professoras e construir documentos com propostas de avaliação mais definidas, ressaltando ainda a importância da família no processo de identificação.

Bridi (2011) também pesquisou sobre os processos de identificação da criança com deficiência mental no atendimento educacional especializado. A autora propõe que o aluno seja avaliado nas suas relações. Nesse sentido, apresenta uma problemática, destacando que, apesar de a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) de 2008 direcionar o atendimento educacional especializado (AEE) para o público-alvo da educação especial, para que o aluno seja atendido, necessita ter confirmado o seu diagnóstico por meio do laudo clínico. Assim, ela relata o caso de Kamila, uma criança atendida por ela com suspeita de deficiência Mental.¹⁰

Outra questão apresentada é que a identificação do aluno não é demanda da professora de educação especial. Contudo, logo depois, na apresentação dos dados, a pesquisadora constatou que, na maioria dos casos, os alunos atendidos no AEE são, inicialmente, identificados pela professora, enquanto outra porcentagem menor, por laudo clínico (BRIDI, 2011).

Assim como na pesquisa de Veltrone (2011), percebemos uma dificuldade de definição do aluno com deficiência mental. Com o intuito de entender melhor como acontece o processo de avaliação para identificação, a pesquisadora

10 A terminologia para a identificação dessa condição no sujeito foi alterada em função de novos estudos sobre a temática nessa perspectiva. Antes nos referíamos a esse sujeito utilizando o termo deficiência mental, agora o termo mudou para deficiência intelectual. O impacto disso foi estudado por pesquisadores da área de educação especial. Para tanto, recomendamos a leitura do artigo intitulado "Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual" (VELTRONE; MENDES, 2012). Além da mudança terminológica, a condição de deficiência mental/intelectual, em virtude de uma dimensão subjetiva que é construída socialmente, e de um diagnóstico ainda impreciso, tem sua avaliação diagnóstica constantemente em análise.

montou um grupo de 12 professoras e discutiu sobre os processos de avaliação dos seus alunos, a fim de ouvir suas dúvidas, dificuldades e anseios.

Durante a discussão no grupo, identificamos que o primeiro encaminhamento é dado pela professora de sala de aula comum, que define se o aluno precisa ser mais observado, e depois, a professora de educação especial é quem procura investigá-lo. As professoras de educação especial realizam ações que vão desde a conversa com os alunos até o seu encaminhamento aos serviços destinados à realização dessa avaliação. Elas ressaltam que, às vezes, a dificuldade não está no aluno, mas sim na metodologia que o professor está usando (BRIDI, 2011).

Apesar das exigências por designar o aluno como deficiente ou não, as professoras de educação especial observam o estudante no seu contexto, mas a autora ressalta que se deve tomar cuidado numa avaliação geral do aluno para não limitá-lo, ao invés de indicar possibilidades. Outro resultado interessante é a preocupação com o contexto escolar e seus conhecimentos, deixando de lado outras características dos alunos. Nesse sentido, a autora sinaliza que a avaliação das possibilidades dos alunos e a articulação pedagógica é que vão prover a aprendizagem (BRIDI, 2011).

Jesus e Aguiar (2012) consideram o processo de avaliação diagnóstica uma vulnerabilidade do processo inclusivo, porque não se tem um trabalho voltado para a prática pedagógica, dando, ainda, espaço para laudos clínicos. Outro resultado encontrado na pesquisa é que há uma desarticulação entre setores de serviços públicos, como a saúde e a educação. As autoras indicam, como possível solução, a oportunidade de oferecer espaços coletivos de discussão para que se construam novas práticas pedagógicas de avaliação.

Os estudos de Milanesi (2012) e Zuqui (2013) concordam com os estudos apresentados no texto, no sentido de que a avaliação diagnóstica ainda se pauta num modelo clínico, tendo como foco o laudo médico, até porque a política atual pede que se comprove a necessidade de o aluno frequentar os serviços de apoio no AEE. Esses estudos foram realizados, respectivamente, em um município do interior de São Paulo e o outro no interior do Espírito Santo.

2.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Esse processo está em conformidade com os momentos em que o aluno será avaliado pelo seu rendimento escolar. Para tanto, observa-se o seu processo de ensino e aprendizagem em relação ao conteúdo curricular. Nesse sentido, procuramos entender, por meio da revisão de literatura, como tem sido realizado esse processo, caracterizando, especialmente, a metodologia, os procedimentos e a base teórica dos estudos que tratam dessa temática.

O trabalho de Souza (2007), cujo objetivo foi compreender as práticas de avaliação cotidianas na escola, teve como referência as práticas pedagógicas dos professores e a reflexão sobre a avaliação no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Com base nos conceitos de Lefebvre, que entende que o cotidiano pode ser representado como uma obra, ou seja, é reinventado e criado a todo o momento, a autora procurou entender o modo como a inclusão é concebida em uma escola do município de Guarapari/ES.

A autora também destacou que o cotidiano pode ser representado como um produto, constituindo-se apenas como uma repetição do que já foi feito, uma cópia contínua. Ela também procurou compreender como a avaliação é concebida e vivida no cotidiano da escola e quais são as decisões tomadas depois do ato avaliativo. Para realizar a pesquisa, a autora utilizou, como metodologia, a etnografia, a qual possibilitou um amplo contato com o cotidiano pesquisado (SOUZA, 2007).

No momento em que foi feita a pesquisa, no ano de 2007, a autora sentiu a necessidade levantada no cotidiano de discutir o que seria a inclusão e seus movimentos. Por isso ela discute juntamente aos profissionais da escola sobre esse processo e conclui que muitos deles ainda usavam o discurso de não estarem preparados para trabalhar com essa realidade.

Nesse contexto, podemos perceber que ninguém é contra a inclusão, mas há certo receio de se trabalhar numa perspectiva de educação inclusiva e os professores apontam a questão do ser preparado como algo fundamental. Ficamos a pensar: o que é estar preparado? Será que envolve a formação? Será que tem a ver com experiências anteriores? O que se precisa conhecer para estar preparado, para incluir? Será que a aquisição de conhecimentos deve ser anterior à experiência ou durante? Será que uma formação dá conta de uma educação inclusiva? (SOUZA, 2007, p. 113).

Existia uma necessidade de formação, mas que possibilitasse a criação no trabalho pedagógico. Também havia necessidade de se ter um ambiente em que os alunos se identificassem como um espaço para eles (SOUZA, 2007).

Sobre a avaliação, a autora identificou que, quando se fala em avaliação, as professoras logo se lembram da prova escrita. O município investigado trabalha com atribuição de notas para as atividades escolares, as quais são somadas e, posteriormente, o seu resultado é dividido pelo número de atividades aplicadas, atribuindo assim, uma média final para o conjunto das atividades dos alunos. Alguns professores utilizavam a avaliação para definir o processo didático e outros professores usavam a avaliação como medidores do aprendizado do aluno (SOUZA, 2007).

Para os alunos público-alvo da educação especial, havia uma diferenciação na realização das provas em relação ao tempo e ao conteúdo, e havia também o acompanhamento do professor da educação especial. Alguns alunos se sentiam diferenciados com essas ações. Outros alunos faziam o uso do relatório, porém o relatório não era feito no decorrer do ano letivo, apenas quando é finalizado.

Assim, ele acaba sendo um instrumento apenas burocrático e não uma avaliação que potencializa o trabalho pedagógico, como a autora coloca – “um instrumento retroalimentador da prática pedagógica”, pois se torna um instrumento morto sem ações. Dessa forma, ela defende uma avaliação que potencialize a prática pedagógica.

Na pesquisa de Souza (2007), é interessante destacar, dentro dos resultados apresentados, o relatório que foi realizado pela professora de educação especial, o qual marca uma maneira de excluir o aluno do processo de inclusão, porque deveria ter sido elaborado pela professora regente. Dessa forma, o acompanhamento do processo de avaliação do aluno público-alvo da educação especial fica, exclusivamente, a cargo da professora de educação especial, impossibilitando que os professores regentes também tenham condições de avaliar. Tal fato acontece, em virtude, muitas vezes, da recusa dos professores regentes em realizar o acompanhamento do aluno e elaborar o referido relatório.

Souza (2007) fala de uma avaliação que potencialize o processo de ensino-aprendizagem e, assim, propõe uma avaliação investigativa com interrogações constantes. Porém, para haver mudança na prática avaliativa, a autora observou a necessidade de uma prática coletiva em que todos da escola mudem sua postura em relação à avaliação.

A mudança da prática avaliativa só é possível se houver uma consciência coletiva. Um único professor pode mudar a postura na sua sala, mas, para que essa perspectiva tome corpo, é necessário que a escola toda, que a comunidade escolar também se envolva. Percebemos na Escola Bansalu, que todos consideram e acham importante essa consciência coletiva, porém falta criar esse espaço-tempo da coletividade para que a comunidade possa parar e refletir sobre si mesma (SOUZA, 2007, p. 161).

Deste modo, a autora conclui que para existir uma avaliação dentro da perspectiva da inclusão, é necessário que todos da escola, de uma forma dialética entre o vivido e o concebido, pensem que nas diferenças é que se constitui a complexidade da escola, e assim, é possível pensar na avaliação que potencialize a prática pedagógica de maneira que todos aprendam (SOUZA, 2007).

Christofari (2008) teve como objetivo analisar como acontece o processo de avaliação da aprendizagem no modelo de educação proposto pela rede municipal de ensino do município de Porto Alegre. O município trabalha com ciclos de formação, no lugar de seriação por idade, como acontece na maioria dos municípios brasileiros.

Segundo a autora, o ciclo de formação é uma “[...] forma de organização curricular em que o objetivo é considerar, dentro do possível, os ciclos de vida humana: infância, pré-adolescência e adolescência, estruturando o ensino fundamental de 9 anos”. Nesse modelo de organização curricular, a avaliação assume um caráter investigativo, processual, diagnóstico e participativo (CHRISTOFARI, 2008, p. 10). A autora utiliza como aporte teórico, o autor Comenius, que defende uma avaliação centrada na prática pedagógica, em vez do aluno. A metodologia utilizada é um estudo de caso, tendo como objeto de análise uma das escolas da rede municipal de ensino. Os sujeitos da pesquisa são os professores.

Segundo Christofari (2008), a avaliação de aprendizagem, no ciclo de formação, acontece em duas modalidades, a formativa e a sumativa:

- a formativa – a avaliação que ocorre no cotidiano escolar e é composta por autoavaliações dos alunos, relatórios descritivos elaborados pelos professores sobre o desenvolvimento de cada aluno;
- asumativa – avaliação por meio de um sumário que define a intervenção a ser feita após a primeira avaliação, que é formativa, dependendo do desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem. Ela pode dizer, por exemplo, que o aluno precisa de uma atenção mais especializada, seguida, dessa maneira, de uma avaliação mais específica, destinada aos alunos que apresentam alguma necessidade educacional especial.

Em seus resultados, a autora diz que, apesar da proposta da Rede Municipal de Educação (RME) de Porto Alegre ser emancipatória, os professores ainda continuam com uma visão tradicional da avaliação ligada ao exame. Durante os conselhos de classe, muitas são as falas que se posicionam contra a proposta. Na prática, as professoras permanecem com o discurso marcado por uma constituição histórica e social. Porém, aos poucos, estão havendo mudanças, porque, em meio à provocação de discussões, de uma maneira ou de outra, a nova prática tem sido considerada. Assim, ao dizer que se deve continuar com o diálogo para romper com as atitudes tradicionais de avaliação, a autora conclui que acaba excluindo alunos com especificidades diferenciadas (CHRISTOFARI, 2008).

A pesquisa de Fröhlich (2010) teve como objetivo analisar os relatórios descritivos feitos pelo professor de educação especial. No processo de revisão da literatura, esse estudo foi o primeiro que, além dos anos iniciais do ensino fundamental, teve como foco a educação infantil. Para realizar a pesquisa, foram analisados 39 documentos do ano de 2009, referentes a 15 alunos matriculados desde a educação infantil até a 4ª série do ensino fundamental.

A autora utilizou estudos de Foucault, que discute as formas de disciplinamento construídas pela escola moderna, a fim de homogeneizar grupos e definir como anormais os que não se padronizavam. Para isso, foi feita uma análise histórica dos engendramentos de homogeneização que a sociedade viveu em sua história e que, para autora, têm repercussão direta

nos processos de avaliação da aprendizagem da criança com deficiência (FRÖHLICH, 2010).

O projeto moderno se estruturou e se sustentou dentro de uma lógica de ordenação e de disciplinamento de toda a sociedade. A partir do século XVIII, a noção de 'razão do Estado' primou pela organização, pormenorizada do tempo, dos espaços, das atividades e dos sujeitos sociais. Nesse sentido, tornou-se necessário 'criar' instituições que permitissem uma nova configuração e controle da população. A expansão de instituições de 'confinamento', de 'Sequestro', de 'enclausuramento', e aqui indicamos a escola como uma instituição que foi criada na e para a modernidade e se tornou indispensável para o governo dos corpos e das almas 'educar os corpos e almas' para que se efetivasse um governo da população de acordo com uma racionalidade estatal (FRÖHLICH, 2010, p. 17).

Com base nesses estudos, a pesquisadora analisa os relatórios descritivos dos alunos. Atualmente, esses documentos são considerados a forma mais democrática e global para a avaliação do aluno, porém ela considera que, mesmo assim, há uma intenção de regular o seu desenvolvimento e colocá-lo numa ordem de conhecimento.

Então, esse documento é comparado com os pareceres e diagnósticos médicos, em que se caracteriza uma patologia a fim de encontrar uma solução para curá-la. Assim sendo, os pareceres descritivos se utilizam da observação sistematizada do aluno como instrumentos que tentam enquadrá-los numa lógica de acesso ao conhecimento (FRÖHLICH, 2010).

Diante disso, a autora foca sua análise na produção dos discursos sobre os alunos, que são entendidos como necessitados de um atendimento especializado. Ela identifica que os pareceres descritivos constroem o sentido do aluno especial, e acabam definindo-o. Geralmente, os textos limitam os alunos e não consideram os seus processos de aprendizagem. Assim, normalizam o aluno público-alvo da educação especial em uma perspectiva clínica, mesmo sendo feitos pelos profissionais da escola (FRÖHLICH, 2010).

A pesquisadora coloca que os documentos não seguem um padrão de efetivação e que são feitos da maneira que o professor achar conveniente. Designam o aluno em relação ao comportamento que ele aprendeu e deixou de aprender, aos níveis de desenvolvimento e às atitudes. Esses documentos também têm o objetivo de definir encaminhamentos que a família e a escola devem determinar para cada aluno (FRÖHLICH, 2010).

Nesse sentido, os pareceres descritivos têm a função de criar um aluno especial e não o consideram capaz de produzir conhecimento. Os alunos não são vistos em um sentido global, pois os pareceres levam em conta apenas o desenvolvimento cognitivo referente aos conhecimentos científicos.

Ao utilizar um grupo focal como metodologia de estudo, Caramão (2009) objetivou, em sua pesquisa, situar angústias, dúvidas e anseios dos professores de ensino fundamental de Santa Maria/RS sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, e pensar numa proposta. Para isso, teve, como aporte teórico, estudos de autores que discutem a avaliação da aprendizagem e a avaliação que possibilita uma real política de inclusão. A pesquisa se caracterizava como qualitativa do tipo pesquisa-ação crítico-colaborativa. Além do grupo focal, foram utilizadas, para coleta de dados, a entrevista, a observação participante e a análise dos instrumentos de avaliação, como, por exemplo, os relatórios descritivos.

Em seus resultados, a pesquisadora destaca que os professores não trabalham com uma base teórica de apoio e têm insegurança no processo de avaliação dos alunos com deficiência e sem deficiência. No grupo de estudos, os professores demonstraram insegurança em relação ao trabalho realizado com crianças que têm especificidades no aprendizado (CARAMÃO, 2009).

Existe também uma carência de sistematização do trabalho pedagógico, o que dificulta a avaliação. A autora ressalta que há uma necessidade de formação contínua para os professores, porque considera a avaliação um processo complexo que sempre necessita de reflexão (CARAMÃO, 2009).

Correia e Tonini (2012) propõem, como metodologia de avaliação, o Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD), que tem como objetivo principal a promoção de práticas educativas de qualidade, monitorizando o progresso do aluno e, conseqüentemente, ajustando o ensino às suas respostas e respeitando suas capacidades e necessidades. Esses autores acreditam no

processo de ensino para alunos com necessidades especiais (NE) ¹¹ com base na avaliação e intervenção.

Assim sendo, a existência de um processo que permita dar respostas adequadas às necessidades dos alunos com NE é o primeiro passo para o seu sucesso educativo. Neste sentido, qualquer processo que pretendamos implementar deve fazer com que o trabalho colaborativo entre professores do ensino regular, professores de educação especial, outros profissionais de educação e pais se baseie em intervenções fidedignas, comprovadas pela investigação, que facilitem a individualização do ensino, a implementação de estratégias que vão ao encontro das capacidades e necessidades desses alunos e a monitorização do seu desempenho, tendo em conta o seu funcionamento global, aqui mais orientado para as áreas académica, socioemocional e pessoal (CORREIA; TONINI, p. 369, 2012).

Esse modelo de atendimento, que é empregado em Portugal, entende que a avaliação da aprendizagem do aluno depende de um planeamento que considera as particularidades do indivíduo e é feito de maneira sistematizada.

Os estudos realizados aqui no Brasil, como por exemplo, o de Zuqui (2013), no interior do Espírito Santo, e o de Milanesi (2012), no interior de São Paulo, demonstraram que ainda não temos um modelo de avaliação da aprendizagem da criança público-alvo da educação especial com uma base teórico-metodológica. Além disso, em determinados lugares tenta-se implementar uma prática na qual os professores tendem a resistir por falta de conhecimento ou de aceitação de nova postura perante processos de ensino e aprendizagem que contribuam para a inclusão da criança.

2.3 AVALIAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO

Esse momento da avaliação é de extrema importância, porque é por meio do planeamento que será dado o suporte necessário para o processo de sistematização do ensino a fim de atender as demandas de aprendizagem da criança. Nesse sentido, associado a essa discussão, é fundamental que o professor avalie quais os apoios necessários e como eles agem de maneira direta nesse processo. No entanto, os estudos pouco discutem sobre essa avaliação, evidenciando, quase exclusivamente, o Plano de Desenvolvimento

¹¹ Na política de educação especial de Portugal, os alunos com NE são aqueles em vulnerabilidade social, que apresentam problemas de ordem socioemocional e física em determinado momento da vida, e alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas/habilidades, e outras especificidades.

Individual (PDI) do aluno, no que se refere ao relatório no qual constam os apoios que seriam necessários para esse desenvolvimento. Essa fase da avaliação termina por ser um processo autoavaliativo do atendimento educacional especializado (AEE).

Posto isso, partimos da ideia de que a avaliação para o planejamento tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Um dos instrumentos utilizados para esse fim é o Plano Especializado Individualizado (PEI).

Segundo Valadão (2010, p. 29),

[...] o PEI quebra a barreira do padrão, auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando o tipo de atividade e qual apoio profissional é conveniente para uma criança em situação de deficiência, de modo que, com isso, não haja limite, ao contrário, haja estímulo no processo ensino-aprendizagem.

A autora realizou uma pesquisa documental nos Estados Unidos da América (EUA), na Itália, na França e na Espanha, e percebeu que todos eles possuem um instrumento para acompanhar processo de escolarização de pessoas público-alvo da educação especial. Esse instrumento prevê o planejamento cuidadoso e particularizado, caso a caso, e define como serão organizados o processo e o percurso educacional (VALADÃO, 2010).

Sendo assim, o PEI planifica e pontua as ações com foco na superação das barreiras que impedem a aprendizagem. Isso, o professor de educação especial elabora um plano a fim de contemplar as ações que incidam sobre o sujeito, sobre a sala de aula e sobre o contexto escolar como um todo (VALADÃO, 2010).

Dentre as atividades de AEE, são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, a utilização de tecnologia assistiva, a reflexão de metodologias pedagógicas, a eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais (VALADÃO, 2010).

Como o AEE deve ser complementar e suplementar a sala regular, deve-se ter o cuidado para que, ao longo de todo o processo de escolarização, esse

atendimento esteja articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. Portanto, deve ser monitorado constantemente para avaliar e reavaliar as metas propostas.

Assim, é preciso que haja, por parte dos sistemas de ensino, o encorajamento para que as instituições de ensino se organizem internamente de maneira a romper as barreiras e as avaliações que obstaculizam o acesso ao currículo. Nesse contexto, o PEI contribui para diminuir a sensação de despreparo dos profissionais no processo de inserção dos alunos no ensino regular. Na elaboração, o professor deve estar atento às questões da faixa etária desses sujeitos, visando ao respeito ao desenvolvimento de cada um.

2.4 A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS DOCUMENTOS E TEXTOS OFICIAIS

O texto da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988 destaca que o nosso país é um Estado democrático de direito, fundamentado em princípios de soberania, cidadania e dignidade da pessoa humana. Dessa maneira, os direitos legislativos de todas as pessoas, entre elas, aquelas com deficiência, já estão evidenciados desde o 1º artigo da Constituição.

Art.1º A república federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos:

I – A soberania;

II – a cidadania;

III – a dignidade da pessoa humana;

IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V – o pluralismo político (BRASIL, 1988).

No art. 3º, inciso IV, é dado como um dos objetivos fundamentais da República federativa do Brasil: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

O art. 4º diz que a República federativa é regida por alguns princípios, e destaca o inciso II, sobre a “prevalência dos direitos humanos”. Passamos para o Título II, da Constituição: Dos direitos e garantias fundamentais, no art. 5º: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (BRASIL, 1988).

E quando destaca os direitos sociais, a CRFB deixa claro, no art. 6º, que: “[...] São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância [...]” (BRASIL, 1988).

Referindo-se diretamente à educação, o art. 205 diz que: “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Neste artigo, é colocado de forma clara que a educação é direito universal, devendo o Estado e a família garanti-la. Dessa maneira, temos que procurar materializar, por meio de ações, o que determina o referido artigo da CRFB, sem qualquer distinção no grupo de alunos.

No art. 208, inciso III, a referida lei menciona o AEE aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394/96, reafirma a o texto constitucional sobre o atendimento educacional especializado. Porém, destacamos no art. 4º, inciso II, que na educação básica se buscará a identidade própria de cada indivíduo, valorizando e reconhecendo suas diferenças e potencialidades, bem como suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, com intuito de ampliar seus valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências. Consideramos esse inciso de extrema relevância, porque, partindo dele, entende-se que a prática pedagógica tem que possibilitar que qualquer aluno aprenda. Tal afirmativa reforça a ideia de uma educação justa.

Encontramos, ainda, no art. 24, da referida lei, a ideia de que a avaliação deve ser contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos devem preponderar sobre os quantitativos:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais [...] (BRASIL, 1996, p. 10).

Essa orientação remonta a uma visão de que a avaliação não é um momento estanque e que o processo de evolução do rendimento é mais enfático do que os dias marcados para se aplicar os instrumentos avaliativos.

A Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 define quem é o público considerado com necessidades educacionais especiais:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

(b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

I – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

II – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 2).

Nesse documento, destacamos os momentos que se referem diretamente à avaliação do aluno com deficiência. Ela acontecerá em três momentos: na identificação da necessidade educacional especial; no processo de ensino e aprendizagem do aluno; e no caso de o aluno ser enviado para uma classe especial, quando ele seria reavaliado para retornar à classe comum. O documento ainda define como será feita a avaliação diagnóstica do alunado, e por quem será feita:

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

I – a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;

II – o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;

III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 2).

O art. 16 se remete à avaliação do aluno que apresenta deficiências severas e múltiplas, dizendo que deve ser realizada de forma descritiva, considerando

as competências desenvolvidas pelos educandos e preocupando-se com o seu encaminhamento para o mercado de trabalho.

Consideramos importante mencionar, diante disso, que o documento destaca como necessária a previsão da avaliação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, inclusive para indicação das necessidades educacionais especiais e a eventual indicação dos apoios pedagógicos, referindo-se, ainda, aos profissionais responsáveis pelo processo da avaliação para identificação.

Na Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, o art. 8º, inciso III, prevê:

III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e **processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais**, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 2, grifo nosso).

Nessa dimensão, a lei nos orienta que, mediante as necessidades dos alunos público-alvo da educação especial, os processos de avaliação podem ser diferenciados. Deixa transparecer a diretriz de uma prática pedagógica que precisa estar centrada no sujeito e nos seus diferentes percursos. Mas ficamos a nos perguntar: quais são os processos de avaliação adequados?

Com base nas diretrizes nacionais de 2001, o Ministério da Educação (MEC) publicou, em 2002, o documento intitulado “A avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais: subsídios para o sistema de ensino”. Segundo Sousa (2007), esse documento foi um instrumento de implementação das diretrizes. Esse documento considera três subsídios para avaliação, a saber: o contexto educacional, o aluno e a família.

Na análise do documento, Sousa (2007) diz que, dentro do contexto educacional, apresentam-se, como objetos de análise, a instituição educacional escolar e a ação pedagógica, cujos aspectos vão desde a concepção filosófica, passando pela estrutura e o funcionamento organizacional, até o professor e suas estratégias pedagógicas. Apesar de não ter como foco a avaliação da aprendizagem e do apoio e o planejamento, o documento não deixa de mencioná-los.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), de 2008, explana todo o movimento mundial e nacional para uma educação inclusiva e institui um corpo teórico para que seja efetivada uma educação que alcance a todos. Neste documento, destacamos o que ele diz sobre a avaliação que garanta uma real inclusão de alunos com deficiência.

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (BRASIL, 2008, p. 11).

Nessa orientação, podemos destacar, para os processos avaliativos, dentro do contexto educacional:

- uma avaliação dinâmica que vê o processo de aprendizagem como um contínuo, percebendo tanto o que já sabe quanto o que está ainda por aprender;
- uma avaliação que parte do sujeito para compreender o seu real percurso e seus avanços;
- uma avaliação que dimensione a intervenção, a mediação do professor que possibilitou o outro a aprender;
- uma avaliação que sirva de *feedback*, dando ao professor e aos alunos a visibilidade das estratégias do aprender a aprender.

Em relação à avaliação para o planejamento, a Resolução n.º 4/2009 (art. 13, inciso II) aponta que “elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade” é uma das atribuições do professor que atua na educação especial (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 3). Percebe-se que, apesar de existirem alguns caminhos, há uma

fragilidade dos aspectos legais, no que tange à avaliação de alunos público-alvo da educação especial.

No entanto, podemos analisar as leis com intuito de que elas nos auxiliem no processo de inclusão desse alunado, e também, como força argumentativa para a ação do professor de educação especial. É uma possibilidade para o rompimento com questões culturais e de ordem pessoal que atuam como impedimento ao exercício dos direitos da criança com deficiência, porque não é uma questão de querer; é uma questão de obrigação ética e profissional que se sobrepõe a todos os motivos do não querer.

3 ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL E PROCESSO DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo temos o objetivo de entender a avaliação a partir dos pressupostos da abordagem histórico-cultural. Nessa dimensão, avaliar seria acompanhar o processo pedagógico, colocando-o em análise regularmente, para perceber o que está em processo de desenvolvimento e o que não está com o intuito de possibilitar o alcance dos objetivos estabelecidos inicialmente, os quais garantirão a aprendizagem do sujeito. Seria uma avaliação pela investigação com ênfase na ação, análise e ação.

Para isso, tomamos como base, na abordagem histórico-cultural, especialmente os trabalhos desenvolvidos por Vigotski (1997; 2000; 2003), e os trabalhos realizados por autores que investigam a temática sobre a avaliação na contemporaneidade, como Esteban (2008), Padilha (2004), Pino (2005) entre outros, a fim de entender o processo de avaliação pela investigação, fundamentado numa ação-reflexão-ação constante.

3.1 OS PROCESSOS DE ENSINO E A AVALIAÇÃO

Vigotski (2000) nos possibilita entender o outro como um sujeito histórico que participa ativamente dos processos sociais, as quais ele desenvolveu e construiu aprendizados. Nesse sentido, para esse autor, o desenvolvimento humano se dá por meio das relações sociais que permitirão aos sujeitos internalizar as formas culturalmente dadas, que se constituirão no material simbólico que fará a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento.

Para tanto, ele destaca que, na lei geral do desenvolvimento, “[...] qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico [...]” (VIGOTSKI, 2000, p. 26).

Por isso, a mediação do Outro, especialmente a do professor, que se caracteriza como intencional e sistemática, será fundamental nos processos de constituição da subjetividade e da aprendizagem de todos os sujeitos da escola, sobretudo daquele que apresenta algum comprometimento.

O processo de avaliação da aprendizagem na escola, sendo realizada pelo professor da educação especial ou pelo professor da sala comum, tem

determinado comportamentos e ações dos alunos. Assim, destacamos um dos princípios explicitados por Vigotski que ilustra bem as consequências desse processo: “[...] Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo [...]” (VIGOTSKI, 2000, p. 25).

Culturalmente, a prática avaliativa na escola em relação aos alunos especiais se limita a um olhar de impossibilidade e, subjetivamente, o aluno acaba se sentindo como alguém que não consegue aprender. Se a professora diz que o aluno não aprende, tem dificuldade na relação social, não tem raciocínio lógico, entre outros problemas, diante da não aposta na aprendizagem do aluno, ele acaba por corresponder a essas condições. Mas, se o aluno for pensado a partir de um conjunto de possibilidades e como “sujeito de potência”¹², ele terá condições mais favoráveis à sua aprendizagem.

Uma perspectiva que nos ajuda a redimensionar essa visão é a abordagem histórico-cultural, que traz o homem como um sujeito ativo que se modifica ao se apropriar dos conhecimentos estabelecidos culturalmente, por meio das mediações estabelecidas no seu entorno. Padilha (2004), sobre a perspectiva histórico-cultural, coloca que

Vigotski argumentava que as origens das funções psicológicas superiores deveriam ser encontradas nas relações sociais das quais o indivíduo participa. No entanto, em tal visão, o meio não determina os comportamentos de indivíduos passivos, o homem participa do processo de criação deste meio. O homem altera, modifica e cria instrumentos; a sociedade organiza as tarefas do novo ser que acaba de nascer; a linguagem é mediadora de toda essa relação, significando conceitos generalizados, fonte e produto-produção do conhecimento humano (PADILHA, 2004, p. 20).

Neste sentido, não é o aluno quem deve ser avaliado e sim os processos de ensino que perpassam essa avaliação, que não podem ser estáticos ou imutáveis, mas em constante movimento. Vigotski (2003) diz que,

[...] se substituirmos a análise do objeto pela análise de processo, então, a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos estágios iniciais (VIGOTSKI, 2003, p. 82).

12 Deleuze, sobre a Filosofia de Espinosa expõe que toda potência é ato, ativa, e em ato. A identidade da potência e do ato explica-se pelo seguinte: toda potência é inseparável de um poder de ser afetado, e esse poder de ser afetado encontra-se constante e necessariamente preenchido por afecções que o efetua. (DELEUZE, 2002, pág. 103). Em relação à potência de agir, Espinosa utiliza por vezes o termo “força de existir”.

Logo, idealizamos uma avaliação em que o professor investigará determinada situação de ensino. Nesse momento, esse professor tomará lugar de pesquisador e o foco não será o aluno, mas a situação de ensino.

Se o objetivo do educador pesquisador é que o aluno aprenda, e se o aluno não aprendeu, o que tem que ser analisado não é o aluno, e sim os processos de ensino aos quais ele foi submetido. Teremos que voltar ao início dessa situação e perceber o que deu certo ou não no processo, sabendo que, nessa situação de ensino, deve-se levar em conta o sujeito que está vivendo, não suas limitações e sim as suas possibilidades. É necessário reconhecer, ainda, o professor como sujeito dessa situação, um sujeito que também é constituído de história e cultura, e construído por determinações sociais.

A palavra social em aplicação no nosso caso tem muitas significações: 1) mais geral – todo cultural é social; 2) sinal – fora do organismo, como instrumento, meio social; 3) todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente; 4) mais grosseira – significação – os mecanismos dela são uma cópia do social. Elas são transferidas para a personalidade, relações interiorizadas de ordem social, base de estrutura social da personalidade. Sua composição, gênese, (função) maneira de agir – em uma palavra, sua natureza - são sociais. Mesmo sendo, na personalidade, transformadas em processos psicológicos - elas permanecem 'quase' - sociais. O individual, o pessoal – não é 'contra', mas uma forma superior de sociabilidade (VIGOTSKI, 2000, p. 26).

Dessa maneira, acredita-se que, tanto o aluno quanto o professor, envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, são personalidades construídas por aspectos sociais que, por sua vez, são constituídos por processos históricos, e precisam ser falados, ouvidos, refletidos, para que haja uma possível transformação da prática escolar, incluindo as práticas de avaliação.

Esteban (2008) nos chama atenção para as manifestações sociais e culturais que acontecem dentro da escola. A pluralidade e as diferenças criam a necessidade de uma construção coletiva de uma nova maneira de avaliar, então ela diz:

Os diversos fios que tecem o cotidiano escolar, as dobras que ocultam e revelam, as palavras que falam e calam, vão nos indicando simultaneamente o esgotamento dos processos de negação, seleção e exclusão, e a emergência de possibilidade de ruptura com esses processos. Acredito que o não-dito, os silêncios,

os fatos cotidianos, as historinhas comuns, iguais a tantas outras povoadoras de nossas salas de aula, e que contamos na sala de professores ou mesmo aquelas a que não damos maior importância e que nem chegam a ser incorporadas ao nosso vasto repertório, histórias aparentemente banais, constituidoras da vida escolar, são eventos importantes a indicar outras possibilidades de ação (ESTEBAN, 2008, p. 15).

É importante ouvir os professores sobre suas práticas de avaliação e convidá-los a refletir, para que num processo de formação sejam desconstruídas práticas de avaliar que respondem a mecanismos de julgar o aluno com notas. Tais práticas afirmam o que é certo ou errado e também levam à identificação do aluno como “deficiente” ou “normal”. É necessário que eles entendam a importância de se ter uma prática de avaliação que investigue os processos.

Na educação especial, costuma-se avaliar o aluno a partir de suas condições orgânicas e físicas, falar das características que o impedem de realizar tal atividade, falar que é incapaz de escrever porque não tem os braços, ou dizer que não pode se comunicar porque não fala, ou que não vai desenvolver porque alguma função cerebral não funciona direito. Mas, se partimos do pressuposto de que nós nos desenvolvemos e nos constituímos a partir das relações sociais, verificamos a importância de qualificarmos a mediação pedagógica do professor como garantia à aprendizagem do aluno.

Nos estudos de Pino (2005) ele relata os estudos de Vigotski sobre o acesso à cultura dado pela criança, que vamos considerar aqui como aprendizado, nos fazendo confirmar que o aprendizado, ou seja, a assimilação da cultura se dá por meio da mediação com o outro.

(...) cultura for entendido o conjunto das produções humanas, as quais por definição são portadoras de significação, ou seja, daquilo que o homem sabe e pode dizer a respeito delas, então o nascimento cultural da criança (ou seja, de cada indivíduo humano em particular) é a porta do universo das significações humanas, cuja apropriação é condição da sua constituição como um ser cultural. o acesso ao universo da significação implica, necessariamente, a apropriação dos meios de acesso a esse universo, ou seja, dos sistemas semióticos criados pelos homens ao longo da sua história, principalmente a linguagem, sob as suas várias formas, em outros termos, isso quer dizer que a inserção do bebê humano no estranho mundo da cultura passa, necessariamente, por uma dupla mediação:

a dos signos e a do Outro, detentor da significação, como lembra com razão Vigotski (1997), o caminho que leva a criança ao mundo e desde à criança passa pelo Outro, mediador entre a criança e o universo cultural. (PINO, 2005, p.59)

No processo de ensino da criança com deficiência isso não será diferente, o professor será mediador entre ela e os processos de significação do ambiente escolar, proporcionando assim a apropriação do conhecimento.

É importante separar a medicina da pedagogia, afinal o professor não atua para diagnosticar e dar remédios para curar ou para amenizar uma enfermidade. Ele não trabalha com base nas limitações físicas do aluno; ele deveria trabalhar com base no potencial do aluno, procurando caminhos alternativos para sua aprendizagem, mesmo sob condições adversas, por meio da educação, pois educar é um fator social e não orgânico. Nesse sentido, Vigotski fortalece o nosso argumento, explanando em sua conclusão geral que:

[...] se atrás das funções psicológicas estão geneticamente as relações das pessoas, então: 1) é ridículo procurar centros especiais para as funções psicológicas ou funções supremas do córtex (partes frontais-Pavlov) 2) deve explicá-las não com ligações internas orgânicas (regulação), mas de fora, através de estímulos, 3) elas não são estruturas naturais, mas construções 4) o princípio básico do trabalho das funções psíquicas superiores (da personalidade) é social do tipo interação das funções, que tomou lugar da interação das pessoas (VIGOTSKI, 2000, p. 27).

Assim, podemos dizer que, para que aconteçam a aprendizagem e o desenvolvimento se dão com base nas condições sociais sistematizadas. A escola, nesse contexto, é um lugar em que devemos sistematizar o conhecimento historicamente acumulado para a aprendizagem do aluno e, para isso, é importante também a organização do espaço físico, das atividades e dos materiais pedagógicos para favorecê-la.

Vigotski critica três grandes posições teóricas. Uma delas centrada no pressuposto de que o desenvolvimento é pré-requisito para a aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento antecede a aprendizagem; trata-se de uma visão maturacionista que marca muitas teorias da psicologia. Outra, vinculada ao funcionalismo e behaviorismo postura que aprendizado e desenvolvimento; são processos que equivalem. Uma terceira posição seria a que deriva da teoria da Gestalt, segundo o qual o desenvolvimento depende tanto da maturação como do aprendizado (PADILHA, 2004, p. 20).

Assim, segundo Vigotski, o desenvolvimento precede o aprendizado. O desenvolvimento organizado de forma adequada resulta em desenvolvimento mental e movimenta vários processos desse desenvolvimento, processos esses que, sem o aprendizado, seriam impossíveis de acontecer (PADILHA, 2004).

3.2 A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

A criança, antes de ir à escola, já adquiriu uma série de conhecimentos situada no contexto sociocultural, aprendendo com os seus pares e com o meio que a estimula, pois não está protegida por nenhuma barreira para que as coisas que ela vive não influenciem o seu aprendizado e desenvolvimento. Tal fato podemos verificar nas palavras de Vigotski:

O ponto de partida para essa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com o qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Conseqüentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar (VIGOTSKI, 2003, p. 110).

Vigotski (2003) considera que o conhecimento escolar é diferenciado do conhecimento que é adquirido fora da escola, porque ele é um conhecimento com fundamentos científicos, mas defende que, no relacionamento com adultos através da linguagem e da imitação, a criança desenvolve habilidades. Segundo ele, “[...] de fato, o aprendizado e o desenvolvimento estão interrelacionados desde o primeiro dia de vida da criança [...]” (VIGOTSKI, 2003, p. 110).

Ainda nos diz o referido autor que, entre o conhecimento pré-escolar e o conhecimento escolar, a sistematização não é o único fator que os difere, mas também o conceito de zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2003).

Dessa maneira, Vigotski (2003) discorda da concepção empírica de que devemos ensinar apenas aquilo que a faixa etária da criança ou nível de desenvolvimento permite. Destaca que no processo de ensino e aprendizagem, o que queremos é identificar as potencialidades entre o

processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Para isso, o autor diz que podemos determinar dois níveis de aprendizagem: o nível real e o potencial. Ao fazermos isto, Vigotski (2003, p. 111) nos alerta que estamos apenas no nível do desenvolvimento real, que “[...] é o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certo ciclo de desenvolvimento já completados [...]”, ou seja, aquilo que a criança já aprendeu com a mediação dos seus pares, e não apenas o que a criança consegue fazer sozinha.

Geralmente, os testes psicológicos ou as avaliações diagnósticas utilizam-se apenas desse nível de desenvolvimento real para dizer se a criança é capaz ou não, se ela tem alguma dificuldade de aprendizagem ou se apresenta alguma deficiência intelectual.

Como nos diz Vigotski (2003, p. 111), nos estudos de desenvolvimento mental das crianças, o indicativo da capacidade mental, baseado somente naquilo que elas conseguem fazer por si mesmas é vulnerável. O autor apresenta como hipótese, “[...] a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser de alguma maneira muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha”.

Então, o autor considera que os processos de aprendizado com a ajuda de um mediador ou de um grupo são mais relevantes do que o resultado desse aprendizado. Então a zona de desenvolvimento proximal seria

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de um adulto ou em elaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2003, p. 112).

Padilha (2004) nos auxilia a entender esse conceito a partir da análise do texto de Vigotski, dizendo que

O autor chama atenção para o fato de que é necessário considerar não apenas o nível de desenvolvimento já conquistado, já consolidado, mas também o nível de desenvolvimento proximal, ou seja, a esfera de funcionamento emergente, vinculado a possibilidades de resolver situações com a ajuda de outras pessoas mais capazes. Muitas tarefas que as crianças não conseguem realizar, por si mesmas e sozinhas, podem ser realizadas com ajuda... O conceito de zona de desenvolvimento proximal refere-se,

portanto, a caminhos possíveis no processo de desenvolvimento. Caminhos estes que poderão não ser percorridos, apenas de sua possibilidade, dependendo da atuação do grupo social (PADILHA, 2004, p. 22).

Dessa maneira, voltando nosso olhar para a criança com deficiência, percebemos que esse conceito nos possibilita trabalhar com uma prática de avaliação não apenas do que ela já sabe, mas sim avaliar a aprendizagem que está em processo, observando os avanços e retrocessos que estão presentes nela até a sua consolidação e, sem determiná-la, exclusivamente com base nos aspectos biológicos.

Esteban (2008), sobre esse conceito, nos diz:

Este conceito indica a existência de um espaço onde os conhecimentos estão em construção, sendo estes, e não conhecimentos já consolidados, que devem conduzir a prática pedagógica. Ressalta a natureza coletiva, compartilhada e solidária do conhecimento, além da riqueza da heterogeneidade, pois em cooperação os sujeitos revelam seus conhecimentos potenciais, desenvolvem novas potencialidades, articulando um processo permanente de ampliação dos conhecimentos. Forja novos olhares para o movimento de construção de conhecimentos, indica outros caminhos para o processo ensino/aprendizagem, sinalizando uma perspectiva interessante para se pensar a avaliação: abandono da classificação dos conhecimentos já considerados, e a busca de processos emergentes, em construção, que podem anunciar novas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento (ESTEBAN, 2008, p. 17).

Com base nesse conceito, estamos pensando uma avaliação na educação especial, que poderia ser estendida ao ensino de outras crianças. Planeja-se uma avaliação que valorize o diálogo, o acerto ao invés do erro, que possibilite a multiplicidade de saberes e a inclusão, reconhecendo a diversidade.

Reconhecer a existência da diversidade significa que os vários conhecimentos não são formas 'aceitáveis' para se atingir o 'verdadeiro' conhecimento, a diferença nos mostra que os resultados variados são conhecimentos construídos a partir de óticas diferentes, articulando de maneira peculiar os fragmentos de conhecimento que cada um possui (ESTEBAN, 2008, p. 17).

Assim, podemos verificar que uma prática pedagógica que valorize a reflexão através do erro, pode revelar o que a criança sabe e, com processos de mediação dos professores, o que ela poderá vir, a saber. Dessa forma, pensar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) nos dá a condição de pensar a prática de avaliar como um processo de investigação em que o

professor estará sempre repensando as suas práticas. Vigotski argumenta que:

[...] a zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos nos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, mas também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, mas como aquilo que está em processo de maturação [...] O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1998, p. 113).

Nesse sentido, os processos de ensino estarão em avaliação constante e, num refazer também de forma contínua, os seus resultados, pois é o que está acontecendo e não o que está por acontecer que deve ser acompanhado e promovido. No processo de imitação, os alunos estarão vivenciando essa experiência de acordo com seu tempo e, em algum momento, realizarão a atividade proposta autonomamente.

As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites das suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muitas coisas, por isso a necessidade de fazer com.

3.3 FUNDAMENTOS DA DEFECTOLOGIA

Este tópico nos ajudará a compreender os processos de desenvolvimento da criança com deficiência a partir dos estudos de Vigotski sobre *defectologia*. O referido autor definiu a área de estudo sobre a deficiência, intitulada *Defectologia*, como uma

[...] esfera do conhecimento sobre a variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, a variedade de tipos deste desenvolvimento e, sobre esta base, traça as tarefas teóricas e práticas fundamentais que se estabelecem à *defectologia* soviética e à escola especial (VYGOTSKI, 1989, p. 309, tradução nossa).

De acordo com Victor (2000),

[...] para Vigotski a *defectologia* dedicou mais esforços nos aspectos quantitativos que conduziram em direção a um ensino lento e reduzido para a educação do indivíduo com deficiência, apesar de uma reação a favor dos aspectos qualitativos. Sua tese é que a criança com deficiência não apresenta um desenvolvimento incompleto e insuficiente em relação à criança com desenvolvimento típico da mesma idade, mas sim um desenvolvimento que segue um caminho peculiar, diferenciando-se em seus aspectos qualitativos (VICTOR, 2000, p. 58).

Destacamos novamente o problema deste estudo: Como é feita a avaliação da criança público-alvo da educação especial? Para dialogar com ele, trago uma crítica de Vigotski (1997) ao processo de avaliação nos estudos da *defectologia*.

Para ele, “[...] na *defectologia* começou a se medir e contar antes de fazer experiências, observar, analisar, [...] dividir e generalizar; para descrever e determinar de forma qualitativa” (VIGOTSKI, 1997, p. 2, tradução nossa).

O autor critica os estudos da criança com deficiência cuja preocupação é medir o seu nível de comprometimento, definindo-a como incapaz ou não, pautando-se numa ciência quantitativa. Essa crítica parece pertinente ainda hoje, se consideramos que os processos de avaliação ainda são pautados por uma perspectiva quantitativa, através da atribuição de notas e de atividades determinadas.

Essa crítica também nos remete à avaliação diagnóstica, que acontece no contexto da educação especial, a qual procura na maioria das vezes, identificar a deficiência orgânica do aluno, deixando de lado quase tudo que poderia indicar um possível desenvolvimento.

Então, ficamos com a proposta de Vigotski em seus estudos sobre a *defectologia* contemporânea, que sugere que devemos dar aos alunos condições de viver experiências sociais de ensino e aprendizagem e, a partir daí, observar, analisar, dividir, generalizar, descrever e procurar acompanhar e avaliar os resultados qualitativos antes de medir ou atribuir conceitos ou notas.

Nesse sentido, julgo que a avaliação deveria ser feita de maneira a considerar os aspectos globais da criança, abrangendo os aspectos sociais e cognitivos, utilizando-se da observação sistemática dos processos de

desenvolvimento no meio social onde a criança vivencia suas experiências culturais e históricas.

Barroco (2007), em sua tese, traz uma narrativa da importância dos estudos realizados por Vigotski com crianças que apresentam deficiências, nos quais ele cria uma aproximação que permite uma mediação capaz de fazê-lo descobrir aspectos do aprendizado. Conforme a referida autora,

Pode-se concluir que parte da sua maior facilidade para lidar com a criança se apoiava em seu domínio teórico, ou seja, sabia o que queria entender na sua investigação; a teoria iluminava a sua prática como em seus escritos, seu ponto de partida para análise eram as noções existentes de determinadas deficiências, pautando-se em dados da literatura científica mundial. Comparava esses dados com os resultados dos exames realizados, somando seus próprios pensamentos e incluindo todo o material encontrado no contexto teórico (BARROCO, 2007, p. 211).

Dessa maneira, considero que a autora, em seus escritos, traz dados essenciais dos estudos de Vigotski que permeiam o trabalho do professor de educação especial, principalmente em relação ao processo de avaliação em educação especial. É interessante como sua tese traz vida aos processos de pesquisa do autor estudado e como eles contribuem para a prática na educação especial da atualidade, principalmente quando Vigotski considera os aspectos qualitativos ligados ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A teoria sempre irá permear as metodologias de ensino dando uma abertura para compreender os processos de aprendizagem elaborados de acordo com a demanda individual do aluno. Portanto, é notável a importância do suporte teórico na prática pedagógica.

Consideramos que a avaliação dentro de uma abordagem histórico-cultural consiste numa análise contínua das metodologias utilizadas para o alcance do aprendizado da criança considerando as suas possíveis compensações. Partimos de um objetivo traçado para o aluno dentro da sua realidade e consideramos os caminhos que deram certo, os avanços alcançados. Dentro do processo de avaliação deve ser analisado se a compensação está acontecendo.

O fator fundamental que encontramos no desenvolvimento diferenciado da criança com

deficiência é o duplo papel da insuficiência orgânica no processo de desenvolvimento e da formação da personalidade da criança. Por um lado a deficiência é uma limitação, uma debilidade, uma diminuição do desenvolvimento, por outro lado por que gera dificuldades estimula o movimento elevado e intenso do desenvolvimento. O postulado central da *defectologia* contemporânea é a seguinte: qualquer deficiência origina estímulos para a formação da compensação. (*Tradução nossa*).¹³ (VIGOTSKI, 1997, p. 5).

Diante dos estudos realizados, percebemos então como a teoria histórico-cultural nos dá suporte para entender os processos de avaliação, considerando os processos de mediação, aprendizagem, desenvolvimento e compensação com o uso de instrumentos e signos. Considerar o processo de ensino dentro da ZDP e possibilitar a avaliação da criança com deficiência que certifique que existe um aprendizado acontecendo no cotidiano dessas crianças na escola, a qual o principal objetivo é prover aprendizado para todas as crianças.

13 El factor fundamental con el cual nos encontramos em el desarrollo complicado por el defecto, es el doble papel de la insuficiencia orgánica en el proceso de este desarrollo y de la formación da personalidad del niño. Por una parte, el defecto es la limitación, la debilidad, la disminución del desarrollo; por otra parte, precisamente porque dificultades, estimula o movimiento elevado e intensificado hacia el desarrollo. El postulado central de la defectologia conteporánea es el siguiente: cualquier defecto origina estímulos cualquier defecto origina estímulos para la formación de la compensación (VIGOTSKI, 1997, p. 5).

4 A PESQUISA COLABORATIVA NO MUNICÍPIO DE GUARAPARI

A pesquisa é de natureza qualitativa, tendo como base a metodologia da pesquisa colaborativa. Nesse sentido, a colaboração se deu no movimento de construção de uma proposta de orientação da avaliação em educação especial para o município de Guarapari/ES.

Este trabalho de coordenação da construção dessa proposta de orientação da avaliação na educação especial foi realizado por duas pesquisadoras: por mim e Marta¹⁴. Nós nos conhecemos nos encontros de estudos do Grupo de Pesquisa sobre Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade (GRUPICIS). Nesses momentos, ao observarmos que tínhamos a mesma temática de estudo a ser realizada no mesmo município, Marta, que participava da equipe gestora da educação especial no referido município, convidou-me para participar da construção de um documento orientador da avaliação para a educação especial. Tal documento surgiu da necessidade de sistematizar os conhecimentos dos professores sobre a temática.

Os participantes – professores, pedagogos e gestores de educação especial – se envolveram com a pesquisa também de forma colaborativa. Nesse sentido, Ibiapina (2008, p. 22) corrobora ao dizer que “[...] investigar colaborativamente significa envolvimento entre os pesquisadores e professores em projetos comuns que beneficiem a escola e o desenvolvimento profissional docente [...]”.

A colaboração se deu especialmente nos momentos em que professores e pesquisadoras pensaram juntos na maneira de avaliar os alunos tendo por referências suas experiências e bibliografias que se relacionavam à temática. Então, os professores contaram as suas histórias que foram escutadas atentamente e, depois, realizamos sessões reflexivas sobre o que foi dito e, logo em seguida, pensamos na proposta. Indo ao encontro dessa ideia, apoiamo-nos na perspectiva de Ibiapina (2008, p. 23):

A pesquisa colaborativa é prática que se volta para a resolução dos problemas sociais, principalmente aqueles vivenciados na escola,

14 Pedagoga, mestre e doutoranda em educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Trabalha como gestora de educação especial no município de Guarapari/ES. No momento, está em regime de licença para realização do doutorado. Participa do ONEESP e do GRUPICIS, grupo coordenado pela professora doutora Sonia Lopes Victor.

contribuindo para a disseminação de atitudes que motivam a co-produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional de professores [...] é uma prática alternativa de indagar a realidade educativa em que investigadores e educadores trabalham conjuntamente na implementação de mudanças e na análise de problemas, compartilhando a responsabilidade na tomada de decisões e na realização das tarefas de investigação.

Para a realização desta pesquisa propriamente dita, elegemos procedimentos metodológicos, como as narrativas de formação e as sessões reflexivas, as quais nos possibilitaram conhecer os diferentes acontecimentos escolares relacionados à temática em tela e também ao professor por ele mesmo.

Para tanto, a construção da proposta para avaliação em educação especial aconteceu no modelo de sessões reflexivas. Ibiapina (2008, p. 96) nos diz que:

[...] as sessões reflexivas são dispositivos que auxiliam os professores a analisar a relação entre seus objetivos (de curto e longo prazo) e suas práticas. O processo reflexivo consiste justamente na possibilidade de os professores em formação, poderem pensar e modificar seus objetivos a partir das discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem.

As sessões reflexivas possibilitam que os professores repensem suas práticas num movimento coletivo, e a partir disso, os encontros são sistematizados com a finalidade de auxiliar os professores a reconstruir práticas e conceitos. O processo de reflexão se inicia pelo que já existe e pelo que o professor já vive. Também possibilita que o professor perceba a relação entre teoria e prática.

Para a realização do procedimento metodológico são indicados como aspectos fundamentais que:

- a atenção na descrição da prática pedagógica e das intenções de ensino precisa ser valorizada;
- o professor precisa entender que a situação de ensino é complexa e problemática, incentivando a confrontar sua prática com as posições teóricas;
- as sessões reflexivas permitem ao professor compreender o porquê das suas ações;
- as sessões de estudo devem surgir de problemas da prática ou de lacunas formativas que demandam do professor a necessidade de formação;

- as sessões reflexivas são espaços de negociação e de construção de conhecimentos por parte dos professores e dos pesquisadores;
- o uso de textos didáticos são recomendados como ferramenta de estudos e discussão teórica que sustenta a reflexão crítica, essas reflexões têm como base a materialidade, ou seja, processos vividos concretamente pelo sujeito;
- a estrutura dos textos propostos deve conter informações sistematizadas que ajudem na compreensão do objeto de estudo;
- os textos representam dispositivos motivadores de estudos e reflexão e devem motivar os professores a ampliar os conhecimentos teóricos e a construir novos fundamentos que ajudem na reestruturação dos conceitos trabalhados na pesquisa;
- as sessões reflexivas podem ser realizadas com a finalidade de promover encontros destinados a estudos, a reflexão interpessoal e intrapessoal e análise da prática (IBIAPINA, 2008, p. 98).

Diante desses aspectos colocados por Ibiapina (2008), as sessões reflexivas nos deram suporte para refletir como tem sido feita avaliação em educação especial e como podemos melhorá-la a fim de potencializar os seus resultados.

4.1 GUARAPARI, LUGAR DE CONHECIMENTO

A pesquisa foi realizada no município de Guarapari/ES, num espaço¹⁵ alugado pela Prefeitura para oferecer formação continuada aos profissionais da educação. Segundo Souza (2007, p. 91), Guarapari, cantada em versos e prosas pelo poeta Pedro Caetano, é uma cidade litorânea do estado do Espírito Santo e fica a 41,75 km da capital Vitória. É considerada uma cidade turística de fama internacional, devido às propriedades medicinais de suas areias monazíticas. Sua área territorial compreende uma superfície de 581,90 km².

4.1.1 Por que a pesquisa no município de Guarapari?

O primeiro contato com a Educação especial de Guarapari aconteceu no I Seminário Nacional de Educação Especial e XII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, realizados pelo Fórum Permanente de Educação Inclusiva, em 2010, na UFES. Ao participar, apresentando o trabalho de

conclusão de curso sobre política de educação inclusiva do município de Serra/ES em uma sessão de comunicação oral, presenciei apresentação de trabalhos realizados por professores de educação especial de outros municípios, especialmente os da Região Metropolitana da Grande Vitória/ES, os quais eram bem interessantes e que provocaram o diálogo entre nós e esses professores.

Essa experiência ficou guardada em minhas lembranças. Até que, em 2012, o GRUPICIS, participando do ONEESP no Espírito Santo, precisou se articular para a operacionalização da pesquisa sobre a implantação das salas de recursos multifuncionais com os municípios da referida região e também da região Norte do nosso estado,¹⁶ conforme já destacado na introdução desta dissertação.

Em virtude da organização metodológica da pesquisa, nos dividimos em grupo para acompanhar os onze encontros em formato de grupo focal¹⁷ que seriam realizados com cada município no âmbito do Centro de Educação da UFES, no que se refere aos municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória/ES, exceto o município de Viana. Nessa divisão, eu fiquei no grupo de Guarapari e, dessa maneira, também me dispus a realizar esta pesquisa de mestrado nesse município, já que eu teria contato direto com os dados e participantes da pesquisa do mesmo.

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

16 Neste estudo, destacaremos a pesquisa realizada com os municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória, em particular com o município de Guarapari/ES.

17 Os professores participaram de encontros promovidos pelo ONEESP, que aconteceram quinzenalmente, no espaço do Programa de Pós-Graduação em Educação e foram conduzidos pelos pesquisadores sob a forma de grupos focais. “De acordo com a proposta de estudo nacional, são três os eixos condutores dos processos de construção de dados: a) formação de professores de atendimento educacional especializado; b) avaliação dos alunos público-alvo da educação especial; c) práticas pedagógicas nas Salas de Recursos Multifuncionais” (JESUS; AGUIAR, 2012, p. 406).

Participaram da pesquisa, inicialmente, as professoras de educação especial do município, as pedagogas e as gestoras de educação especial. No decorrer dos desdobramentos da construção do documento, também foram incluídos a secretária de educação e os conselheiros municipais.

4.3 OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO

A partir dos dados coletados nos grupos focais pelo ONEESP, identificamos a necessidade de discutir e sistematizar a problemática da avaliação em educação especial no município de Guarapari. É importante ressaltar que esta análise também foi notória pelos participantes, inclusive os gestores, que sentiram a necessidade de ter um documento norteador da avaliação, no que se refere ao atendimento educacional especializado e aos processos de inclusão das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum.

Nesse movimento surgiu a ideia de construir um documento que direcionasse essa ação, pensando junto com professores uma proposta de avaliação e seus desdobramentos para a educação especial, tomando como ponto de partida as narrativas dos professores de educação especial que atuavam no município. Para tanto, foi realizada a análise das transcrições dos grupos focais.

No processo de avaliação¹⁸ dos professores que participaram da primeira fase da pesquisa do Observatório Nacional de Educação Especial no estado do Espírito Santo no ano de 2012, colocaram como positiva e necessária a organização colaborativa de uma formação continuada como desdobramento da pesquisa do ONEESP.

Sendo assim, no sentido de um processo colaborativo, foram convidados para esta pesquisa, realizada no âmbito do mestrado, os professores de educação especial de Guarapari que participaram da pesquisa do ONEESP e demais professores e pedagogos do município, para participar de encontros

18 A fim de atender a demanda dos professores/participantes da pesquisa e dar continuidade à investigação da temática em tela, foi organizada a segunda fase da referida pesquisa idealizada pelos coordenadores do ONEESP no Espírito Santo. Para tanto, foram convidados seis professores de educação especial de cada município, os quais já haviam participado da primeira fase, das duas regiões participantes. A realização da referida pesquisa está prevista para o segundo semestre de 2013 e o primeiro semestre de 2014.

em formato de grupo reflexivo, a fim de realizarem um diálogo crítico-reflexivo dos processos avaliativos, sob a coordenação das duas pesquisadoras.

Os procedimentos utilizados para a reflexão das ações dos professores aconteceram em um movimento de diálogo com as pesquisadoras sobre as suas experiências de avaliação, e nesses momentos, além de falarem de seu cotidiano, os professores também relataram momentos da sua vida pessoal. A pesquisa foi realizada a partir de encontros de formação com os professores, que poderiam aceitar ou não o convite para a construção da proposta. Os encontros aconteceram durante os meses de setembro a dezembro de 2013, constituindo-se em encontros quinzenais dos professores com as pesquisadoras. Foram, ao todo, sete encontros com atividades previamente planejadas, conforme o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Encontros e planejamento de atividades

I Encontro 30/09/2013	<p>Apresentação dos pesquisadores</p> <p>Solicitação de uma narrativa dos professores sobre os processos de formação desde a escola e de avaliação dos alunos atendidos por eles, contendo procedimentos adotados, o que eles acham positivo, o que eles sentem dificuldades.</p> <p>Solicitar que os professores tragam episódios vivenciados na sua prática e que dialoguem com o texto</p>
II Encontro 08/10/2013	<p>Discussão do texto 1 – base teórica Sistematização de tópicos para a proposta</p> <p>Discussão do texto 2 – base teórica Sistematização dos tópicos para a proposta</p>
III Encontro 22/10/2013	<p>Apresentação das narrativas Como eu me sinto no processo Acertos e dificuldades Possibilidades de prática</p> <p>Divisão de grupos para estudo de pesquisas que indicam propostas de avaliação</p>
IV Encontro 05/11/2013	<p>Organização de grupos de trabalhos para pensar a avaliação:</p> <p>Grupo 1 – avaliação para identificação</p> <p>Grupo 2 – avaliação para aprendizagem</p> <p>Grupo 3 – avaliação para o apoio e planejamento.</p> <p>Serão distribuídos textos para que os grupos discutam em grupo e faça uma resenha crítica e levantem propostas</p>
V Encontro 19/11/2013	<p>Apresentação da sistematização do encontro anterior e discussão</p> <p>Grupos de trabalho com apoio de textos</p>
VI Encontro grupos de trabalho 03/12/2013	<p>Apresentação da sistematização do encontro anterior e discussão</p> <p>Grupos de trabalho com apoio de textos</p>
VII Encontro 17/12/2013	<p>Apresentação da sistematização do encontro anterior e discussão</p> <p>Grupos de trabalho com apoio de textos</p>
VIII Encontro	<p>Sistematização da proposta</p>
Terceira Semana de Fevereiro	<p>Apresentação do documento.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014).

Para tanto, foram solicitadas narrativas escritas sobre a formação que o professor vivenciou desde o ensino básico e também sobre os processos de avaliação vivenciados na sua prática pedagógica. Após a escrita, os professores deveriam apresentar as suas narrativas ao grupo. Essas narrativas foram solicitadas no início da formação.

Combinamos com os professores a realização dos encontros reflexivos para o turno da manhã, das 8h às 12h. Apesar disso, as atividades aconteceram das 8h30min às 11h30min, pois os professores chegavam atrasados e iam embora mais cedo em virtude do trânsito e da preocupação com provável atraso na escola, no turno da tarde. A redução do tempo de discussão fez com que adaptássemos o planejamento ao tempo real que tínhamos.

O primeiro encontro foi um momento de conhecimento entre pesquisadores e profissionais. Também foi apresentada a proposta de formação e o que se pretendia com esses encontros. Os participantes nesse dia ficaram um pouco arredios e houve questionamentos em relação ao processo de pesquisa. Nesse encontro, os pesquisadores solicitaram que os profissionais falassem o nome, a sua formação e as expectativas em relação ao documento escrito. Nesse primeiro encontro, as narrativas de formação foram solicitadas. Também foi feita a indicação dos textos para estudo e que iriam dar base para a construção da proposta.

No segundo encontro, foi apresentado o vídeo retirado do site do YouTube,¹⁹ do professor Cipriano Lukesi, intitulado “Avaliação da aprendizagem”, onde ele coloca que o planejamento é o ponto inicial da avaliação (LUCKESI, 2012). Após a exibição desse vídeo, foi feita uma sessão reflexiva sobre avaliação da aprendizagem. Nesse dia, foram colocados os textos para discussão com a finalidade de que, no nosso próximo encontro, iniciássemos a reflexão de ideias para o documento.

Com esses dois encontros, tivemos a intenção de aproximar o grupo e entender a importância de um direcionamento para a avaliação das crianças público-alvo da educação especial, a fim de entender que o objetivo desse processo é garantir a aprendizagem da criança na escola, para que elas não passem por essa instituição apenas para atender a um processo de

¹⁹ YouTube é um site que permite que seus usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital.

socialização, sem a finalidade de aprender os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade de forma intencional e sistematizada.

O terceiro encontro deu início à discussão dos eixos de avaliação, iniciando pela avaliação diagnóstica. Para tanto, foram apresentados os textos em *slides*, dando ênfase ao texto que falava de avaliação diagnóstica. A pesquisadora Marta solicitou que os professores respondessem a uma questão geral que perguntava sobre como eles faziam a indicação da criança aos serviços de apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Após os professores responderem a essa questão geral, ela solicitou que eles se dividissem em grupo e respondessem algumas questões sobre o processo de avaliação diagnóstica, a fim de que pudéssemos conhecer o entendimento do grupo sobre a temática em tela.

O quarto encontro foi a continuidade do encontro anterior, com a metodologia de grupos de trabalho sobre a avaliação diagnóstica e com orientação das pesquisadoras, dando ênfase ao texto sobre o assunto.

No quinto encontro, houve a discussão sobre a avaliação da aprendizagem, e na ocasião enfatizamos o aporte teórico da abordagem histórico-cultural no que se refere ao desenvolvimento e à aprendizagem. Após a discussão teórica, solicitamos que os profissionais sentassem em grupo e produzissem um plano de trabalho para um aluno imaginário, considerando que, para se avaliar o aprendizado do aluno, é preciso ter um objetivo de ensino para ele. Nesse dia, também discutimos sobre a avaliação do planejamento, com a intenção de contribuir ainda mais para o entendimento da necessidade do professor de realizar além da avaliação para identificação.

Era preciso prosseguir na avaliação para o planejamento dos apoios necessários ao atendimento das demandas de aprendizagem do aluno, dando início à construção do plano de desenvolvimento do aluno, sem desconsiderar a sua situação de vida social, familiar e escolar.

No sexto encontro, foi apresentada aos professores a nota técnica de 2010 e o modelo de documento do Município de São Paulo, e também a organização prévia da estrutura do documento que estava sendo construído no movimento de colaboração.

O sétimo encontro foi um momento de fechamento em que pudemos perceber o crescimento e o envolvimento do grupo. Foram dados os encaminhamentos do processo de construção da proposta e foram colocados em votação os pontos principais de orientação em relação ao tempo e possibilidades de trabalho com base nessa proposta. Nesse encontro, também foi feita a discussão sobre a permissão da pesquisa com as narrativas apresentadas, e todos os profissionais presentes assinaram o documento, autorizando a pesquisa. Esse encontro aconteceu no dia 17 de dezembro, um dia em que muitas professoras estavam fechando o ano letivo nas escolas e com muitas tarefas para finalizar, por isso houveram muitas faltas.

Na análise de dados aparecerão narrativas das professoras que estiveram presentes nesse último dia; elas foram também aquelas que mais participaram das discussões no decorrer da formação.

Durante os encontros houve um movimento de escuta e valorização das falas das professoras, no sentido de acreditar que muito já se faz no cotidiano e que só é preciso sistematizar o conhecimento construído pelo trabalho e que esses trabalhos têm suas bases teóricas implícitas.

Além desses encontros previstos no projeto, houve duas oportunidades após a sistematização completa do documento para a aprovação por parte dos professores da proposta e para explicar os instrumentos de avaliação. Houve uma reunião agendada pela coordenação da Educação Especial junto à Secretária de Educação, à Gerente Técnica Pedagógica e representante do Conselho Municipal de Educação de Guarapari (Comeg) para a apresentação da proposta pré finalizada e validação de alguns procedimentos estruturais. Após este encontro, foi agendado o último encontro com os participantes. Antes da data, foi encaminhada para o e-mail de cada um a proposta para que pudessem ler e apontar algumas considerações sobre a escrita do documento.

A parte final do documento, que são as considerações, foi escrita com a fala dos participantes. A partir do movimento da construção, eles precisavam relatar como foi participar desse movimento e quais desdobramentos esta proposta teria para as políticas públicas e para a educação especial do município.

4.4 ANALISANDO DADOS: PROCURANDO PISTAS, ARTICULANDO SABERES E SISTEMATIZANDO O CONHECIMENTO

A análise foi realizada com foco nas narrativas produzidas no movimento da construção da proposta com o intuito de destacar como tem sido pensada a avaliação em educação especial do seu público-alvo para a educação infantil e o ensino fundamental.

No processo de elaboração desse documento os professores foram ouvidos atentamente sobre suas expectativas e o que acontece no processo de avaliação no seu dia a dia, fazendo uma articulação com a base teórica. Seguindo a metodologia do autor, que nos orienta em relação à pesquisa colaborativa,

É preciso compreender que o que será, antes de tudo, solicitado aos docentes é o seu engajamento no processo de reflexão sobre determinado aspecto da prática, processo que levará esses profissionais a explorar situação nova associada à prática docente e a compreender teorias e hábitos não conscientes, para, a partir da reflexividade, construir entendimento das determinações históricas e dos vieses ideológicos que ancoram a prática escolar, contribuindo assim, para os ideais de formação e desenvolvimento profissional e de produção de teorias mais próximas dos anseios sociais de mudança da sala de aula, da escola e da sociedade. Com relação a esse aspecto, destaco que, mesmo que o pesquisador seja o único a assumir a dimensão de pesquisa, ele deve ter o cuidado de dar voz e vez aos parceiros de quem ele solicitou a colaboração em todas as etapas de pesquisa, não importando se os professores colaboram ou não na construção dessas etapas (IBIAPINA, 2008, p. 22).

Nossas atividades foram desenvolvidas no sentido de ouvir as experiências de avaliação que as professoras vivenciam na escola, e assim sistematizá-las para que haja um procedimento comum na rede para a avaliação em educação especial.

Além da escuta das narrativas, foram utilizados, como fonte de dados, as narrativas escritas por quatro professores, *posts* no *blog* e as atividades escritas propostas para os professores durante a formação.

A narrativa foi um texto solicitado no primeiro encontro com base em Ibiapina (2008), em que a autora nos fala sobre a narrativa de formação, que é uma metodologia pela qual o pesquisador opta pelo tema que está sendo

estudado, orientando os professores a escreverem como se deu, em suas vidas, o movimento de tal prática, no nosso caso, a avaliação em educação especial. Porém, muitas professoras não tiveram tempo para a escrita desse texto por conta da demanda de trabalho. As narrativas que utilizarei para análise não corresponderam exatamente à proposta, e apenas uma professora conseguiu exprimir os percursos de sua trajetória profissional durante essa atividade escrita. Porém, todas, no geral, nos disseram muito sobre a metodologia de avaliação utilizada em seu trabalho como docente.

Em três encontros foram trabalhados os processos de avaliação em educação, os quais viemos dividindo em três eixos, desde os estudos do Oneesp, que são: a avaliação inicial ou diagnóstica; a avaliação de rendimento ou de aprendizagem; e a avaliação para apoio e planejamento. Nesses encontros, era feita a apresentação teórica com discussão, se caracterizando como sessão reflexiva, e depois, a sistematização através das atividades.

Foram duas as atividades: um questionário a respeito do modo como se construía a avaliação inicial; e a construção de um planejamento de ação para uma criança da educação especial, desde o seu diagnóstico até a avaliação da aprendizagem.

Através desses movimentos, construiu-se um conjunto de dados que permitiram a análise, que consistia na leitura dos dados, procurando unir os conhecimentos dos professores e sistematizá-los para a construção da proposta. Esse movimento se deu com base em Ibiapina (2008, p. 19):

Nesse sentido, no âmbito da pesquisa colaborativa é comum a compreensão de que os docentes, em interação com o pesquisador, constroem teorias sobre suas práticas profissionais quando negociam crenças e valores e interpretam reflexiva e dialeticamente com os seus pares suas compreensões a respeito da questão de investigação proposta pelo pesquisador, que remete ao projeto teórico do estudo também proposto por ele.

A análise de dados, nesse processo, procurou estabelecer uma “costura” entre os dados, que são as narrativas dos professores, a teoria e entendimento dos pesquisadores, sistematizando o conhecimento produzido pelo grupo, o qual será evidenciado na proposta construída. Dessa maneira, procura articular a construção de saberes e a formação contínua dos professores.

4.5 WALTER BENJAMIN: A NARRATIVA DA EXPERIÊNCIA E O MOVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE

Durante as formações, demos ênfase às experiências dos professores com base em Walter Benjamin, que nos possibilita entender a experiência do trabalho docente como fonte de conhecimento sobre a prática pedagógica.

Os estudos de Benjamin nos permitiram também entender a importância do resgate da experiência. Trabalhando com narrativas de acontecimentos de sua época, o autor nos convida a enxergar as narrativas da experiência como algo indispensável para a valorização do humano e do seu trabalho. Ele nos diz que narrar é a capacidade de intercambiar as experiências, e que ouvir o outro é imprescindível para aprender e construir o conhecimento coletivo. A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores (BENJAMIN, 1987, p. 199).

Para Benjamin (1987), narrar a prática é uma das características do narrador, que sempre vincula o seu fazer com a arte de contar. Penso, então, como podemos aprender a construir conhecimentos a partir da narrativa da prática docente, que tanto pode nos dizer, e tanto podemos utilizar dessas narrativas.

O senso prático é uma das características de muitos narradores natos. Mais tipicamente em Leskov, encontramos esse atributo num Gotthelf, que dá conselhos de agronomia a seus camponeses, num Nodier, que se preocupa com os perigos da iluminação a gás, e num Hebel, que transmite a seus leitores pequenas informações científicas em seu *Schatzkastlein (caixa de tesouros)*. Tudo isso esclarece a natureza da verdadeira narrativa. Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir, seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática [...] de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos [...] O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria (BENJAMIN, 1987, p. 200).

Desse modo, o autor argumenta que “[...] o conselho tecido na substância viva da existência tem um nome, a sabedoria [...]”, que está desfeita pelas artimanhas da modernidade e que faz com que se desconsidere a arte de narrar, que traz a verdade à tona pelos romances, e mais, que faz desconstruir a informação midiática que se desfaz de um dia para o outro, não construindo conhecimento algum.

Diante disso, é proposto que deixemos as coisas prescritas para construir conhecimentos a partir dos conselhos de quem vive na prática a vida escolar. Os professores e suas experiências são a maior fonte de conhecimento para uma prática pedagógica que viva os processos e construa coisas novas. Não podemos deixar que as experiências que vivenciamos nas escolas se tornem coisas tediosas, como nos coloca Benjamin (1984, p. 204): “[...] Se o sono é o ponto mais alto da distensão física, o tédio é o ponto mais alto da distensão psíquica. O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro das folhagens o assusta [...]”. Por isso, precisamos narrar as histórias que acontecem nas escolas para que elas não se tornem tediosas e façam barulho para movimentar o coletivo e fazê-lo pensar.

E nos encontros tentamos fazer esse movimento com os professores, e a partir de suas narrativas, fazer um movimento político para que possa haver melhoras na prática de avaliação da criança público-alvo da educação especial.

5 O MOVIMENTO DE PESQUISA COMO INSTRUMENTO DE LUTA POLÍTICA: A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA

Este capítulo trata da construção das orientações que foram articuladas com base nos conhecimentos dos professores e pedagogos, no trabalho realizado no seu dia a dia, nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e no aporte teórico.

A proposta foi sistematizada de modo articulado entre as duas pesquisadoras, com a intenção de compreender qual o conteúdo que seria importante. Foi construído um esboço das partes desse documento, com base na revisão de literatura e na escuta dos professores e pedagogos em formação. A partir da escuta fomos produzindo os textos e as partes necessárias para compor a proposta. Fazer esse processo em parceria com uma pesquisadora que tem experiência na gestão contribuiu para um viés mais orientador na escrita. Nesse sentido, destacamos, neste capítulo, os mecanismos de constituição da proposta que nos possibilitaram pensá-la com os professores de educação especial e pedagogos.

A construção da proposta se iniciou desde a análise das narrativas do Oneesp quando identificamos que os professores tinham experiências promissoras nas escolas, e davam pistas sobre o conhecimento teórico que a fundamentava, mas era preciso ainda formação, sistematização e direcionamento. Então, a partir daí, foi idealizada a metodologia para a construção do projeto da proposta que seria encaminhada para a Semed.

Na idealização dessa proposta procuramos mostrar que era preciso e possível a sistematização de um conhecimento a partir do coletivo. Como propõe Souza (2007),

[...] isso nos remete a uma forma de aprender que considera o saber individual, mas que considera também o saber do outro. É nesse processo dialético e dialógico que acreditamos ser possível caminhar na rede de construção do conhecimento. Nesse sentido, aprendendo junto e com o outro, podemos ressignificar o cotidiano (SOUZA, 2007, p. 158).

Conforme mencionado no capítulo 2 deste trabalho e destacado na citação a seguir, a autora supracitada produziu sua dissertação no período de 2005 a 2007, no município de Guarapari, e realizou um estudo de caso sobre a

avaliação de aprendizagem em uma escola do município e, desde então, identificou que é preciso ter espaços de formação e discussão coletiva onde haja uma construção dialética e dialógica da prática avaliativa.

Sabemos que essa mudança não é simples de ser feita, pois implica uma série de superações das ações que acontecem no cotidiano da escola, que precisa parar para refletir sobre a sua prática educacional; sobre sua concepção de avaliação; sobre os saberes produzidos pelos sujeitos que ali estão, sejam eles alunos, sejam professores; sobre a estrutura e organização curricular e demais componentes envolvidos no projeto político-pedagógico da escola (SOUZA, 2007, p. 160).

Nesse sentido, a pesquisadora indica que, desde então, há necessidade de sistematização das ações realizadas sobre a avaliação nas escolas de Guarapari.

Se houvesse a instituição desse espaço-tempo para a coletividade pensar/refletir em conjunto, talvez a Escola Bansalu²⁰ pudesse questionar sobre: o papel do professor especialista dentro da escola; os apoios necessários para se incluir um aluno surdo; uma forma de avaliar sem causar exclusão dos alunos; uma forma de avaliar que contribua para o processo de *ensino aprendizagem* de todos; a qualidade da educação que se oferece na unidade de ensino; um processo de formação continuada dentro da escola. Enfim, podia parar e refletir sobre aquilo que o aflige e encontrar saídas coletivas. O pensar coletivo traz um alívio e, de certa forma, diminui a ansiedade dos professores e da escola nessa perspectiva de educação inclusiva, pois há sempre uma queixa sobre a não preparação para dar conta da diferença. Quando aprendemos que o conhecimento é provisório e que se dá na interação com o outro, passamos a entender que as respostas para os problemas não estão dadas, mas as ações devem e precisam ser construídas de forma artesanal, lembrando que são possibilidades para a realidade construída naquele cotidiano (SOUZA, 2007, p. 162).

É possível perceber como a pesquisa faz movimentos políticos, pois seis anos depois foi possível construir um espaço coletivo com vários professores do município de Guarapari para discutir a avaliação. Essa possibilidade foi identificada na realização desta pesquisa pela pesquisadora que trabalha também no município. Nesse sentido, compreendemos que a pesquisa viva produz e constrói a história, e tem a condição de modificar a prática social.

Durante os encontros realizados com o grupo de 40 profissionais em Guarapari, por diversas vezes fomos questionadas sobre a realização de

20 Nome fictício dado por Souza (2007) para denominar a escola onde desenvolveu a pesquisa.

momentos de discussão, em virtude da ideia equivocada de que eles serviriam apenas para beneficiar o estudo das pesquisadoras.

“Estamos cansadas de momentos de formação que beneficiam os estudos do pessoal da UFES, não pretendo ajudar em pesquisa nenhuma” (PROFESSORA RAQUEL).

Inicialmente, esclarecemos que, para além de uma pesquisa, havia um processo de formação e que neste processo um documento estava sendo produzido – a proposta de avaliação do município. Com o tempo, a partir das reflexões feitas nos encontros, surgiu uma necessidade vinda da mesma professora, que foi, a princípio, contrária à realização da pesquisa, quando disse que:

“Esse trabalho que estamos fazendo aqui tem como se envolver com ONEESP, porque é tão interessante, estamos construindo uma proposta de trabalho que pode vir a ajudar outros municípios” (PROFESSORA RAQUEL).

Esse movimento possibilitou dizer que o ONEESP era um momento de pesquisa que deu origem ao momento de formação que estávamos vivenciando. Esse movimento pode vir a alterar a realidade da prática de avaliação em educação especial desse município por meio de uma proposta construída pelas próprias professoras num movimento de estudo e pesquisa e, a partir disso, outras realidades poderão ser modificadas. Desde esse dia, mais precisamente a partir do terceiro encontro, as professoras começaram a contribuir com a discussão.

Esse movimento de pensar numa proposta para a avaliação de crianças público-alvo da educação especial fez com que houvesse uma reflexão da prática de avaliação de crianças que não apresentam deficiência. No encontro realizado com a SEMED, abriu-se a possibilidade desse movimento chegar à discussão da prática de avaliação para as demais crianças, e não apenas para aquelas que são público-alvo da educação especial. A secretaria percebeu que, para mudar a avaliação, precisávamos investir em processos de aprendizagem e formação continuada para todos os demais profissionais.

Sendo assim, a proposta ficou articulada, iniciando com as características da política nacional e local sobre: a educação especial; a constituição dos processos de avaliação, enfatizando a avaliação de alunos público-alvo da educação especial; a reflexão da avaliação no currículo e na aprendizagem

sob o aporte teórico da abordagem histórico-cultural; e, em seguida, a base de orientação sobre os procedimentos da avaliação inicial da aprendizagem e do planejamento com modelos para cada procedimento.

A cada etapa, principalmente dos procedimentos, os profissionais, em grupo, refletiam sobre sua prática, escreviam sobre ela e, no encontro seguinte, havia uma reflexão coletiva, tentando apreender o cotidiano, refletir sobre ele numa abordagem dialética e estruturá-lo numa proposta. Esse movimento permitia que os profissionais se percebessem como sujeitos capazes de refletir sobre sua prática e apontar novas demandas possíveis no cotidiano das escolas.

Para analisar, dividimos os movimentos da pesquisa em três categorias amplas: avaliação para identificação, avaliação do planejamento e avaliação da aprendizagem. Dentro de cada categoria, há subcategorias de análises.

5.1 AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO

5.1.1 Olhar pedagógico: será que podemos?

Pensar sobre a avaliação para a identificação dos sujeitos com deficiência é sempre um paradoxo entre o olhar clínico e pedagógico. Culturalmente, a avaliação para a identificação é respaldada por profissionais que, a partir de uma análise comportamental e biológica (através de exames e testes clínicos), prescrevem e descrevem a deficiência do sujeito. A escola, por sua vez, legitima este processo encaminhando para a área de saúde a “busca da verdade” sobre o “não-aprender” do aluno.

Trabalhos de Souza (2007), Veltrone (2011) e Bridi (2011) já apontavam essa dicotomia e a insegurança dos profissionais da escola, com relação a ter um olhar contextualizado e dinâmico sobre os processos de aprendizagem.

Tal fato também é percebido no grupo de discussão da proposta, pois, a princípio, queriam que um serviço conhecido como “Saúde do Escolar” tivesse mais profissionais para atender a demanda. Os profissionais, ao falarem dessa etapa da avaliação, demonstravam muita preocupação, devido ao suporte clínico que era dado pela Secretaria Municipal de Guarapari (SEMED) e a Secretaria Municipal de Saúde de Guarapari (SEMSA), e que não funcionava muito bem. Também era marcante a preocupação com a

demora dos laudos, o que dificultava a busca de apoios na SEMED para o AEE.

“Sentíamos, na expressão deles, um olhar reticencioso sobre a possibilidade de a escola dizer que “este aluno” é da educação especial e que os profissionais da escola podiam escrever no papel e afirmar que ele era. Precisávamos instrumentalizar os professores para este fato. Então trouxemos a Nota Técnica do MEC” (TRECHO REFLEXIVO DO DIÁRIO DECAMPO).

O desmistificar deste olhar clínico para emitir um Parecer Pedagógico teve que ser trabalhado com o grupo. Além da nota, intensificamos o referencial teórico da abordagem histórico-cultural e, com a contribuição dos estudos de Vigotski, fortalecemos a ideia de que o biológico não é determinante porque o sujeito em situações de aprendizagem impulsiona o seu desenvolvimento.

Procuramos trabalhar essa etapa da avaliação na tentativa de entender as dificuldades vivenciadas no processo, dar soluções e colocar o professor como capaz de redigir o parecer pedagógico, bem como coletivizar esse processo de identificação, ao entender que o aluno não é apenas do professor de educação especial, mas de toda a escola.

5.1.2 Um olhar coletivo e colaborativo

A partir das narrativas dos professores, identificamos a necessidade de formação da equipe responsável pela avaliação dos alunos encaminhados para a educação especial.

“O encaminhamento do aluno para avaliação na SRM²¹ é feito pelo pedagogo, após a diagnose do professor da sala de aula regular e da avaliação feita pelo professor da sala de recursos onde é compartilhado com a direção, e então é feito o documento para que o aluno frequente a sala” (PROFESSORA MARIANA).

Nas pesquisas desenvolvidas por Jesus e Aguiar (2012) e Veltrone (2011), percebemos que é comum o professor de educação especial ser o primeiro a perceber que essa criança tem comportamentos diferenciados dos demais.

Na análise do grupo, também foi ratificado este contexto, no qual o professor da sala comum é o primeiro que levanta a hipótese de uma deficiência ou manifestação do aluno, e o elege como suposto público-alvo da educação especial.

Quando questionávamos esse processo, os participantes diziam:

“Quando o aluno chega à escola, o professor dele tem que observar como ele está na sala, então ele conversa com a gente sobre a criança, e o aluno começa a passar pelo processo de conhecimento, primeiro a gente conversa com a família” (PROFESSORA RAQUEL).

“Quem encaminha para Sala de Recursos Multifuncionais? O professor da sala regular e o pedagogo. Além dos alunos com laudos, atendo alunos indicados pelos professores e pedagogos que notaram alguns indícios de deficiência ou dificuldade” (PROFESSORA JÚLIA).

Percebemos, nessas falas, uma rede de articulação que envolve o olhar do professor da sala comum, o olhar do professor especialista e o olhar do pedagogo, neste processo para identificar o aluno público-alvo da educação especial, o qual ainda não possuía laudo, mas demandava de um serviço especializado.

Este caminhar reverbera o que está descrito na Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, que retoma que os processos de identificação das necessidades dos alunos devem contar com as experiências dos docentes.

Diante das experiências dos professores na discussão, definiu-se, para a proposta do documento de avaliação em educação especial, que é o professor de sala de aula comum quem faz a primeira indicação do aluno, considerando as manifestações específicas que ele apresenta, com intuito de fundamentar a necessidade da avaliação que deverá ser feita pelo professor de educação especial.

Nesse sentido, o professor regente deverá observar o aluno atentamente em aspectos específicos e individuais. Para isso, contará com um instrumento²² que todos os professores receberão no início do ano letivo, caso apareça algum indício.

Entretanto este processo não pode ser individual e solitário. Nas pesquisas de Bridi (2011) e Veltrone (2011), vemos uma responsabilidade do professor especialista em ser o autor da identificação. Começamos com o grupo a refletir sobre este aspecto, e pensamos em fortalecer de forma coletiva a responsabilização deste processo.

As professoras de educação especial demonstraram, durante as narrativas, que, no momento da avaliação inicial, a responsabilidade fica muito a cargo delas. Como os processos de constituição da avaliação de identificação têm a tônica pedagógica, toda a equipe da escola pode colaborar. Além da escola, pensou-se na equidade desse processo dentro do município, na tentativa de diminuir as discrepâncias do processo de identificação. Sendo assim, articulou-se a criação de duas equipes: a Equipe de Avaliação Pedagógica Escolar e a Equipe de Avaliação Pedagógica Municipal.

No que diz respeito à participação da equipe pedagógica, os profissionais participantes da construção do referido documento indicaram também, como responsáveis pela investigação do aluno, o diretor, o pedagogo e o coordenador, ao considerarem que todos que têm contato com os alunos na escola devem contribuir com esse processo, que não poderá ser realizado em um ambiente exclusivo da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Segue o relato da professora sobre os participantes do encaminhamento.

Além da equipe da escola, formada pelos professores regentes e de educação especial, e pelos profissionais da equipe pedagógica, os professores reconheceram também a necessidade de uma equipe de avaliação fora da escola, ligada à Secretaria Municipal de Educação de Guarapari (SEMED), conforme o Quadro 2 a seguir. Então, ficou definida a importância da formação de duas equipes: uma formada na escola e outra na secretaria de educação.

22 Na proposta, os instrumentos utilizados pelos professores estarão em apêndice. Todos os instrumentos procuram ter coerência com a base teórica empregada.

EQUIPE DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA	<p>Para se fazer a avaliação de identificação dos alunos com indicação de pertencimento ao público-alvo da educação especial, existem duas equipes. Uma é a Equipe de Avaliação da Escola e a outra é a Equipe de Avaliação do Município.</p> <p>A Equipe de Avaliação da Escola para a avaliação inicial será composta por:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) diretor; b) pedagogos; c) professores que atuam com esse aluno; d) professores de educação especial; e) coordenador. <p>O professor de educação especial irá coordenar essa equipe. Os participantes da equipe devem coletar os dados e sistematizá-los na forma de um Parecer Pedagógico. Cada profissional terá um foco de observação e os dados devem ser analisados de forma conjunta em uma reunião, que deve ser agendada. Para a produção do estudo de caso (Apêndice III) do aluno, a equipe precisará se reunir pelo menos 3 vezes. A cada reunião deve ser feita uma Ata, que será registrada em Livro Próprio da Equipe de Avaliação. O Parecer Pedagógico (Apêndice IV), juntamente com cópia dos pareceres de avaliação descritivos (Apêndice V) de cada membro, mais a cópia das Atas da reunião e as avaliações realizadas, devem ser encaminhados para a Equipe de Avaliação do Município, que dará deferimento ao Parecer Pedagógico.</p> <p>Salientamos que, nas escolas que têm cuidador, este profissional também pode contribuir participando das observações.</p> <p>A Equipe de Avaliação para deferimento dos pareceres deve ser composta por:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Coordenadores da educação especial do município; b) 02 professores de educação especial, efetivos e com experiência; c) 02 pedagogos efetivos; d) 01 professor efetivo do ensino fundamental. f) 01 psicopedagogo; g) 01 psicólogo; h) 01 fonoaudiólogo. <p>Essa Equipe será nomeada via Portaria e deve se reunir para deferir os pareceres pedagógicos a cada dois meses. Havendo necessidade, a Equipe pode marcar entrevista com a família, com o aluno, bem como visita à escola, para complementação dos dados. Ao final, a Equipe dará o deferimento e assinará, junto com a Equipe da escola, o Parecer Pedagógico.</p>
---------------------------------------	---

Quadro 2 - Equipe de Avaliação Pedagógica

Para coordenar a equipe de avaliação da escola, os professores elegeram o professor de educação especial. O professor de educação especial irá coordenar essa equipe.

Os participantes da equipe devem coletar os dados e sistematizá-los na forma de um Parecer. Cada profissional terá um foco de observação, e os dados devem ser analisados de forma conjunta em uma reunião, que deve ser agendada. Em conjunto, esses profissionais farão observações e depois emitirão um Parecer Pedagógico sobre a situação do aluno, anexando todos os relatórios das observações e avaliações realizadas (Estudo de Caso).

A equipe de avaliação formada na Semed será responsável pela validação do parecer pedagógico, ratificando a necessidade do AEE para o aluno, na perspectiva de diminuir as desigualdades nas avaliações. Ambas as equipes contarão com as experiências dos profissionais no processo educativo.

5.1.3 Em busca de pistas

Sobre esses aspectos específicos e individuais dos alunos, procuramos entender, com os professores de educação especial e pedagogos, considerando os dados do Oneespe das sessões reflexivas, quais são os indicativos dos alunos que poderiam caracterizá-los como elegíveis ou não para os serviços de apoio do AEE.

“Geralmente, os professores dizem que o aluno não retém aprendizagem, esquece o que aprende, não conhece letras e nem números, outras vezes o aluno é agressivo” (PROFESSORA TAMAR).

“É muito complicado, porque qualquer dificuldade que o aluno tem o professor já quer passar a demanda para a sala de recursos multifuncionais” (PROFESSORA TÂNIA).

O apontamento das características é complexo, pois está diretamente ligado às concepções de ensino de cada profissional. No conjunto das narrativas, apareceram características ligadas ao desenvolvimento das crianças, tais como: percepção, atenção, apatia, raciocínio lento, dificuldades motoras, agressividade. Tais características foram relatadas pela professora, em uma atividade para a construção da proposta (grifo nosso).

“Quais são as queixas? Não acompanha a turma, dificuldade de aprendizagem, inquietude, dificuldade de memorização, falta de atenção, percepção e linguagem”.

Nesse sentido, fizemos o movimento de definir os aspectos que a professora de sala de aula comum deverá observar para indicar o aluno para a avaliação inicial. Para isso, recorreremos aos trabalhos de Pino (2005) e Portugal (2012), que fundamentam seus estudos com base na abordagem histórico-cultural e discutem, especificamente, as funções psicológicas superiores (FPS), as quais indicam um real desenvolvimento do aluno e não consideram exclusivamente questões de origem biológicas, acentuando os aspectos socioculturais.

Segundo Pino (2005), as FPS se organizam em uma rede interfuncional no processo de relações sociais, por isso procuramos considerar características a serem investigadas, que demandam da relação que a criança irá manifestar no contexto em que ela vive, com os outros e com os signos, porque, conforme Pino (2005, p. 97), Vigotski entende que

[...] a psique humana – a qual, segundo o autor, é um complexo de funções – como algo dinâmico e em contínuo movimento; algo que não se cristaliza em formas acabadas, mas que se constitui de maneira constante [...] algo que nos faz pensar em fluxos criativos, fluxos de produção do velho no novo, do significado dado na flutuação do sentido. Entendida, assim, a função, como ato de funcionar, e o resultado desse ato fundem-se sem se confundirem.

Nesse sentido, as manifestações deverão considerar as FPS percebidas no envolvimento do aluno com o outro. Isso significa que a criança com deficiência não precisa necessariamente ser atendida em sala de recursos multifuncionais, porque sua condição física não traz prejuízos na aprendizagem. Logo, não precisa de apoios complementares para avançar no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Portugal (2012) analisa as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), de Portugal. No artigo produzido após essa análise, a autora descreve o que é avaliado no aluno com deficiência, nesse país, e aparece como finalidade na educação pré-escolar:

[...] organizar um conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem e desenvolvem competências pessoais e sociais. O desenvolvimento pessoal e social enquanto área integradora do processo educativo tem que ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando áreas de expressão e comunicação, e de conhecimento do mundo (PORTUGAL, 2012, p. 602).

O estudo de Portugal (2012) contribui no sentido de pensarmos o desenvolvimento das FPS como um caminho para o aprendizado sistematizado da matemática, da leitura e da escrita e das ciências. Por isso, dialogamos sobre ele com os professores e pedagogos, estendendo essa discussão desde a educação infantil até o ensino fundamental.

A esse respeito, a proposta de avaliação construída orienta que o professor deve encaminhar para a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) os alunos que já possuem um laudo, a fim de que eles iniciem o atendimento. O

regente poderá encaminhar também os alunos que apresentam manifestações que demandem um acompanhamento especializado. Em sua avaliação, deverá considerar os aspectos que dificultam o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, tais como: pessoal, social, físico e cognitivo (autoestima; auto-organização; iniciativa; humor e suas alterações, como a agressividade ou a apatia; curiosidade e desejo de aprender; criatividade; interação com o entorno; competência e habilidade social; expressões artísticas; linguagens; pensamento lógico-matemático; compreensão do mundo físico e tecnológico; problemas de visão e auditivos).

5.1.4 O caminhar

Durante as formações, procuramos entender, junto com o grupo de professoras e pedagogos, como era feito o processo de avaliação e como elas gostariam que fosse feito. Para tanto, ouvimos os relatos das professoras e também sugerimos que escrevessem esse processo para que pudessemos realizar uma sistematização junto com elas. A seguir, exemplificamos com uma das falas das professoras que participou de um dos grupos de trabalho:

“O aluno será observado na sala de aula regular, durante o recreio, lanche, aula de Educação Física. Na sala de recursos multifuncional realizaremos a anamnese, para ouvir e conhecer o aluno, e também é importante conversar com o pedagogo e com a família” (PROFESSORA CARLA). (grifo nosso).

“O Laudo será construído por meio das observações do professor da sala regular e da SRM e do pedagogo. Será colocado no Relatório Pedagógico os indícios comportamentais, falta de concentração, percepção, dificuldades de retenção dos conteúdos. É importante realizar esse trabalho através de materiais lúdicos” (grifo nosso).

Então, pensamos numa maneira de organizar esses procedimentos utilizando instrumentos para que a equipe de avaliação pedagógica escolar produzisse registros e sistematizasse suas observações sobre as manifestações do aluno a ser indicado como público-alvo da educação especial. A opção por estes instrumentos foi construída mediante a narrativa das práticas já existentes e da análise teórica vivenciada em outros contextos.

5.1.4.1 O estudo de caso

Para avaliação dos alunos, a equipe produzirá um estudo de caso com base nas observações feitas por eles. Esse procedimento já é realizado pelos professores, porém de maneira fragmentada e sem sistematização. Eles organizam esse estudo com o intuito de buscar um conjunto de informações a respeito do aluno, realizam entrevistas com os pais, observações, e investigam o aluno nos contextos escolar e familiar.

Para tanto, definimos que o estudo de caso será composto por uma coleta de dados que será realizada por meio das observações, entrevistas e avaliação pedagógica do aluno. Definimos, ainda, o foco dessas observações nos diferentes ambientes onde a educação do aluno acontece (Quadro 3).

Quadro 3 - Sugestões dos locais a serem observados

AMBIENTES	O QUE OBSERVAR
SALA DE AULA COMUM	Deve considerar a organização do espaço, as metodologias de ensino desenvolvidas, as interações entre alunos e entre aluno e professor, o currículo e o nível de ensino. Nesse sentido, descreverá o contexto observado.
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	Deverá constar a metodologia desenvolvida para a interação com aluno e todo o processo de desenvolvimento das atividades realizadas e como o aluno se manifestou, assim como a organização do espaço e as ações do professor da educação especial.
ATIVIDADES EXTERNAS (PÁTIO, REFEITÓRIO, QUADRA)	Nesse contexto, deverá descrever como esse aluno se manifestou nesse espaço e mais importante como esse espaço estava organizado e as pessoas presentes como se comportavam? As dificuldades do aluno e as reações das pessoas? Assim, o professor contará o que aconteceu com detalhes da observação.

Fonte: Prefeitura Municipal de Guarapari (Sales; Souza, 2014, p. 41).

A Equipe de Avaliação focará as observações, levando em conta o desenvolvimento global da criança e as ocorrências em diferentes contextos. Os componentes dessa equipe podem fazer as observações conforme seus locais de trabalho na unidade de ensino. Por exemplo, o coordenador pode observar a área externa. Entre os pontos a serem observados, há uma série de tópicos (Quadro 4) listados pelos participantes e que precisavam ser analisados nos diferentes contextos.

Quadro 4 - Lista dos tópicos a serem observados

Estimulação	Auto-organização
Atividade	Aspecto emocional
Identidade e desejo de aprender	Criatividade
Interação com o mundo	Competência social
Identidade fina	Motricidade grossa
Expressões artísticas	Linguagens
Desenvolvimento lógico, conceitual e	Compreensão do mundo físico e tecnológico
Compreensão do mundo social	Relacionamento

Fonte: Prefeitura Municipal de Guarapari (Sales; Souza, 2014, p. 42).

No documento que trata do estudo de caso, há explicações sobre a coleta de dados e sobre suas partes.

[...] um instrumento pedagógico que desafia a raciocinar, argumentar, negociar e refletir em torno de uma demanda e/ou problema. Implica um movimento de se chegar a uma decisão, por meio da análise e discussão individual e/ou coletiva das informações expostas no estudo de caso. Promove o raciocínio

crítico e argumentativo sobre os alunos que estão sendo investigados como pertencentes ao público-alvo da educação especial.

Com base nos registros em diferentes ambientes a equipe será capaz de construir um perfil do aluno, identificando as potencialidades e dificuldades dele e dos demais atores envolvidos com esse aluno.

Um estudo de caso (Apêndice III) contém as seguintes partes:

1. Apresentação da manifestação (Registrar a queixa da família, dos professores da sala regular)
2. Esclarecimento da manifestação (Relatar os caminhos a serem investigados e o que se conseguiu perceber (os fatos) a partir das observações, das entrevistas e da avaliação pedagógica).
3. Identificação da natureza da manifestação (É a análise dos dados registrada na etapa II)
4. Potencialidade da manifestação (Apresenta uma perspectiva do potencial real do aluno, mas também apresenta uma visão prognóstica, delineando-o como sujeito público-alvo da educação especial)
5. Elabora-se o PDI
6. Anexos: Parecer da Avaliação Descritiva, Avaliação Pedagógica. (PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARAPARI, 2014, p. 40).

A proposta também orienta como poderá ser feita a entrevista com os pais, avaliação pedagógica e a observação dos movimentos que darão suporte ao estudo de caso.

a) A observação

A observação é um instrumento importante que pode ser utilizado para perceber as manifestações dos alunos. É necessário que o observador tenha foco para observar e deve sempre registrar o que foi observado tendo cuidado para não colocar suas impressões e interpretação dos fatos. Os participantes da Equipe da Escola podem utilizar de formulários (Apêndice VII) para facilitar o registro e posterior construção do Parecer.

[...]

b) Entrevista

A entrevista é outra fonte de informações que ajudará a Equipe a analisar outros elementos que não podem ser observados. Ela deve ser feita com a família (Apêndice VIII) e com o próprio aluno (durante a avaliação pedagógica) a partir de um roteiro estruturado. Ela precisa ser agendada.

c) Avaliação Pedagógica

A avaliação pedagógica consiste numa investigação sobre a capacidade cognitiva do aluno que foi indicado para análise. Tem como objetivo avaliar em funções dos aspectos motores, do desenvolvimento da expressão oral e escrita, do raciocínio lógico matemático, do funcionamento cognitivo, da afetividade (comportamento e interação) e da relação que o aluno estabelece com o saber [...]

A avaliação deve ser feita de modo lúdico na qual o aluno tem livre expressão [...] (PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARAPARI, 2014, p. 41 e 42).

No processo da construção desses instrumentos, percebíamos a necessidade de desburocratizar, mas, ao mesmo tempo, ter um fio condutor do procedimento. Ao passo da análise do instrumento, elas nos diziam: “[...] vamos sistematizar o que observar” (PROFESSORA TÂNIA); “[...] precisamos envolver todos da escola” (PROFESSORA RAQUEL); “agora sim... temos tudo que precisamos num único lugar” (PROFESSORA MARIA).

Sentíamos, nesse processo que, embora houvesse a experiência, muitas professoras tinham instrumentos diferenciados, enquanto outras abreviavam os procedimentos pela falta de instrumentos. Nesse processo avaliativo, observamos que os professores variavam muito no tempo da avaliação inicial. Para evitar diferenças expressivas, os professores concordaram em definir, na proposta de orientação da avaliação em educação especial, um tempo para que essa avaliação fosse feita, pois muitas eram as críticas em relação à demora na conclusão desse trabalho.

O tempo de duração da construção do Parecer Pedagógico sobre o aluno que for indicado com manifestação da deficiência não deve ultrapassar 05 (cinco) meses. Sendo 03 (três) meses para que a Equipe de Avaliação da Escola monte seu parecer e dois meses para que a Equipe de Avaliação do Município emita o seu parecer dando deferimento do processo (PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARAPARI, 2014, p. 44).

Dessa maneira, esse tempo também implicará no trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Guarapari (SEMED), que precisará se reunir pontualmente para deferimento dos Pareceres Pedagógicos. Aperfeiçoar o tempo para devolução das queixas e agilizar o processo para o atendimento dos alunos que necessitam do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Neste contexto, apontamos grandes ganhos que o município terá com a proposta, a avaliação para identificação do público-alvo da educação especial irá além dos muros da escola e terá que envolver também o empenho da secretaria de educação e de toda a gestão do município.

5.2 AVALIAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO DO APOIO

Na pesquisa de Milanesi (2012), percebemos que o planejamento do apoio tem uma intensificação da articulação entre os demais setores, principalmente a área de saúde. Essa perspectiva também foi percebida no processo de construção do instrumento de avaliação do município de Guarapari.

“Ao dialogarmos com as professoras e os pedagogos sobre essa avaliação, houve um clima de dúvida no ar, as professoras indagaram o porquê avaliar para o planejamento do apoio, foi feita então uma reflexão sobre o objetivo desse planejamento” (TRECHO REFLEXIVO DO DIÁRIO DECAMPO).

No início das discussões, as professoras entendiam que o apoio deveria auxiliá-las com o aluno, facilitando o seu trabalho. Mediante os diálogos e intervenções, fomos refletindo que, além de contribuir com a ação pedagógica do professor, o objetivo maior é garantir condições de ensino e aprendizagem para o aluno.

Esse apoio deverá facilitar os processos de aprendizagem. As professoras e as pedagogas tinham esse entendimento, porém as dificuldades de inclusão que as escolas vivenciavam acabavam por esconder esse objetivo.

Havia um caso específico que chamava a atenção, o qual foi relatado por uma das professoras no grupo, da seguinte forma: “Meu aluno fica comigo o tempo todo... ele não participa das atividades da escola... minha sala parece uma jaula” (PROFESSORA ELZA).

A avaliação do planejamento precisava intervir nessa situação. A professora, junto com a equipe escolar, precisava articular possíveis elementos para mudar este quadro, os quais precisavam estar presentes na ação e, para estar na ação, precisavam ser planejados e avaliados. A conversa sobre isso se deu em torno do Plano Especializado Individualizado (PEI), porém, para além do documento, foram analisados outros elementos que poderiam estar presentes.

Articulou-se sobre a necessidade de uma avaliação inicial dos apoios que esse aluno precisava para estar aprendendo na escola. Como exemplo de apoios, sugere-se a presença de um estagiário, um professor de Braille, apoio à família, intérprete, cuidador etc. Ao final do trimestre, esses apoios

seriam avaliados acerca do modo como eles contribuíram e potencializaram o processo de aprendizado do aluno.

Além desse olhar, a proposta também precisava de uma base teórica que a fundamentasse. Para tanto, elegemos a abordagem histórico-cultural, por entendermos que, para investigar os motivos que levam a criança a não-aprendizagem, precisamos analisar como acontece o processo inverso, ou seja, como ela aprende, sobretudo em condições adversas. Nesse sentido, a referida abordagem define que o desenvolvimento acontece em virtude da aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com os outros e o meio, a partir de um processo denominado de mediação, que enfatiza o processo histórico-social e o papel da linguagem.

O processo avaliativo deve servir de base para a tomada de decisões, visando atender às necessidades identificadas no aluno, isto é, para construir caminhos que permitam a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos os que compõem a comunidade escolar, contribuindo assim, para uma educação inclusiva.

De acordo com a manifestação e/ou laudo do aluno, se o professor de educação especial tiver a colaboração do pedagogo, irá traçar um plano de trabalho diante da especificidade apresentada e fazer um acompanhamento de como esses apoios viabilizados para o aluno estão potencializando o seu desenvolvimento social e cognitivo na sala de aula comum.

Esse apoio inclui: o trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncionais (SRM) e na sala de aula comum; os materiais pedagógicos; os apoios; e os encaminhamentos para projetos desenvolvidos pela escola e pela rede municipal de educação. O plano de trabalho na sala de recurso deve ter o caráter suplementar e complementar a sala de aula.

A cada trimestre, o professor de educação especial deverá elaborar um relatório, dizendo dos apoios e atividades viabilizadas, e se estas ajudaram no desenvolvimento do aluno. Nesse relatório, deverão constar as dificuldades dos professores em relação a esses apoios e também as possibilidades de ações que poderiam resolver determinados problemas.

Foi preciso, durante a construção do documento, definir os diferentes tipos de apoio que o atendimento educacional especializado exige:

- Para alunos com surdez: intérprete de LIBRAS, instrutor de LIBRAS, dicionário em LIBRAS, vídeos com legenda e interpretados, material didático adaptado, localização na unidade em LIBRAS etc.;
- Para alunos cegos: lupas, máquina BRAILLE, impressora Braille, material ampliado e adaptado, regletes, punção etc.;
- Para alunos com deficiência intelectual e física: material concreto, mobília adaptada, material escolar adaptado, cadeira de roda, rampas, banheiro acessível, cuidador etc.
- Para todos os alunos: professor especializado, cuidador, trabalho colaborativo na sala regular, atendimento educacional especializado, e outros que o sujeito demandar.

Este momento de avaliação deverá considerar a avaliação do trabalho do professor de educação especial para além do atendimento em sala de recursos multifuncionais. Os participantes apontaram algumas ações possíveis:

- a) aproximação com a família;
- b) assessoria ao professor de sala de aula comum;
- c) assessoria ao pedagógico e demais profissionais da escola;
- d) busca de outros profissionais que poderão ajudar no atendimento ao aluno, como profissional específico para alunos surdos e cegos;
- e) escolha da confecção de material pedagógico;
- f) organização de espaço físico;
- g) viabilizar momentos de formação continuada dentro do espaço escolar.

De acordo com a manifestação do aluno e diante da especificidade apresentada, o professor de educação especial irá traçar um plano de trabalho (Quadro 5) e fazer um acompanhamento de como esses apoios viabilizados para o aluno estão potencializando o seu desenvolvimento social e cognitivo na sala de aula comum. Esse apoio inclui o trabalho desenvolvido na sala de recursos multifuncionais e encaminhamentos para projetos desenvolvidos pela rede municipal de educação.

Deverá ser feito um relatório dizendo dos apoios e atividades viabilizadas, e se estes ajudaram no desenvolvimento do aluno. Nesse relatório deverão constar as dificuldades dos professores em relação a esses apoios, bem como as possibilidades de ações que poderiam resolver determina dos problemas.

Quadro 5 - Estrutura do Plano de Trabalho

TRABALHO DE PLANO	Deficiência ou manifestação que o aluno apresenta?
	Descrição do aluno:
	Objetivos:
	Quais apoios eu necessito para atender esse aluno?
	Como viabilizar esses apoios?
	Quais as dificuldades encontradas?
	Como o apoio auxiliou para a inclusão, aprendizagem e desenvolvimento do aluno?

Fonte: Adaptado de Prefeitura Municipal de Guarapari (Sales; Souza, 2014, p. 48).

Diante disso, procuramos fazer o grupo deslocar do pensamento que o apoio e o planejamento não são apenas para o desenvolvimento do trabalho, mas têm, como principal objetivo, dar condições favoráveis para o aprendizado da criança.

5.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem foi um tópico de discussão que perpassou todos os encontros, porque, de certa maneira, todo o desenvolvimento do processo de avaliação tem como objetivo final a aprendizagem da criança. Os professores, em suas falas, demonstravam conhecimento sobre esse assunto referente à sua formação, ao trabalho direto com o aluno, às suas experiências, e ainda às suas histórias como alunos.

As professoras consideravam que a avaliação da aprendizagem era processual; era preciso observar o aluno todos os dias, porém não havia um trabalho sistematizado, pois algumas faziam anotações soltas, outras faziam fichas descritivas, e outros relatórios.

No processo de pesquisa, para que pudéssemos ter uma ideia mais sistematizada da aprendizagem, solicitamos que as professoras fizessem grupos de trabalho e produzissem um plano de trabalho. Dessa maneira, considerando o processo de ensino e aprendizagem organizado para se chegar a uma avaliação, segue um dos trabalhos realizados:

“Plano do aluno:

Sobre a aluna: Aluna com deficiência intelectual, com 14 anos, nunca frequentou a escola, e atualmente está matriculada no 3º ano do ensino fundamental. A aluna não aceita nenhuma intervenção, rejeita as abordagens, cumpre poucas tarefas. Apresenta poucos cuidados com a higiene.

Objetivo: incentivar a execução de atividades de vida diária, autonomia, socialização e coordenação motora.

Metodologia: fazer junto, ensiná-la a trabalhar com massinha, trabalhar coordenação motora, regras da escola. Incentivá-la a pedir para ir ao banheiro ou beber água, estimulando a fala.

Material: Massa de modelar, música, giz de cera, cola, revista e computador.

Avaliação: Observar e registrar o desenvolvimento através do relatório e registrar o processo do trabalho feito, revendo as práticas” (PLANO DE TRABALHO ESTRUTURADO PELO GRUPO DE TRABALHO).

Diante disso, começamos a discutir com elas a base teórica para esse processo de avaliação, que se daria de maneira a observar o desenvolvimento do aluno no seu dia a dia.

Vigotski (2000) nos possibilita entender o outro como sujeito histórico que participa ativamente dos processos sociais, nos quais ele irá desenvolver e construir aprendizados. Nesse sentido, para esse autor, o desenvolvimento humano se dá por meio das relações sociais, que permitirão aos sujeitos internalizarem as formas culturalmente dadas, que se constituirão no material simbólico que fará a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. Para tanto, destaca que, na lei geral do desenvolvimento, “[...] qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico [...]” (VIGOTSKI, 2000, p. 26).

Por isso, a mediação do Outro, especialmente a do professor, a qual se caracteriza como intencional e sistemática, será fundamental nos processos de constituição da subjetividade e aprendizagem de todos os sujeitos da escola, sobretudo daquele que apresenta algum comprometimento.

A partir do trabalho já realizado pelas professoras, e articulando-o com a base teórica, demos encaminhamento à construção da proposta.

5.3.1 Desconstruindo as fronteiras do limite

Uma das preocupações constantes no processo de aprendizagem é a atribuição de um valor quantitativo do conhecimento adquirido. Em geral, essa atribuição é sempre feita em comparação com os demais alunos. Essa angústia e essa percepção não são exclusivas dos professores da sala comum, mas também comungadas pelos professores especialistas que pautam seu olhar numa dimensão de homogeneidade e enquadramento do sujeito especial.

“Eu tenho uma aluna na sala de aula que não faz nada, eu não entendo porque ela está ali... ela não mexe um dedo... o que vou avaliar, tenho que criar uma nota para ela” (PROFESSORA SAMANTA).

Diante dessa fala, é preciso refletir sobre como é possível essa aluna se desenvolver, apesar de suas limitações. É preciso desmistificar o viés do limite e pensar em objetivos para o aluno, tendo um olhar sobre ele e não por um olhar de comparação entre o que as outras crianças conseguem fazer e ele não.

Os professores se preocupavam muito com o sistema de notas e com o currículo, porém, no diálogo estabelecido com os aportes teóricos, ficou entendido que temos respaldo na legislação para que esse aluno tenha uma avaliação de acordo com suas competências, e o que não se pode fazer é inventar uma nota. É preciso traçar os objetivos que se tem para esse aluno.

Nesse processo, é preciso, muitas vezes, refletir e desconstruir suas memórias avaliativas. Esse viés estava nítido na fala da professora Lídia:

“Eu admito que, muitas vezes, eu repito com meus alunos ações que eu vivenciava com minha professora, eu tenho na minha consciência aquela

avaliação rígida que a professora fazia com a gente, ficávamos com medo e a gente estudava para não ser punido”.

O professor de educação especial precisa ter essa concepção de forma clara, pois, caso contrário, como poderá provocar reflexões nas práticas avaliativas na sala de aula comum?

Outro fator que é positivo e que influenciava na maneira da avaliação dos professores de educação especial eram os seus conhecimentos e experiências na educação infantil, porque nessa etapa da educação o desenvolvimento global da criança é explorado e eles traziam isso para a prática. A proposta de aprendizagem foi construída a cada encontro, em um movimento de desconstrução gradual das marcas sociais da avaliação como exame, tomando por referências as ações das professoras que se apropriavam de conhecimentos científicos sobre o assunto.

Foi preciso fazer com que as professoras entendessem que o processo de avaliação dependia do olhar para o desenvolvimento da criança no seu contexto, para que, a partir desse movimento, fossem produzidos relatórios descritivos. Foi preciso também entender que essa ação não era um imprevisto, mas sim uma forma de conhecimento sobre o entendimento do humano, que aprende em contato com o contexto vivo e com os símbolos.

Assim, podemos verificar também que uma prática pedagógica, que valorize a reflexão através do erro, pode revelar o que a criança sabe e, com processos de mediação dos professores, o que ela poderá vir a saber. Dessa forma, pensar a Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) nos dá a condição de pensar a prática de avaliar como um processo de investigação em que o professor estará sempre repensando as suas práticas. Vigotski argumenta que:

[...] a zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos nos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, mas também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, mas como aquilo que está em processo de maturação [...] O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois

níveis: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2003, p. 113).

Nesse sentido, os processos de ensino estarão em avaliação constante e, num refazer também de forma contínua, os seus resultados, pois é o que está acontecendo e não o que está por acontecer que deve ser acompanhado e promovido. No processo de imitação, os alunos, de forma geral e específica, estarão vivenciando essa experiência de acordo com seu tempo e irão, em algum momento, realizar a atividade proposta autonomamente ou avançar em sua realização.

Então, foi proposto que a avaliação da aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial fosse realizada a partir de um planejamento pedagógico construído para ele. Nesse planejamento, deverão constar os seguintes elementos: a situação atual do aluno; a metodologia de ensino que será desenvolvida; a atividade aplicada; o relatório dizendo o que o aluno alcançou e o que o aluno não alcançou; e as devidas intervenções (Quadro 6).

Quadro 6 - Modelo de planejamento para o aluno

Qual manifestação ou deficiência o aluno apresenta? Pontos da personalidade a serem desenvolvidos e potencializados. Conteúdos do currículo a serem alcançados. Objetivos para o aluno. Metodologia de ensino desenvolvida. Material pedagógico utilizado. Tempo para execução. Atividade que será desenvolvida. O que o aluno alcançou nesses objetivos. O que ele não alcançou? Intervenção.
--

Fonte: Adaptado de Prefeitura Municipal de Guarapari (Sales; Souza, 2014).

Dessa maneira, a avaliação seria feita com base na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), sempre observando o percurso do aluno no processo de ensino e aprendizagem, tendo, como aliado o mediador.

Nesse processo, acreditamos que há a possibilidade de romper as barreiras da aprendizagem que tanto limitam as práticas pedagógicas. Muitas vezes, essas barreiras são criadas pela não organização de situações didáticas que favoreçam o processo de aprendizagem de aluno com deficiência.

5.3.2 O trabalho de articulação

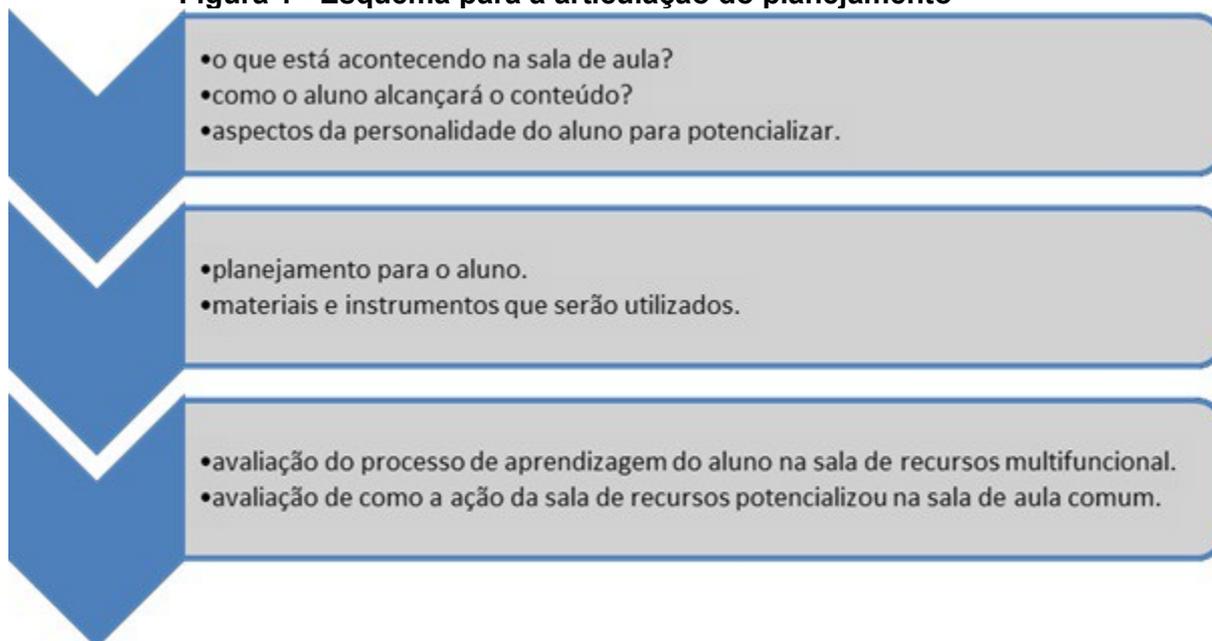
No processo de avaliação da aprendizagem é necessária uma parceria entre o professor de educação especial e o professor da sala comum. É preciso que o aluno que está aprendendo na SRM também aprenda na sala de aula comum. Acreditamos que precisa haver um processo de comunicação que articule esses contextos.

Sendo assim, os professores deverão fazer um relatório em detalhes sobre o processo de aprendizagem, inclusive acerca da função do mediador e dos instrumentos de mediação. Esse procedimento de avaliação deverá ser feito continuamente, em todos os contatos com os alunos, uma vez que ele prevê uma sistematização do processo de alcance do aprendizado. Essa avaliação deverá considerar que as ações de ensino e aprendizagem da sala de recursos multifuncionais (SRM) estão colaborando com a sala de aula comum.

Diante disso, discutiu-se com os professores um esquema (Figuras 1e 2) que facilitará o desenvolvimento do planejamento para o aluno na sala de aula comum e também na SRM.

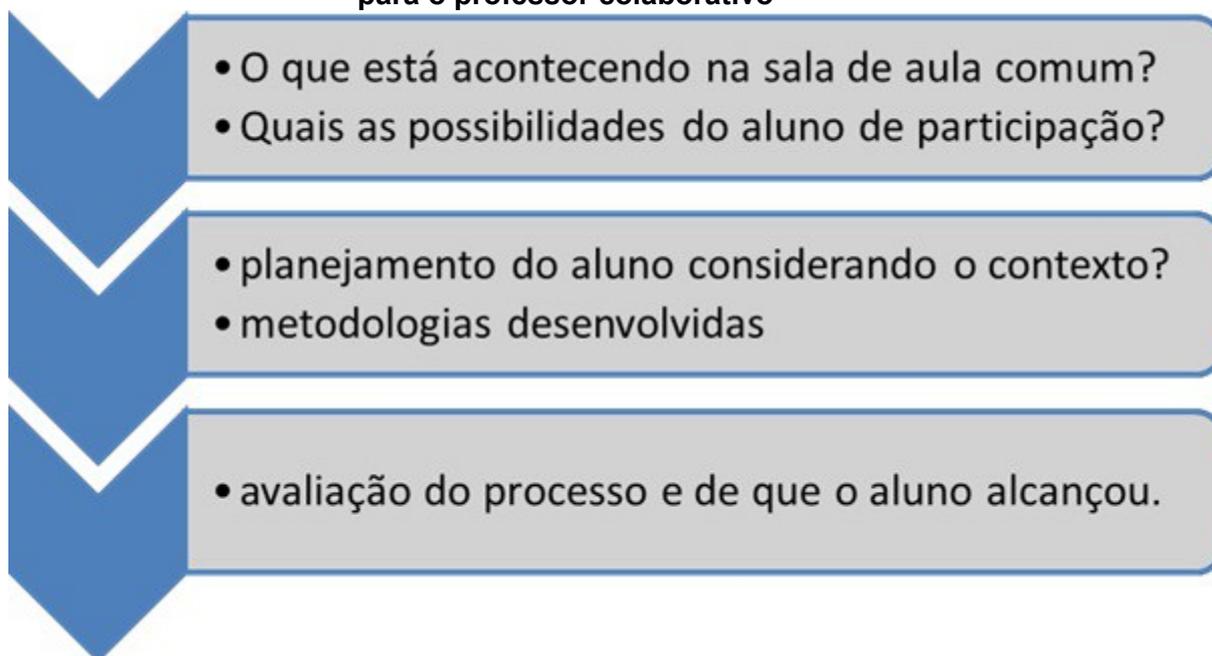
É preciso situar que, na educação especial do município de Guarapari, o professor especialista atua tanto na SRM quanto em trabalhos colaborativos junto aos professores, na sala de aula comum, articulando os processos de aprendizagem dos alunos com deficiência do seu turno de trabalho.

Figura 1 - Esquema para a articulação do planejamento



Fonte: Prefeitura Municipal de Guarapari (2014, p. 49).

Figura 2 - Esquema do processo de ensino e aprendizagem para o professor colaborativo



Fonte: Prefeitura Municipal de Guarapari (Sales; Souza 2014, p. 50).

O professor terá metodologias de ensino disponíveis, considerando o contexto, os instrumentos e sua mediação para potencializar o que o aluno já sabe, que é a sua zona real de conhecimento até chegar ao nível potencial. Assim ao iniciar o planejamento do aluno, o professor deverá observar as

suas possibilidades de aprendizado e desenvolvimento e, a partir disso, construir suas estratégias de ensino.

A proposta vem indicando os pontos a serem avaliados e os instrumentos a serem utilizados, tentando dar um suporte de direcionamento à prática avaliativa do professor.

5.3.3 Avaliação na sala de aula comum

Uma das angústias dos professores da sala de aula comum é referente ao registro da nota no diário escolar. Esta angústia é expressa pela professora de educação especial, que relata: *“Os professores regentes, principalmente, dão aulas de matemática e física, são difíceis, eles precisam de notas, números, na verdade isso é bem complicado na escola” (PROFESSORA SILVIA).*

Diante de várias falas sobre esse assunto, o documento define como será o caminho para chegar a essa nota, lembrando que o professor de educação especial será apenas um apoio para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem do aluno em sala de aula. Ao final de cada trimestre será feito um dossiê do aluno atendido pelo AEE, contendo a avaliação do professor da sala de aula comum, as atividades desenvolvidas, tanto na sala de aula comum como na SRM.

Para que isso aconteça de maneira organizada na proposta, foram definidos dois momentos de registro: o primeiro se refere ao Instrumento de Acompanhamento Curricular (IAC), que contém os conteúdos e objetivos a serem ministrados, bem como uma análise a respeito daquilo que o aluno aprendeu ou não; e o outro é o relatório trimestral, que contém os esquemas de planejamento para o aluno, até chegar aos objetivos alcançados por eles.

Segundo a Prefeitura Municipal de Guarapari (2014, p. 50), “A elaboração do IAC deve ser em colaboração com o professor da sala de recurso e também com o pedagogo, nos momentos de planejamento, tendo como base a proposta curricular para aquela série/ano. Para ajudar elaboramos um esquema”. Esse instrumento ajudará o professor de educação especial a constituir uma nota para o aluno, caso seja necessário, e também auxiliará nos processos de decisão do final do ano.

O processo de aprovação do aluno será discutido no conselho de classe escolar, dando ênfase a todo o progresso do aluno, considerando o que o aluno alcançou a partir da sua primeira avaliação (anterior ao planejamento) e nas atividades desenvolvidas para alcançar seu aprendizado.

O processo de decisão sobre o resultado final deve estar pautado no processo ensino-aprendizagem do decorrer do ano. Para auxiliar na decisão deve-se ter em mãos os seguintes documentos:

- Pontuação do aluno registrada nos três trimestres.
- Instrumento de Acompanhamento Curricular – IAC dos três trimestres.
- Relatório do professor da Sala regular
- Relatório do professor da Sala recursos

Esses documentos nortearam a decisão de aprovação para a série seguinte, ou de reprovação, com justificativa de ainda não ter alcançado requisitos mínimos para o ano seguinte ou de necessidade de aprofundamento dos conteúdos daquele ano. No processo de aprovação, deve-se também levar em conta, as questões da relação idade-série evitando grandes defasagens e também o caráter mediador da turma original que potencializa este sujeito.

A decisão do resultado é um processo definido pelo professor da sala regular e compartilhado pelo pedagogo e professor da sala de recursos multifuncionais. Lembrando sempre, que o Conselho de Classe é soberano nas decisões (PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARAPARI, 2014, p. 53).

Nesse movimento, procuramos construir uma proposta que torne propícias as condições para que o professor tenha uma orientação quanto aos procedimentos e também aos instrumentos que poderá utilizar, assim como uma base teórica que certifique o conhecimento que os alunos já possuem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa nasceu de um percurso de estudo iniciado no curso de Pedagogia, ou até antes. Meu objetivo, ao ser professora, ia além de ter uma profissão para ganhos econômicos, pois sempre tive a vontade de contribuir com o crescimento social da minha realidade, acreditando que, por meio do estudo, era possível transformar a realidade. Como disse na introdução deste trabalho, as coisas não funcionaram como estavam na minha cabeça de adolescente. Era uma pessoa que acabara de sair do ensino médio, cheia de esperanças em relação ao ensino superior de Pedagogia e com a crença na significativa mudança de uma nação. Aposto na mudança, mas sei que a luta é bem maior do que eu pensava.

Lembro-me, como se fosse hoje, de minha primeira aula de Filosofia da Educação. O professor, também aluno de doutorado do PPGE-UFES, perguntou qual era o nosso objetivo no curso de Pedagogia. Eu respondi que era ser professora, mas que, além disso, tinha a vontade de fazer Mestrado e Doutorado. Na época, eu não entendia direito o que eu estava dizendo, e hoje penso que sempre tive o desejo de entender os processos educacionais de maneira mais profunda.

Em toda a minha história na UFES, procurei fazer isso, mesmo tendo que conciliar o estudo, o trabalho e a ida à faculdade. Quando surgiu a oportunidade de iniciação científica, minha felicidade foi grande. Ali eu tinha a oportunidade de me constituir uma possível pesquisadora.

Vale dizer que o processo de iniciação científica me aproximou do GRUPICIS. Então, esta pesquisa de Mestrado é uma continuidade da participação nesse grupo, que contribuiu para que eu começasse a pensar nos processos de inclusão da criança com deficiência, na Educação Infantil e na maneira como ela vem sendo concebida, e ainda na subjetividade sobre ela construída.

Na participação do ONEESP, a temática da avaliação uniu-se às definições de como essas crianças são avaliadas, ou seja, o que é dito sobre elas, como isso tem sido realizado e como podemos trabalhar para que as políticas de inclusão funcionem. Então, a partir dessa pesquisa fomos alinhavando ideias para constituir este estudo de Mestrado.

Para tanto, tivemos a ideia de pensar em um projeto com o objetivo de problematizar a Avaliação, tendo como horizonte a consolidação de uma proposta de avaliação dos alunos público-alvo da Educação Especial, contando, assim, com a colaboração de vários profissionais da Educação com grande experiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Para chegar a esse objetivo, trilhamos três caminhos: primeiramente, nos propusemos a identificar, durante o ONEESP, como os professores entendiam a avaliação em Educação Especial e como eles a praticavam na escola. Percebemos, através da leitura dos dados do observatório, que esses sujeitos tinham conhecimento sobre os processos avaliativos, mas precisavam se aproximar de uma perspectiva teórica que possibilitasse certa dinamicidade da temática nas escolas, de forma a sistematizar as etapas desse processo.

O segundo passo foi a realização de uma pesquisa colaborativa com professores e pedagogos do município de Guarapari, em formato de sessões reflexivas, tendo em vista a problematização da Avaliação, à luz da matriz histórico-cultural, culminando na elaboração da proposta de Avaliação, em diálogo com os pressupostos da Educação Especial. Nesses encontros, procuramos ouvir os professores e reconhecer suas experiências, destacando seus conhecimentos, alinhando-os aos estudos de Vigotski. A partir das narrativas dos professores, pensamos na construção da proposta, utilizando, como elementos-chave, os pontos a serem considerados na organização para a avaliação em Educação Especial no município.

O documento foi sistematizado e apresentado à Secretaria Municipal de Educação de Guarapari e aos Conselheiros Municipais de Educação do município para apreciação e para servir como um dos instrumentos de subsídio ao processo de escolarização dos alunos nas escolas de ensino regular.

No processo de construção da proposta, percebemos que a pesquisa científica pode colaborar com a implementação de políticas públicas educacionais, como, por exemplo, o documento de avaliação constituído junto aos professores envolvidos nesta pesquisa de Mestrado. Esse documento se apresenta flexível e aberto às contribuições de outros profissionais, quando colocado em ação no cotidiano da escola.

Cabe ressaltar que as mudanças no campo da avaliação despertam vários sentimentos nos profissionais da Educação, pois o fato de termos naturalizado uma perspectiva de avaliação centrada nos aspectos quantitativos e, agora, na tentativa de acompanhamento dos percursos de aprendizagem dos alunos, produz certa insegurança nos professores, fazendo com que os investimentos na formação docente sejam pensados. Construir esse documento significou a proposição de novos caminhos para a avaliação na escola, gerando um movimento político de importância se pensarmos a avaliação das redes de ensino de maneira mais ampla.

Na reunião do Conselho Municipal de Educação, um dos conselheiros elogiou a escrita da proposta. Disse que, mesmo não sendo da área, pôde compreender a importância da discussão. Surgiram proposições de como ampliar a proposta de avaliação para o Ensino Fundamental. Outros disseram que é preciso conjugar as discussões sobre Avaliação à apropriação do conhecimento, já que alguns professores não aceitam a inclusão por terem uma relação prescrita com os conhecimentos a serem alcançados. Na oportunidade, ocorreu a discussão sobre a estrutura da Secretaria de Educação, precisamente sobre a criação da Equipe de Educação Especial, bem como a preocupação com os movimentos e mudanças que a proposta poderia trazer para as escolas e para o município. Os técnicos da Secretaria e os conselheiros puderam perceber a necessidade de uma ação coletiva para que a proposta se materializasse no cotidiano das escolas.

Ressaltamos que, a partir da construção da proposta, temos desenvolvido um ciclo de seminários com os professores regentes de todas as áreas para apresentação do documento, bem como sobre a base teórica que o sustenta. Nesses encontros temos encontrado a oportunidade de refletir sobre a necessidade de mudanças de postura, sobre a mediação do conhecimento e dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos que demandam intervenções da Educação Especial. As professoras, nos últimos encontros, demonstraram entusiasmo com a proposta e certa ansiedade para que ela começasse a acontecer nas escolas.

Talvez, muito do que foi colocado no papel, depois de ir para a escola, deverá ser repensado. Essa situação integra o processo de legitimação do

documento e possibilita a observação acerca de outros contornos adquiridos com a pesquisa. Por meio desta pesquisa, constituem-se novas frentes de trabalho e de formação continuada em contexto, pois a reflexão crítica do vivido, à luz de vários aportes teóricos, pode auxiliar o professor na revisão dos caminhos. A partir de tal reflexão, criam-se novas lógicas de ensino e planeja-se o que se pode fazer para significar a diferença/diversidade humana como elementos potencializadores do fazer docente, e também se situa o professor como pesquisador de novas práticas de ensino.

O processo de formação desencadeado pela pesquisa nos fez entender que os conhecimentos da Educação se constituem por meio do estudo, da reflexão crítica, da partilha, do encontro com o outro e da assunção das ações cotidianas em elementos de investigação. Esse processo de produção de conhecimento se dá de maneira dialética, pois um vai dando vida ao outro.

A relação entre pesquisa e formação é uma ação que enriquece a todos – pesquisadores externos e profissionais da Educação, pois percebemos como as professoras se sentiram valorizadas sendo ouvidas e tendo os seus conhecimentos organizados. No início da formação, as professoras que diziam não admitir a participação em pesquisas perceberam como a pesquisa é importante para a escola, para a formação docente e para a promoção de encontros entre escola e universidade.

Nesse movimento de parceria, um caminho a ser seguido foi construído. Esperamos que dele surjam outras lutas e que mudanças sejam produzidas, não apenas no contexto da Educação Especial, mas também da Educação de maneira mais ampla. Saímos do estudo com o sentimento de que o paradigma da inclusão se configura em uma política afirmativa que pode prover mudanças nos cotidianos educacionais, no trato com a diferença humana, na formação dos profissionais da Educação e na constituição de novas possibilidades de mediação do conhecimento com aqueles que demandam olhares diferenciados e que trazem algum tipo de característica que os leva para as ações da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Chico. Cinco enganos e a cidade democrática. In: BASTOS, João Baptista (org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 31-44.

BARROCO, Sônia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101588/barroco_sms_dr_arafcl_prot.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 mai. 2014.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas, 1).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 14 mai. 2013.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (Série Legislação, 118).

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2014.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Processos de identificação e diagnóstico**: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. 2011. 210 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36337/000817451.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 5 jan. 2013.

CARAMÃO, Márcia Terra Marques. **Saberes docentes, avaliação e inclusão**: estudo de uma realidade. 2009. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2869>. Acesso em: 22 jan. 2013.

CHRISTOFARI, Ana Carolina. **Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar**: trajetórias nos ciclos de formação. 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13506/000649203.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 2 out. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB) (Brasil). Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2014.

_____. Câmara de Educação Básica (CEB) (Brasil). Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2014.

CORREIA, Luís de Miranda; TONINI, Andréa. Avaliar para intervir: um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6534/pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

DÍAZ BARRIGA, Angel. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008, p. 51-82.

DELEUZE, Gilles. Glossário dos principais conceitos da Ética. **Espinosa: Filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). Avaliação no cotidiano escolar. In: _____. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

FRÖHLICH, Raquel. **Avaliação e pareceres descritivos: a (des)construção do “sujeito – aluno especial”**. 2010. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2010. Disponível em: <<http://btd.unisc.br/Dissertacoes/RaquelFrohlich.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2013.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008, p. 29-49.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. Tradução de Vânia Paganini Thurler e Tomaz Tadeu da Silva. 6. ed. In: _____ (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 228-252.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (org.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. 2. ed. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), 1999, p. 9-49.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. (Série Pesquisa, 17).

JESUS, Denise Meyrelles de; AGUIAR, Ana Marta Bianchi de. Calcanhar de Aquiles do mito grego ao desafio no cotidiano da avaliação inicial nas salas

de recursos multifuncionais. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 399-416, set./dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6532/pdf_1>. Acesso em: 5 jan. 2013.

KRAMER, Sonia. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manuel;

GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 7-14.

LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem. In: EDIÇÕES SM BRASIL. **Avaliação da aprendizagem**: Cipriano Luckesi. 6 fev. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JqSRs9Hqgtc>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Observatório nacional de educação especial**: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto de pesquisa n.º 039 - Observatório da Educação – Edital n.º 38/2010/CAPES/INEP - Fomento a estudos e pesquisas em educação. Brasília, nov. 2010.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/josi_dissertacao>. Acesso em: 5 jan. 2013.

NASCIMENTO, Anelise M. A Infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: **Ensino Fundamental de nove anos- Orientação para a inclusão da criança com seis anos de idade**. Brasília, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Yves De; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992, p. 23-34.

OLIVEIRA, Ricardo V.; PINTO, Simone A.; SALES, Suelen S. **Análise das políticas públicas para educação especial na educação infantil no município de Serra - ES**. Vitória, 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAUDE. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas; 1993.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Possibilidades de histórias ao contrário**: ou como desencaminhar o aluno da classe especial. São Paulo: Plexus, 2004.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTUGAL, Gabriela. Uma proposta de avaliação alternativa e “autêntica” em educação pré-escolar: o sistema de acompanhamento das crianças (SAC). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 593-744, set./dez. 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARAPARI. Secretaria Municipal da Educação (SEMED). Setor de Educação Especial. **Avaliação em educação especial no município de Guarapari - ES**: uma proposta construída no coletivo à partir das experiências dos profissionais da educação. Guarapari, 2014. Disponível em:
<<http://www.guarapari.es.gov.br/portal/index.php/publicacoes/editais?download=444:edital-n-007-2015-semed-processo-seletivo-proposta-de-avaliacao-em-educacao-especial>>. Acesso em: 9 jan. 2016.

ROSEMBERG, Fúlvia. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, Marcos César de. (org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 49-85.

SALES, Suelen S.; SOUZA, Marta A. **Avaliação em educação especial no município de Guarapari-ES**: Uma proposta construída no coletivo a partir das experiências dos profissionais da educação. Guarapari, 2014.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Olhares sobre a infância e a criança. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 7-14.

SOUSA, Gabriela Maria Brabo. **Avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva**. 2007. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13284/000642726.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

SOUZA, Marta Alves da Cruz. **Inclusão e avaliação no cotidiano da escola: um estudo de caso**. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/nometese_101_MARTA%20ALVES%20DA%20CRUZ%20SOUZA.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2013.

VALADÃO, Gabriela Tannús. **Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha**. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3070/3397.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 5 jan. 2013.

VELTRONE, Aline Aparecida. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização**. 2011. 193 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2881/3693.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 5 jan. 2013.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012. Disponível em:

<<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/articloe/viewFile/235/91>>. Acesso em: 8 jul. 2014.

VICTOR, Sonia Lopes. **Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com Síndrome de Down**. 2000.133 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).

_____. Manuscrito de 1929. Psicologia concreta do homem. **Revista Educação e Sociedade**, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos, CEDES, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZUQUI, Francielle Sesana. **As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus: itinerários e diversos olhares**. 2013. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6695_Francielle%20Zuqui.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2014.

ANEX OS

