

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

ANA MARTA BIANCHI DE AGUIAR

**CALCANHAR DE AQUILES: A AVALIAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR**

**VITÓRIA
2015**

ANA MARTA BIANCHI DE AGUIAR

**CALCANHAR DE AQUILES: A AVALIAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL NO CONTEXTO ESCOLAR**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo, como requisito para
obtenção do grau de Doutora em Educação.**

**Orientadora: Professora Doutora Denise
Meyrelles de Jesus.**

**VITÓRIA
2015**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Aguiar, Ana Marta Bianchi de, 1962-

A282c Calcanhar de Aquiles : a avaliação do aluno com deficiência
intelectual no contexto escolar / Ana Marta Bianchi de Aguiar. – 2015.

261 f. : il.

Orientador: Denise Meyrelles de Jesus.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação.

1. Avaliação. 2. Inclusão escolar. I. Jesus, Denise Meyrelles de,
1952-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação.
III. Título.

CDU: 37

Dedico este trabalho a todas as pessoas analfabetas do meu país que, infelizmente, não lerão este nem outros textos, exemplo inexorável da injustiça e desigualdade que vivemos.

AGRADECIMENTOS

Não somos muito acostumados, em nossa cultura, a agradecer, mas temos a certeza de que agradecer se faz indispensável e, em cada processo de nossa vida, temos que aprender a fazer isso. Em geral, somos bastante individualistas e achamos que as coisas que nos acontecem de bom é mero acaso ou obra de nossa ação individual. Por uma postura pessoal e pela postura teórica que tomo ao conduzir minha vida, não consigo conceber qualquer ação em que não identifique a presença do outro como decisiva para a realização de cada feito.

Neste trabalho de doutorado, especialmente, por estar ligada a ele durante um longo tempo, tenho que estender os agradecimentos a muitas pessoas que cruzaram minha vida durante esse tempo.

Quero primeiramente voltar meu pensamento ao Pai Maior, que nos inspira com o sopro diário da vida em cada manhã, confirmando o quão maravilhoso é viver e viver intensamente cada um desses momentos.

Não posso deixar de mencionar os agradecimentos à minha família, pois estivemos lado a lado diante da escolha de enfrentar este desafio. À Isabella, minha primogênita, e à Carolina, minha caçulinha, o meu eterno amor que só vem se multiplicando nesses nossos tempos de encontro. Saibam que vocês são fontes inspiradoras do meu desejo de ser melhor, aprender mais e ser para vocês também fonte de inspiração como tem sido a minha Mãe para mim.

Agradeço especialmente à minha querida irmã, Flavia, e ao meu irmão, Luiz Claudio, que são motivos de muito orgulho para todos nós. Agradeço também a presença amiga de cunhados e sobrinhos nesta caminhada. Quero destacar aqui o papel da minha mãe, Zulema, que, só por sua história de vida já se configura em fonte de inspiração para qualquer ser humano, no tocante à honestidade, ética, respeito ao outro, dedicação. Essas coisas boas ela aprendeu com seus pais, especialmente com a vovó Ana, que recebe de mim também uma homenagem neste trabalho e os mais sinceros agradecimentos.

Imaginem uma mulher, nascida no interior do Espírito Santo, que aprende a ler em casa, com seus pais adotivos, ser fonte inspiradora da ideia de que ir para escola seria fator preponderante para a melhoria de condições de vida de seus filhos! Com seu espírito edificante, vovó Ana estimulava o seu esposo, nosso famoso vovô Batata, a investir seus poucos sacos de café na educação de seus filhos e, pasmem, de sua filha mais velha, Zulema. Fato que muito me surpreende, pois mulheres jamais estudariam naquela época, principalmente filha de gente pobre e morando num local extremamente afastado de qualquer desenvolvimento.

Ana, como inspiradora disso, assistiu apenas à parte da vitória de sua filha, pois morreu prematuramente de parto ao dar à luz o seu décimo terceiro filho. Ana foi homenageada por seus filhos e por alguns netos que colocaram o seu nome em seus descendentes. Aqui homenagem “Ana”, mulher guerreira, que representa tantas outras brasileiras que lutam por suas famílias e dão seu suor por elas.

Vovó Ana, querida, na escola onde realizei a pesquisa, encontrei cidadãos e cidadãs brasileiras que lutam por uma vida melhor, como você sempre lutou, por isso todos os participantes deste trabalho, em sua homenagem, foram nomeados por Ana. Com isso pretendo trazer a força da sua história que reporta à necessidade de acreditarmos e trabalharmos efetivamente para uma vida melhor para todos. Ao nomear cada uma dessas pessoas com seu nome, também personifico meu profundo respeito e agradecimento a cada um deles, em destaque, a Damiano, Jana, Ana Amélia, Pauliano e todos os demais sujeitos da vida real que participaram deste trabalho, pois compartilhamos nossas vidas, fomos impregnados uns pelos outros. Nesse ato reside o grande encanto de a pesquisa-ação colaborativo-crítica poder ser impregnada pelo outro e também impregná-lo.

Agradeço à direção da Escola Clariana, bem como a todos os professores e funcionários que me acolheram durante o tempo da pesquisa.

Agradeço imensamente a todos os meus companheiros de trabalho do Centro Educacional Linus Pauling pela paciência comigo nesses tempos intensos de pesquisa.

Há pessoas que participam há muito tempo da minha jornada e são artífices de meus empreendimentos. A elas os meus agradecimentos: Lilian Menenguci, pela cumplicidade fazendo com que eu enfrentasse este desafio a partir do constante incentivo e presença, é amor que não tem tamanho; Sandi, minha alma gêmea; Glaucia, companheirona de todas as horas; Adriana, minha comadre, que chora junto e está sempre ombro a ombro; meu amigo de todas as horas, Afrânio Correa de Oliveira Wanderley, sempre me dando suporte para a realização das minhas atividades; Amanda Bastos e Naná Töpfer pela ajuda incondicional e apoio constante; obrigada aos amigos e amigas que tenho encontrado pouco, mas a amizade continua sendo sempre a mesma: Silvana Cruz, Lucinha Gervásio, Rosa Araújo, Tereza Cápua, João José, Monika Aguiar, entre tantos outros, o meu agradecimento pela compreensão por minha ausência nesses tempos.

Quero fazer um agradecimento especial a Alexandro Braga Vieira, por ter dispensado, com todo carinho, parte de seu precioso tempo a ler comigo meu trabalho e contribuir com sua discussão para a qualificação desta tese. Realmente não há palavras para agradecer-lhe.

Quero agradecer à Banca que vem desde o início participando da qualificação deste trabalho, com as observações atentas e competentes das professoras Alexandra Anache, Sonia Lopes Victor e Regina Simões, que sempre contribuíram de forma decisiva na elaboração da tese. Também à professora Rosana Givigi que, com sua reconhecida capacidade, agregou excelentes contribuições à minha tese.

Para a minha orientadora, Denise Meyrelles de Jesus, realmente é difícil encontrar palavras para expressar a sua importância na minha vida acadêmica. A sua integridade, dedicação, competência por si só tornam-se referência para nós, seus orientandos, mas, para além disso, o seu desejo de compartilhar, construir e reconstruir caminhos e possibilidades para a educação é absolutamente contagiante, fazendo-nos acreditar e desenvolver nossos trabalhos perseguindo essa meta, permeados da ética e responsabilidade que você nos ensina. Muito obrigada por tudo que você desenvolve em seus orientandos, fazendo-nos crer que estamos pelo menos realizando aquela pequena parte do muito que temos a fazer. É muito bom dividir esta jornada com você.

Não podendo nominar a todos, estendo os meus agradecimentos a vocês que dividiram comigo este caminho e aqui confirmo o que acredito fortemente nas palavras de Freire (2005):

É reconhecendo nos outros, outros eu, que abre-se o caminho para o ato de criação, onde os homens se fazem companheiros na pronúncia e transformação do mundo. No encontro dos homens, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais .

Obrigada a todos que se fizeram presentes e que comungaram comigo este momento importante de minha caminhada.

O que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? Lavar as mãos em face à opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele.

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo teve como objetivo constituir espaços de reflexões com profissionais que atuam no Ensino Fundamental, problematizando os processos avaliativos vividos na escola com relação aos alunos identificados com deficiência intelectual, buscando constituir práticas pedagógicas inclusivas. Intentou, ainda, discorrer sobre esses processos para desvelar as possibilidades e desafios presentes na avaliação de identificação, de planejamento e de rendimento dos alunos com deficiência intelectual. Dialogou com as produções de pesquisadores que postulam a ideia de que o processo de inclusão escolar pressupõe acesso à escola, bem como a permanência e a garantia do direito de apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos. Contou com as contribuições teóricas de Vigotski e de outros teóricos da perspectiva histórico-cultural, buscando trazer suas contribuições para o entendimento dos processos de escolarização na atualidade. Como aporte teórico-metodológico, apoiou-se nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica que advogam a possibilidade de, por meio da pesquisa, produzir conhecimento sobre a realidade social, promover mudanças nas situações desafiadoras e envolver os sujeitos pesquisados em processos de formação continuada em contexto. O processo de produção de dados se efetivou no período de março de 2012 a dezembro de 2013. Para o desenvolvimento do estudo, trabalhou-se com duas frentes correlacionadas: a primeira se deu na coleta de dados da pesquisa de caráter nacional que vinha sendo desenvolvida pelo Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), envolvendo professores das Salas de Recursos Multifuncionais dos municípios de Vitória e Serra, ambos no Espírito Santo. A segunda frente aconteceu em uma escola de Ensino Fundamental pertencente à Rede Pública Municipal de Ensino de Serra/ES/ envolvendo professores, pedagogos, dirigentes escolares, alunos matriculados da 4ª à 8ª série do Ensino Fundamental. Essa vinculação inicial ao Oneesp se justifica em função de o tema avaliação se constituir um dos itens investigados pelo Observatório. Como resultados, a pesquisa aponta a necessidade de tornar o tema avaliação presente nos trabalhos desenvolvidos nas formações continuadas com profissionais da educação. Isso, especialmente, em função de esta investigação ter revelado a

dificuldade dos professores em lidar com a avaliação para identificação, planejamento e avaliação do rendimento dos alunos. Observou-se desde a valorização dos laudos clínicos à avaliação classificatória no protagonismo da atividade pedagógica. Notou-se uma avaliação não relacionada com os modos de pensar a intervenção com os alunos da escola, principalmente com os alunos com deficiência intelectual. Esses fatores podem se configurar como elementos impeditivos para que os alunos obtenham sucesso em sua jornada educacional. Em contrapartida, esse tema pode ser utilizado para subsidiar a formação continuada. O estudo aponta que, por meio de atitudes colaborativas e críticas, entre os profissionais da escola, foi possível articular ações que garantam o direito de aprender do aluno com deficiência intelectual na escola de ensino comum.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Avaliação. Deficiência intelectual.

ABSTRACT

This study aims at building spaces for reflection with elementary school professionals by questioning the assessment processes experienced in the schools regarding students with intellectual disabilities and by developing inclusive pedagogical practices. It also aims at discussing these processes in order to identify the possibilities and challenges present during the identification, planning and production process of students with intellectual disabilities. The study discusses productions by researchers who advocate the idea that the school inclusion process implies access to school, as well as permanence and the right to acquire knowledge that is socially produced. It is supported by theoretical contributions by Vygotsky and other theoreticians of the cultural historical perspective in order to try to understand the current schooling processes. Collaborative critical action research was adopted as theoretical-methodological framework, which maintains that, through scientific research, one can produce knowledge about social reality, promote changes in challenging situations, and involve study individuals into continuing education processes. The data collection process took place between March 2012 and December 2013. In order to carry out the study, two correlated fronts were adopted: The first one borrows from the ongoing national investigation carried out by the Brazilian Observatory on Special Education (ONEESP), involving teachers of Multifunctional Resource Classrooms in the Cities of Vitoria and Serra, both in the State of Espírito Santo, Brazil. The second front was in a public municipal primary school in Serra, ES, involving teachers, pedagogues, principals, and 4th to 8th grade students. This initial link to ONEESP is justified by the fact that assessment is one of the themes investigated by the Observatory. The results show the need of making the issue assessment more present in continuing education for school professionals. This is clear mainly because this investigation has shown teachers' difficulty to cope with assessment to identify, plan and evaluate students' production. The study noticed the valorization of clinical reports and the categorizing evaluation of pedagogical activity. It also identified assessment that is not related to ways to think of intervention with students, especially those with intellectual disabilities. These factors can represent impeditive elements for students to succeed in their educational journey. On the other hand, this theme can be used to support continuing education strategies. The study shows that through collaborative and

critical action among school professionals it was possible to develop strategies to grant students with intellectual disabilities the right to learn in a regular school.

Keywords: School inclusion. Evaluation. Intellectual disability.

RESUMEN

El objetivo del estudio es constituir espacios de reflexión, con profesionales que trabajan en la educación primaria, para problematizar los procesos de evaluación vividos en la escuela en relación a los alumnos identificados con deficiencia intelectual, para constituir prácticas pedagógicas inclusivas. También se intentó tratar sobre estos procesos para identificar las posibilidades y desafíos presentes en la evaluación de identificación, de planificación y de rendimiento de los alumnos con deficiencia intelectual. Se dialogó con las producciones de investigadores que postulan la idea de que el proceso de inclusión escolar presupone acceder a la escuela, así como la permanencia y la garantía del derecho de apropiación de los conocimientos socialmente producidos. Se contó con las contribuciones teóricas de Vigotski y otros teóricos de la perspectiva histórica cultural para traer sus contribuciones al entendimiento de los procesos de escolarización en la actualidad. Como aporte teórico-metodológico, se apoyó en los presupuestos de la investigación-acción colaborativa-crítica que defiende la posibilidad de, por medio de la investigación, producir conocimiento sobre la realidad social, promover cambios en las situaciones desafiantes e involucrar a los sujetos investigados en procesos de formación continua en contexto. El proceso de producción de datos se realizó entre marzo de 2012 y diciembre de 2013. Para el desarrollo del estudio, se trabajó con dos fuentes correlacionadas: la primera sucedió cuando recogimos datos junto con la investigación de carácter nacional que estaba siendo desarrollada por el Observatorio Nacional de Educación Especial (ONEESP), involucrando a profesores de las Clases de Recursos Multifuncionales de los municipios de Vitória y Sierra, ambos en el estado de Espírito Santo. La segunda frente sucedió en una escuela de primaria de la Red Pública Municipal de Enseñanza de la Sierra (ES), involucrando a profesores, pedagogos, dirigentes escolares, alumnos matriculados del 4º al 8º año de la Primaria. Esta vinculación inicial al ONEESP se justifica en función de que el tema evaluación constituye uno de los temas investigados por el Observatorio. Como resultados, la investigación señala la necesidad de dejar presente el tema evaluación en los trabajos desarrollados en las formaciones continuas con profesionales de la educación. Esto, especialmente, en función de que esta investigación reveló la dificultad de los profesores en trabajar con la evaluación para identificación, para la planificación y evaluación del rendimiento de los alumnos. Se

observó, desde la valorización de los laudos clínicos hasta la evaluación clasificatoria en el protagonismo de la actividad pedagógica. Se notó, una evaluación no relacionada con los modos de pensar la intervención con los alumnos de la escuela, principalmente con los alumnos con deficiencia intelectual. Estos factores pueden configurarse como elementos impeditivos para que los alumnos obtengan éxito en su jornada educacional. Como contrapartida, este tema puede ser utilizado para subsidiar la formación continua. El estudio señala que, a través de actitudes colaborativas y críticas, entre los profesionales de la escuela, fue posible articular acciones que garanticen el derecho de aprender del alumno con deficiencia intelectual en la escuela de enseñanza común.

Palabras clave: Inclusión escolar. Evaluación. Deficiencia intelectual.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas da Educação Especial por etapa Brasil – 2007 a 2010 ..34	
Tabela 2 – Levantamento das pesquisas em educação sobre o tema na Anped.....63	
Tabela 3 – Levantamento das pesquisas em educação básica sobre o tema no Scielo....67	
Tabela 4 – Levantamento das pesquisas em educação sobre o tema no Portal Capes.....68	
Tabela 5 – Rendimento nominal mensal de pessoas de dez anos ou mais de idade no Espírito Santo e no Município de Serra – 2010..... 140	
Tabela 6 – Rendimento nominal mensal domiciliar <i>per capita</i> de domicílios particulares permanentes do Município de Serra com relação ao Espírito Santo – 2010 141	
Tabela 7 – Rendimento nominal mensal domiciliar <i>per capita</i> de domicílios particulares permanentes em Serra – 2000/2010 141	
Tabela 8 – Grau de instrução das pessoas cadastradas no Cadastro Único do Ministério do Desenvolvimento Social, por sexo, em Serra – 2011 142	
Tabela 9 – Indicadores de alfabetização e analfabetismo, Brasil/ ES e Serra 2000 e 2010143	
Tabela 10 – Pessoas de dez anos de idade ou mais, por nível de instrução, Serra e Espírito Santo - 2010 144	
Tabela 11 – Pessoas de dez anos de idade ou mais, por nível de instrução, no município de Serra em relação ao Espírito Santo – 2010..... 145	
Tabela 12 – Atendimento à população na Serra e no Espírito Santo, que frequenta escola por grupo de idade – 2010..... 145	
Tabela 13 – Pessoas que frequentavam escola por nível de escolaridade no Espírito Santo e na Serra 146	
Tabela 14 – Matrículas nas unidades de ensino por tipo de deficiência – Serra /ES/..... 148	
Tabela 15 – Ideb 2005, 2007, 2009 e metas para a Rede Municipal de Ensino de Serra.. 149	
Tabela 16 – Evolução da “Prova Brasil”: resultados obtidos pela Rede Municipal de Ensino Fundamental – Serra..... 150	
Tabela 17– Taxas de aprovação, abandono, evasão, promoção, repetência, reprovação e distorção idade-série – 2000 e 2010 151	
Tabela 18 – Registros de faltas de professores no período de fevereiro a julho de 2013 na Escola Clariana..... 195	
Tabela 19 – Índices de reprovação dos alunos da 5ª série dos turnos matutino e vespertino da Escola Clariana no ano de 2013..... 217	
Tabela 20 – Cronograma de datas e temas desenvolvidos na formação continuada dos professores da Escola Clariana..... 224	
Tabela 21 – Dados do Ideb da Escola Clariana de 2007 a 2013..... 234	

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Matrículas em escolas especializadas e regulares	34
Figura 2 – Localização de Serra no Espírito Santo	139
Figura 3 – Evolução do número de matrículas iniciais sob dependência administrativa em Serra – 2000 a 2011	147
Figura 4 – Laudo médico da aluna Jana	169

LISTA DE SIGLAS

AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

AAMR – Associação Americana de Retardo Mental

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AIPD – Asociația Pentru Integrarea Persoanelor cu Deficiente

Apae – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CDPD – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

CID – Classificação Internacional de Doenças

CIF – Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

Fenapaes – Federação Nacional das Apaes

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEC – Ministério da Educação

Oneesp – Observatório Nacional de Educação Especial

ONU – Organização das Nações Unidas

PIB – Produto Interno e Bruto

RMGV – Região Metropolitana da Grande Vitória

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

Seesp – Secretaria de Educação Especial

ZPD – Zona Proximal de Desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
1 O CALCANHAR DE AQUILES: DO MITO GREGO AO DESAFIO COTIDIANO DA INCLUSÃO ESCOLAR	30
1.1. CONTANDO UM POUCO DA HISTÓRIA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	38
2 O QUE TEM SIDO PRODUZIDO SOBRE A AVALIAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	51
2.1. A AVALIAÇÃO E A ESCOLA REGULAR.....	51
2.2 A AVALIAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	62
2.3 A AVALIAÇÃO DIANTE DOS DOCUMENTOS LEGAIS.....	74
3 OS PRESSUPOSTOS VIGOTSKIANOS E A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	85
4 A PESQUISA-AÇÃO COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA	109
4.1 LÓCUS DA PESQUISA E SUJEITOS ENVOLVIDOS	113
4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	114
4.3 A ANÁLISE DOS DADOS.....	120
5 ONEESP: O PONTO DE PARTIDA DA NOSSA PESQUISA	123
5.1 A AVALIAÇÃO PARA A IDENTIFICAÇÃO	124
5.2 A AVALIAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO NA SALA DE RECURSOS	130
5.3 A AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR	133
6 FRENTE A FRENTE COM A ESCOLA	139
6.1 CENÁRIO DO MUNICÍPIO ESCOLHIDO	139
6.2 A ESCOLA CLARIANA	154
7 ADENTRANDO O CAMPO DA ESCOLA: A AVALIAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA	158

7.1 DESAFIOS E POSSIBILIDADES EXISTENTES NA AVALIAÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO, DE PLANEJAMENTO E DE RENDIMENTO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	160
7.1.1 A avaliação para a identificação.....	160
7.1.2. A avaliação para o planejamento na sala de recursos	183
7.1.3. A avaliação do rendimento escolar.....	194
7.2. AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONSTITUIÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS NA ESCOLA.....	220
7.2.1. As contribuições da formação continuada na Escola Clariana	220
7.2.2. Buscando constituir novas práticas na Escola Clariana.....	231
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	2434
REFERÊNCIAS	2533

INTRODUÇÃO

Desde o começo da década de 1990, as discussões na área da educação passaram a acentuar a necessidade de um olhar prospectivo em relação à educação escolar inclusiva. Uma efervescência contagiou, e ainda contagia, diferentes estudiosos, pesquisadores, acadêmicos, associações e sistemas de ensino movimentando as políticas públicas instituídas e instituindo movimentos que vêm configurando novas políticas educacionais visando a instaurar novas práticas. Nesse cenário, a Educação Especial, como modalidade da educação, é convidada também a revisar seus conceitos, seus constructos teóricos, bem como suas práticas pedagógicas.

Diante das ideias inclusivistas, que ganharam força principalmente a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, que defende a inclusão como possibilidade fundamental para a escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais, torna-se importante colocar em foco as concepções de diagnóstico e de avaliação principalmente dos(as) alunos(as) deficientes intelectuais, uma vez que elas estão intimamente ligadas à efetivação de propostas inclusivas. A avaliação traduz a concepção de educação subjacente à prática educacional. Reconhecê-la nos possibilita repensar e reconstruir os modelos, propor outras lógicas para além daquelas marcadas pelo ideário hegemônico.

Ao revisitarmos os escritos de Educação Especial, em relação ao deficiente intelectual, deparamo-nos com uma concepção de educação orientada por abordagens educacionais centradas no condicionamento do indivíduo, reduzida a uma dimensão técnica de treino de habilidades, provável herança do modelo médico e clínico que desenhou, por um longo período histórico, a trajetória da Educação Especial.

Hoje, ainda, as formas de classificação e identificação das deficiências utilizam-se fartamente de um modelo médico, no qual todas as dificuldades e deficiências são atribuídas ao indivíduo, consolidando um modelo de integração, fragilizando a perspectiva de inclusão, uma vez que:

A integração tem como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais, na medida em que centrava toda sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento dos critérios baseados nessa detecção para incorporação ou não pelo ensino regular, expresso pela afirmação: sempre que suas condições pessoais permitirem (BUENO, 1993, p.1).

Historicamente, o processo educacional implementado na Educação Especial é baseado na concepção de déficit, que desconsidera a possibilidade de o deficiente intelectual desenvolver-se na esfera das funções psicológicas superiores, portanto reflete uma educação de caráter tecnicista e tradicional fundamentada no positivismo funcionalista e no empirismo associacionista. Podemos perceber, então, que essas práticas educacionais contribuem muito pouco para uma “verdadeira inclusão” do deficiente intelectual no mundo que o cerca.

As ideias “inclusivistas” colocam essa perspectiva em questão, uma vez que.

[...] as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades das crianças, ao invés de se adaptar a criança a assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem [...] (BUENO, 1993, p. 1).

A Educação Especial ainda se debate com a questão da segregação e discriminação do deficiente, pois, mesmo que defenda a inclusão sem restrições, o estabelecimento de políticas públicas claras para a implementação dessa escola inclusiva é ainda incipiente. É preciso que se privilegie o aprimoramento dos sistemas de ensino, sem o qual não se garante um processo de escolarização de qualidade. Essa última, neste texto, está longe de ser associada à ideia da “*Pedagogia da Qualidade Total*”, propagada nos anos de 1990 e fruto da Política Neoliberal que se anunciava no Estado Brasileiro, mas, sobretudo, relacionada com a garantia do ensino e da aprendizagem pelo aluno com deficiência intelectual.

Observamos que tanto a escola comum quanto as instituições especializadas têm, nesse processo, uma acentuada fragilidade que diz da avaliação, diagnóstico e intervenção pedagógica com o alunado que apresenta deficiência intelectual. A primeira, via de regra, deposita no aluno (principalmente com laudo) o motivo de sua

possível não aprendizagem, independentemente de seu avanço para anos e séries subsequentes, enquanto a segunda, mesmo dedicada ao especial da educação, encontra dificuldades em garantir resultados significativos em relação ao processo de escolarização desses alunos.

Amaral (2001, p.148) acrescenta:

Essas crianças, não respondendo ao padrão 'alfabetizáveis', ficam, mesmo na escola especial, sem escolarização. Reproduz-se, assim, na escola especial, o que ocorre na escola regular com os casos considerados de difícil alfabetização: supervisores e professores se sentem impotentes e julgam que a solução está fora de seu campo de ação, e por isso acionam especialistas, não se sentindo responsáveis pela escolarização dessas crianças .

Dessa forma, há um longo caminho a ser percorrido. Ao entendermos a avaliação como parte do processo pedagógico e capaz de realimentá-lo, partiremos dela na tentativa de buscar o entendimento desse processo na intenção de abrir novos caminhos educacionais, principalmente para os alunos com deficiência intelectual que necessitam de um atendimento educacional especializado.

Nessa volta explicativa, este estudo, resultante da pesquisa-ação colaborativo-crítica, objetivou constituir espaços de reflexão com profissionais que atuam no Ensino Fundamental sobre a implicação dos processos avaliativos na inclusão de alunos com deficiência intelectual, buscando, principalmente, problematizar as implicações da avaliação na escolarização desses alunos, bem como compreender os desafios e possibilidades existentes na escola no que se refere à avaliação de identificação, de planejamento e de rendimento dos alunos tendo em vista outras linhas de reflexão e ação por meio da formação continuada.

Trata-se de uma pesquisa, investigação intervenção, que se deteve em observar/mediar as redes colaborativas tecidas entre os pares em atuação no interior da escola e, também, para além dela.

Para tanto, este estudo elegeu interlocutores como Vigotski,¹ com os conceitos centrais de sua teoria que ampliam a nossa compreensão sobre a avaliação, a partir de suas teorizações, sustentáculos para a compreensão acerca de dois importantes conceitos que atravessam toda a pesquisa: deficiência e avaliação. Suas contribuições não se restringiram ao campo conceitual, mas, a partir dele, se expandiram conexões com o campo da prática.

No primeiro capítulo, “*O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da inclusão escolar*”, apresentamos uma breve proposição analógica entre o que se conhece acerca do mito grego e a política referente ao processo educacional da pessoa com deficiência intelectual em diversos períodos históricos, abordando, inclusive, as proposições do cenário atual.

O segundo capítulo, intitulado “*O que tem sido produzido teoricamente sobre estes temas tão instigantes: a avaliação do aluno com deficiência intelectual*”, apresenta uma volta acerca do Estado do Conhecimento, da produção da área, Educação Especial, tendo a “avaliação do aluno com deficiência intelectual” como ponto motriz. Para isso, as produções relacionadas com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO/Brasil) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) foram consultadas, bem como as bases legais que norteiam a condução de processos avaliativos no nosso país.

Observamos, no conjunto dos dados capturados, que, por mais que o tema seja provocador e merecedor de atenção, ainda são incipientes as produções (estudos e pesquisas) que se dedicam a pensar a “avaliação do aluno com deficiência intelectual”. Isso, de certo, só fortalece a necessidade de permanentes investidas nesse campo e, conseqüentemente, na publicização de seus resultados.

¹ Neste trabalho, fizemos a opção pela adoção da grafia do nome desse autor como VIGOTSKI, por ser considerada mais adequada para a língua portuguesa. No entanto, nas referências bibliográficas, serão respeitadas as grafias utilizadas pelos diversos tradutores.

“Os pressupostos vigotsquianos e a avaliação educacional de alunos com deficiência intelectual” constituem-se no terceiro capítulo de nosso trabalho, no qual trazemos as contribuições de Vigotski, como de outros autores da perspectiva histórico-cultural, para nos ajudar a refletir sobre o tema de nossa pesquisa, buscando garantir uma análise de dados que traga uma contribuição efetiva para a reflexão da educação, principalmente da educação do aluno com deficiência intelectual.

Em “*Pesquisa-ação como possibilidade metodológica*”, apresentamos a metodologia do trabalho, o que inclui os procedimentos de coleta de dados, para, em seguida, desdobrarem-se na “*análise e discussão dos dados da pesquisa*”.

Os capítulos de análise e discussões dos dados foram organizados a partir de três grandes momentos do estudo: primeiro: “*Ponto de partida: o Oneesp*”, em que trazemos os dados coletados no Observatório. No segundo: “*Frente a frente com a escola*,” iniciamos com “*Conhecendo a organização educacional da Rede Municipal de Ensino e da escola*” para perceber as implicações desse processo na avaliação dos alunos com deficiência intelectual. No terceiro, “*Adentrando o campo da escola: a avaliação e formação continuada*”, focalizamos dois eixos principais: “*Desafios e possibilidades existentes na avaliação de identificação, de planejamento e de rendimento os alunos com deficiência intelectual*” e “*As contribuições da formação continuada na constituição de novas práticas na escola*”.

Como “*Ponto de partida*”, trazemos os dados de nosso estudo realizado na pesquisa do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp). Isso porque o Observatório desenvolveu, em âmbito nacional, uma investigação buscando conhecer o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais. Um dos objetivos dessa investigação era conhecer a avaliação realizada na e pela escola tendo como foco a Sala de Recursos Multifuncionais. Nesse sentido, compreendemos que as pesquisas poderiam dialogar, uma vez que os objetivos convergiam. Portanto, desde então, iniciamos nossa compreensão sobre o tema avaliação, mas pensando o público de alunos com deficiência intelectual.

O segundo momento, “*Frente a frente com a escola*”, iniciamos com “*Conhecendo a organização educacional da Rede Municipal de Ensino e da escola*” para perceber as implicações desse processo na avaliação dos alunos com Deficiência Intelectual. Apresentamos e discutimos os dados sobre o município de Serra/ES, lócus de nossa pesquisa. Abordamos seu panorama econômico, educacional, bem como a organização geral da rede e da escola. O terceiro momento, “*Adentrando o campo da escola desafios e possibilidades*”, revela a discussão sobre a avaliação de identificação, de planejamento e de rendimento dos alunos, temas caros a este estudo, dada a sua relação com a temática principal.

Incluídos nessa sessão estão “*Os movimentos de formação*”, que se configuraram como um dos aspectos mais áridos do trabalho. Isso porque traduzem, efetivamente, o movimento da pesquisa que intentou investigar e intervir, junto com a escola. Uma tarefa que, de fato, não foi simples! Esses movimentos perseguiram os seguintes objetivos: identificar momentos de formação na escola; apresentar os processos de formação continuada, organizados a partir da efetivação da pesquisa; problematizar o conceito de mudança, tendo como foco a formação continuada desenvolvida a partir da pesquisa.

Por último, “*As redes colaborativas instituídas a partir da pesquisa*” é um dos momentos mais frutíferos deste trabalho. Abordaremos o relato da experiência do “*Projeto Mais Educação*”, as “*Oficinas de Matemática*”, “*Ações de identificação dos níveis de alfabetização dos alunos da 5ª série do Ensino Fundamental*” e a elaboração do “*Projeto de Alfabetização*”.

Tanto em “*Movimento de formação*” como em “*As redes colaborativas instituídas a partir da pesquisa*”, encontram-se as travessias da pesquisa entre o instituído e o instituinte. Revela-se, nesse sentido, a implicação como fator importante para a proposição de ações que intentem mudanças. Sem essa implicação, não se faz o possível e nem o necessário que a educação pretende.

Esta pesquisa reitera a necessidade de assumir a educação inclusiva como um princípio que exige múltiplas dimensões. Uma delas, sem dúvida, é a dimensão

política. Sem essa, é impossível fortalecer o corpo da educação geral. Cotidianamente as perguntas que a escola (professores, profissionais da educação, pais, alunos e comunidade escolar) nos faz são muitas, são “fortes”, e as nossas respostas ainda “são frágeis”. Nesse aspecto, a máxima freireana corrobora nossa reflexão: [...] é um ato eminentemente político” (FREIRE, p.1996). Daí que cada um dos atores desta cena, da cena educacional, precisa estar implicado politicamente em sua tarefa: educar, ensinar.

Certamente as proposições legais são capazes de garantir o “direito de todos à educação”. Mas, de certo, são elas que asseguram as metas que o projeto educacional deve perseguir. Isso se faz, também, a partir de estudos, pesquisas que tenham compromisso ético e estético, que sejam de relevância social, que intentem responder às necessidades da vida concreta. Consideramos que não podemos mais, em tempo como o nosso, investir (econômica, acadêmica e afetivamente) em estudos que não retornem à comunidade; que não dialoguem com os anseios da sociedade e que não se efetivem para que se estabeleçam as “transgressões convergentes”, como diriam Bakhtin, Bateson e Vigotski em livro homônimo. Aqui, o pesquisador, tanto o iniciante como o de carreira, tem responsabilidade. Esta última se estende, inclusive, para a academia, as associações e as agências de fomento.

Outra dimensão que consideramos necessária diz da prática. Revela a ação como propulsora da mudança. Ainda que a “letra da lei” garanta os direitos e que as pesquisas anunciem caminhos e possibilidades, sem a ação, sem a prática (política e ética) a fragilidade do projeto educacional fica exposta. Exemplo disso são os mais de 45 milhões de brasileiros que engrossam as estatísticas do analfabetismo no País. Isso em pleno século XXI. De certo que existem outras tantas dimensões, contudo é nesta tríade (política, pesquisa e prática) que este estudo aposta. Caso contrário, a educação permanecerá cada vez mais vulnerável e a escola que se pretende inclusiva será um projeto frágil em seu cerne. Consequentemente, a garantia dos processos de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência, especialmente as pessoas com deficiência intelectual, foco deste trabalho, na escola, será uma falácia, assim como o processo de escolarização, que inclui os processos avaliativos, o calcanhar exposto. Mas, desta vez não mais o calcanhar de

Aquiles, do mito grego, mas o calcanhar de cada um de nós. Essa ideia precisa ser perseguida e será ela que, certamente, nos fará encontrar outros caminhos e muitas e tantas possibilidades em cada um deles. Esta pesquisa é só uma entre elas!

1 O CALCANHAR DE AQUILES: DO MITO GREGO AO DESAFIO COTIDIANO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Conforme uma das versões da mitologia grega, Aquiles era filho de Tétis e de Peleu. Zeus e Posídon haviam sido rivais pela mão de Tétis até que Prometeu, responsável por trazer o fogo aos humanos, alertou Zeus a respeito de uma profecia que dizia que Tétis daria à luz um filho ainda maior que seu pai. Por esse motivo, os dois deuses desistiram de cortejá-la e fizeram-na se casar com Peleu. E assim foi feito. Quando Aquiles nasceu, Tétis teria tentado fazê-lo imortal, mergulhando-o no rio Estige. Entretanto, a mãe o deixou vulnerável na parte do corpo pela qual ela o segurava, seu calcanhar.

Aquiles, considerado o mais belo dos heróis da Grécia, foi um dos participantes decisivos da Guerra de Troia, o protagonista e maior guerreiro da *Ilíada* de Homero. A partir do poema de Estácio, no século I d.C., Aquiles, invulnerável em todo o seu corpo, tinha apenas o calcanhar como ponto de fragilidade. Segundo essa versão, sua morte teria sido causada por uma flecha envenenada que o teria atingido no calcanhar.

A expressão “calcanhar de Aquiles” passa, então, a sinonimar uma espécie de vulnerabilidade, seja de uma pessoa, seja de uma instituição. Nessa aproximação, a avaliação de alunos(as) com deficiência intelectual, no contexto da Educação Especial e na escola que se propõe inclusiva, é assumida mesmo como uma das mais significativas fragilidades no processo de ensino e aprendizagem desse e com esse alunado, principalmente, porque ainda estamos sob a égide do binarismo cartesiano e homogêneo.

Esteban (2001) traz uma discussão importante quando nos fala deste processo de “homogeneização” da educação e, conseqüentemente, da avaliação. Hoje, nossas práticas pedagógicas estão impregnadas dessa ideia de homogeneidade, o que dificulta enormemente a introdução de ideias e práticas “inclusivistas”. Para pensarmos uma escola que garanta verdadeiramente a inclusão dos alunos, é preciso, portanto, que repensemos essas práticas homogeneizadoras, que dificultam

a compreensão de processos mais individuais de acionamento da aprendizagem, fundamentais para o atendimento das necessidades educacionais de cada aluno. Enquanto nossa prática pedagógica não encontrar caminhos para superarmos a nossa visão tecnicista e limitadora dos processos educacionais, não criaremos uma nova cultura sobre avaliação, tão necessária para o avanço dos ideais “inclusivistas” que superarão, acreditamos, práticas de exclusão que ratificam a noção de incapacidades, déficit, impossibilidades e imperfeição quando nos deparamos com as diferenças.

No processo inclusivo, temos que estar atentos às palavras de Santos (2010, p.78) “[..] lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem. Lutar pelas diferenças, sempre que a igualdade nos descaracterize”. Práticas homogeneizadoras descaracterizam nossas diferenças que nos garantiriam um atendimento diferenciado, necessário aos processos de inclusão cognitiva. Mas, ao mesmo tempo, o movimento inclusivo luta pelas garantias daqueles diferentes que devem estar num espaço que é direito de todos, a escola.

No Brasil, o direito universal de acesso à educação é assegurado pela Constituição Federal de 1988, cujo texto estabelece [...] “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art.208, I). Avanços significativos nos esforços de alterar o sistema educacional a favor da escola para todos são expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96, art.59), que preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar organização curricular, métodos de ensino, sistemas de avaliação adequados e os recursos necessários para atender às necessidades de todos os alunos matriculados em escolas regulares.

O atendimento educacional oferecido às pessoas com deficiência intelectual, em nosso país, teve início em 1911, por meio das classes especiais supervisionadas por órgãos da inspeção sanitária e com o objetivo de separar alunos com deficiência dos demais alunos (JANNUZZI, 2006). Em 1945, criou-se a Fundação Pestalozzi e, em 1954, foi inaugurada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), instituição filantrópica mantenedora da escola especial. Na década de 1960, houve o fortalecimento dessas escolas com o objetivo de oferecer atendimento aos

alunos com deficiência intelectual e, com apoio financeiro do Poder Público, foi criada, em 1963, a Federação Nacional das Apaes (Fenapaes) (JANNUZZI, 2006).

A partir dos anos 1990, com a implantação de políticas educacionais inclusivas, sobretudo com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96 (BRASIL, 1996) e das Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b), acentuou-se o número de matrículas de alunos com deficiência intelectual na classe comum.

As análises de Meletti e Bueno (2010) sobre os dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) indicam que, no período de 1996 a 2006, houve um acréscimo de quase dez vezes nas matrículas de alunos com deficiência intelectual no ensino regular, que aparecem de 10.000 em 1996 para mais de 100.000 em 2006. Apesar disso, esses dados representam um pouco menos da metade das matrículas realizadas em sistemas segregados. Os autores concluem que a deficiência intelectual "[...] responde pela maioria das matrículas no sistema segregado, não havendo dados suficientes para se verificar quais os principais elementos que influem nessa configuração" (MELETTI; BUENO, 2010, p.13).

Esses números poderiam ser mais expressivos se não fosse tão lento o processo de mudança ocorrido em nossas escolas. Para Carvalho (2011), algumas delas acabam recusando-se a matricular tais alunos sob a alegação de não estarem nem elas e nem os professores preparados. Além disso, elas justificam que suas salas estão lotadas, fato que dificulta o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, especialmente com deficiência intelectual.

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), essas alegações não são mais aceitas. Os alunos, com deficiência ou não, têm de ser matriculados na escola regular. Isso quer dizer que os alunos, sem exceção, são matriculados em classes comuns, com atendimento educacional especializado no turno inverso. Essa política (2008) enfatiza que:

O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [devem ser garantidos] nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino a promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; Atendimento educacional especializado [...] entre outros serviços. (BRASIL, 2008, p.14).

Desde a sua publicação, a nova Política de Educação Especial tem gerado polêmica em razão de propor um processo de inclusão mais radical, que elimina a possibilidade de existência de classes especiais e escolas especiais, priorizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em turno inverso.

No que concerne à organização das políticas públicas voltadas para a educação, o acesso ao sistema educacional de crianças, antes afastadas das escolas regulares, é um avanço importante no processo de democratização da educação do País. E se a escola mantém intensa relação com totalidade da organização social, é preciso refletir sobre as contradições sociais que nela se apresentam.

Segundo a Secretaria de Educação Especial (Seesp/MEC), no Brasil, houve um salto no número de matrículas de alunos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial (Tabela 1), conforme a Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva (2008),² em salas de aula regulares: de 43.923 em 1998 para 702.603 em 2010. Constatamos, em 2010, um aumento de 10% no número de matrículas nessa modalidade de ensino. Em 2009, eram 639.718 matrículas. Nas classes especiais e nas escolas exclusivas, houve diminuição de 14% no número de alunos matriculados.

² Conforme essa política, o público-alvo da Educação Especial são os deficientes mentais, sensoriais e físicos, com transtornos globais do desenvolvimento e os alunos com altas habilidades/superdotação.

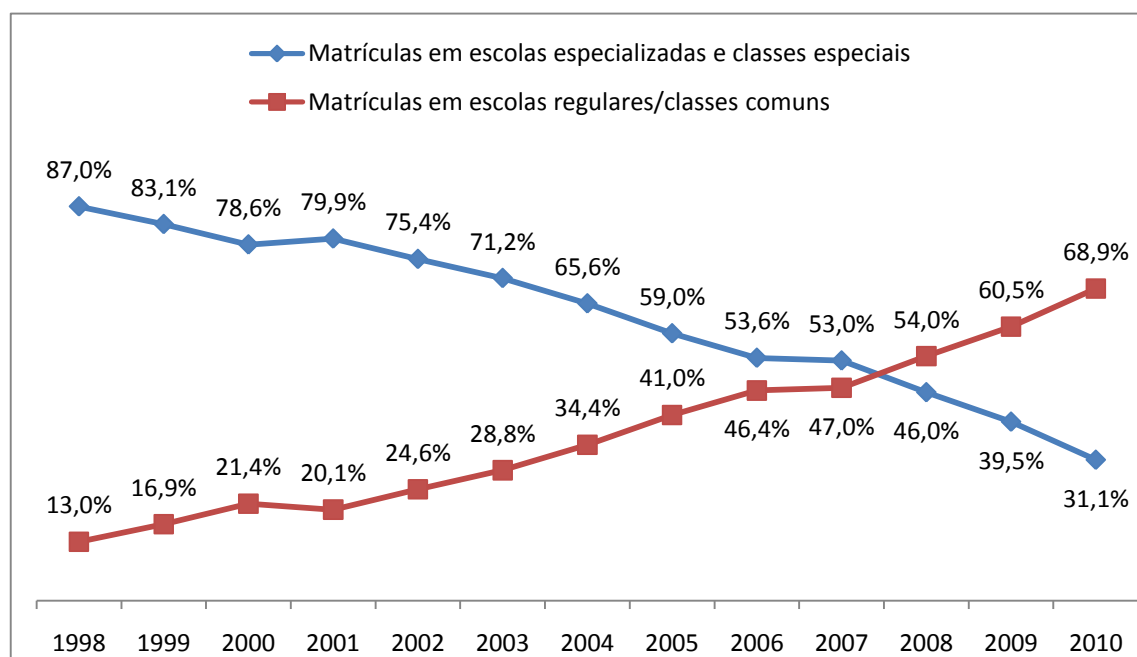
Tabela 1 – Número de matrículas da Educação Especial por etapa Brasil – 2007 a 2010

ANO	TOTAL
2007	654.606
2008	695.699
2009	639.718
2010	702.603

Fonte: MEC/Inep/DEED (2011).

Os importantes avanços alcançados pela atual política são refletidos em números: 47% do total de matrículas da Educação Especial, em 2007, estavam nas escolas públicas; 53%, nas escolas privadas de caráter filantrópico predominantemente. Em 2010, esses números alcançaram 68,9% nas públicas e 31,1% nas escolas privadas, mostrando claramente a efetivação da educação inclusiva, a considerar o acesso e o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência.

A seguir apresentamos os dados em percentuais, do ano de 1998 até o ano de 2010, conforme Figura 1.

Figura 1 __ Matrículas em escolas especializadas e regulares

Fonte: MEC/Inep/DEED (2011).

A política da Educação Especial adotada pelo Ministério da Educação (MEC) estabelece que a educação inclusiva seja prioridade. Essa política trouxe consigo mudanças que permitiram a oferta de vagas na educação a todos os alunos, com ou sem deficiências.

Nos números apresentados, vemos avanços consideráveis nas matrículas dos alunos públicos-alvo da Educação Especial nas escolas regulares. Mas, o que precisamos realçar agora é a qualidade do trabalho que vem sendo desenvolvido na escola comum com esses alunos. Isso porque os dados também vêm nos mostrando que a escolarização do aluno com deficiência, na escola regular, vem ocorrendo de forma bastante precária e que precisamos refletir sobre a qualidade do trabalho realizado.

É preciso pensar sobre as práticas educativas, principalmente no tocante aos objetivos da educação, aos modos de transmissão dos saberes escolares, à organização curricular bem como aos processos avaliativos, pois tais aspectos podem favorecer ou se tornar obstáculos para a implementação da educação inclusiva nas escolas. A inclusão prevê que a escola deve se modificar tendo em vista as novas necessidades trazidas por esse tipo de aluno. As formas como as escolas se organizam para atender às crianças em situação de inclusão são determinantes para a garantia de seus direitos. Percebemos, nesse contexto, a necessidade de lançarmos nossa atenção às questões escolares que viabilizarão o processo de inclusão dos alunos com deficiência na escola regular. O currículo escolar e as práticas educativas constituem-se temas fundamentais para pensarmos esses avanços.

Não podemos, contudo, deixar de fora dessas discussões as questões relativas à avaliação do aluno com deficiência intelectual na escola regular. Sabemos que o tema avaliação se configura como um ponto bastante complexo na escola, mas a avaliação de alunos com deficiência, seguramente, transforma-se numa discussão fundamental nesse contexto. Por isso, dispomo-nos a enveredar por esse caminho, trazendo à tona a avaliação e suas implicações diante da inclusão, uma vez que queremos buscar a democratização efetiva na escola, onde não podemos aceitar

formas de avaliação que segreguem ou excluam alunos em/do processo de escolarização.

Nessa direção (Esteban 2003, p.11) afirma:

Sem pretender responder a essas questões, me parece relevante refletir sobre elas com a finalidade de repensar o processo de avaliação e agir no sentido de criar/consolidar práticas pedagógicas democráticas. Estamos vivendo mais um momento de construção de propostas para a redefinição do cotidiano escolar e podemos perceber que a avaliação é uma questão significativa nesse processo.

Não podemos ignorar que há três alternativas, no tocante à avaliação, que se apresentam, segundo Esteban (2003). Uma delas diz do retorno ao padrão rígido definido pela avaliação quantitativa, expresso pelas avaliações de larga escala, propostas pelo Ministério da Educação. A segunda via versa sobre a consolidação de um modelo híbrido, que acomoda o modelo qualitativo, não rompendo claramente com as perspectivas mais conservadoras de avaliação. E uma terceira perspectiva, em processo de construção, aborda:

Alternativas de avaliação que estão sendo pensadas como parte de um processo de construção de uma pedagogia multicultural, democrática, que vislumbra a escola como uma zona fronteira de cruzamentos de culturas. Esta percepção implica numa mudança radical na lógica que conduz as práticas de avaliação porque supõe substituir a lógica da exclusão, que se baseia na homogeneidade inexistente, pela lógica da inclusão, fundamentada na heterogeneidade real (ESTEBAN, 2003, p.14).

Parece claro que estamos diante de uma questão bastante vulnerável no que diz respeito ao contexto educacional e aos processos avaliativos. Percebemos que, de fato, os alunos que apresentam necessidades especiais por deficiência vêm chegando à escola regular. Aspectos relevantes para a efetivação de processos inclusivos, porém ainda não estão consolidados. Tudo isso justifica a realização de pesquisas nesta área, pois há a necessidade de construir novos conceitos e novos caminhos para tentarmos (re)direcionar essa nova realidade inclusiva.

Nessas discussões, percebemos a “vulnerabilidade” da avaliação como a vulnerabilidade de Aquiles. Se adicionarmos ao debate sobre a avaliação escolar outro elemento, a deficiência intelectual, em particular, encontraremos um campo de muitas outras fragilidades.

Uma grande “vulnerabilidade” é lidar com a própria conceituação do que vem a ser deficiência intelectual e as formas, na atualidade, de identificação e diagnóstico dessa deficiência. Dentre os trabalhos que discutem a questão da identificação da deficiência intelectual, destacamos os estudos de Anache (1997), Aguiar (2003), Machado (2006) e Bridi (2011).

No caso específico da deficiência intelectual, a literatura científica brasileira sempre evidenciou a dificuldade nos procedimentos de identificação desse alunado para a definição, elegibilidade e encaminhamento aos serviços especializados. Apesar da ênfase ao aspecto intelectual da condição, prevaleceram, por muito tempo, critérios organicistas e o foco no indicador de fracasso diante das demandas escolares era atribuído exclusivamente ao alunado e ao seu contexto social e cultural de origem (VELTRONE; MENDES, 2011).

Em “*A escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais*” (PLETSCH; GLAT, 2011), as autoras ressaltam que o percentual mais alto de matrículas, tanto em escolas comuns quanto em escolas especiais, é de alunos com deficiência intelectual. Apesar disso, afirmam que há um desconhecimento grande por parte de profissionais que atuam com esses alunos acerca das formas de identificação e intervenção.

Apesar de, em níveis nacional e internacional, muitos estudos sobre a temática estarem em andamento, ainda não vemos refletidos sinais dessas discussões no cotidiano do atendimento a esse grupo. Percebemos como é difícil romper com estigmas criados milenarmente com relação às pessoas com deficiência, especialmente com deficiência intelectual, que nos rondam até hoje.

Alguns teóricos se detiveram a estudar o histórico da deficiência intelectual. Ao revisitarmos, por exemplo, os trabalhos de Isaías Pessotti (1984) e de Gilberta Jannuzzi (1985), entre outros, observamos que a visão de deficiência intelectual necessita ainda de ser muito modificada para que conquistemos maiores aprofundamentos teóricos e nos livremos de tantos “estigmas” conceituais que até hoje nos influenciam, incapacitando-nos, muitas vezes, de caminhar rumo a avanços nessa área.

Em nossa atuação como educadores, que já devia estar voltada para um trabalho na perspectiva de educação inclusiva, é ainda comum, ao nos depararmos com uma criança com comportamentos “diferentes”, apontar o mais rapidamente possível uma solução segregadora, dizendo que na escola não há lugar para esse tipo de criança trabalhosa e desconhecida.

Essa postura, possivelmente, explica-se pelos resquícios do histórico de segregação e isolamento a que os deficientes intelectuais sempre foram submetidos. Observamos que, mesmo com a legislação atual garantindo a matrícula de todos na escola regular, a segregação, de outras formas, ainda ocorre. Uma revisão histórica sobre a deficiência nos fornecerá alguns elementos para a interpretação da realidade que observamos ainda hoje, com relação ao modo como conceituamos e percebemos as pessoas com deficiência, principalmente aquelas com deficiência intelectual.

1.1. CONTANDO UM POUCO DA HISTÓRIA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Mesmo que não haja muitos registros anteriores à Idade Média relativos à deficiência intelectual, vemos, por meio de estudos históricos sobre o tema, que, desde Esparta, as crianças com deficiência eram consideradas sub-humanas, tratadas com requintes de desumanidades e atrocidades.

De todo modo, é sabido que em Esparta crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com os ideais atléticos e clássicos, além de classista, que

serviam de base à organização sociocultural de Esparta e da magna Grécia (PESSOTTI, 1984, p. 3).

Até o Renascimento, portanto, aqueles que portavam deficiências eram abandonados à inanição e os loucos abandonados ao mar, nas naus dos insensatos.

Mais tarde, com a propagação das ideias cristãs, os deficientes intelectuais tornam-se “filhos de Deus”. Aparece, então, a visão caritativa. Cabia aos cristãos e às Igrejas acolhê-los em seus conventos, mas não há igualdade ou respeito civil pelo deficiente. Fruto dessa ideia de acolhimento no século XIII, durante a Idade Média, na Bélgica, é criada a primeira colônia agrícola para abrigar o deficiente intelectual.

Graças à Doutrina Cristã os deficientes começam a escapar do abandono ou da ‘exposição’, uma vez que, donos de uma alma, tornam-se pessoas e filhos de Deus, como os demais seres humanos. [...] o deficiente mental passa a ser acolhido caritativamente em conventos ou igrejas, onde ganha a sobrevivência [...] (PESSOTTI, 1984, p. 4-5).

No século XIV, Eduardo II baixa a primeira lei que menciona a questão do patrimônio dos deficientes intelectuais. É a Prerrogativa de Régis (1325), na qual fica determinado que o rei é quem zelará pelos bens materiais dessas pessoas.

Com esta lei, pouco magnânima, pelo menos os idiotas donos ou herdeiros de bens obtinham atendimento adequado de suas necessidades, talvez também ficando na prerrogativa real a definição dessas necessidades, provavelmente referentes apenas à sobrevivência e saúde (PESSOTTI, 1984, p. 5).

Nesse momento histórico, como há hegemonia da noção de pecado e de correntes do Cristianismo Ortodoxo, as pessoas com deficiência intelectual tornam-se culpadas de sua deficiência e, portanto, recebem o justo castigo dos céus por seus pecados, ou são também eleitas de Deus, devendo-se, assim, dedicar-lhes cuidados. Mas o cuidado é a segregação, considerada o castigo caridoso que livraria a alma pecadora das garras do demônio e salvaria a humanidade das condutas indecorosas das pessoas com deficiência.

Mesmo sobre a égide da Inquisição, o médico e alquimista Paracelso, em sua obra, *“Sobre as doenças que privam os homens da razão”*, escrita em 1526 e publicada em edição póstuma em 1567, atribui à deficiência intelectual às forças cósmicas e admite a sua origem patológica, tirando o problema de um foco teológico moral para considerá-lo uma questão médica. O também médico Cardano compartilha das ideias de Paracelso, endossando o enfoque às deficiências intelectuais e pontuando, ainda, uma preocupação com a instrução das pessoas com deficiência. Mesmo que ambos sejam precursores na mudança da visão da deficiência intelectual, eles ainda usavam argumentos supersticiosos para explicar a deficiência.

Conforme as afirmações de Willis, de Versálio, bem como as de Torti, que também atribuíam a causas orgânicas as doenças intelectuais, ainda estavam longe de se sobreporem ao dogmatismo e superstição da postura medieval diante dos idiotas, imbecis e loucos. Será a interferência de John Locke (1632-1704) que revolucionará, ainda no século XVII, as doutrinas vigentes sobre a mente humana, principalmente o dogmatismo ético cristão.

As ideias de Locke serão pano de fundo do pensamento educacional de Rousseau e Condillac, que geram o primeiro programa sistemático de Educação Especial, elaborado por Itard, em 1880, quando de fato as ideias de Locke começam a ter mais força.

No século XVII, o deficiente intelectual fica livre da Inquisição, mas ainda não há uma interferência educacional sistemática proposta a ele, continuando assim sem acesso à educação. A opção intermediária de atendimento aos deficientes intelectuais ainda continua sendo segregatória.

Durante o século XVII e parte do século XVIII, baseados nos hospitais criados para enfretamento das doenças contagiosas, como a lepra, surgem os hospícios, que visavam ao recebimento dos “cristãos enfermos”. Em toda a Europa, eles acolhiam “piedosa e cinicamente”, em total promiscuidade, prostitutas, idiotas, loucos, “libertinos”, delinquentes, mutilados e possessos. Apesar de essa tarefa de “acolhimento” ser ingrata e despendiosa, essas pessoas não poderiam ser

“abandonadas” à exposição, mas era necessário livrar o governo e a família da sua incômoda presença.

No final do século XVIII, em 1797, Jean Itard, médico francês, faz uma experiência inédita com Victor de L’Aveyron ou o selvagem Aveyron. Victor, que fora diagnosticado por Pinel como radicalmente incapaz de aprendizagem, é trabalhado por Itard, partidário das ideias de Rousseau e Locke, e aprende hábitos: aprende a falar, rudimentos de escrita e responde a testes de inteligência. Em se tratando de um “retardo mental” profundo, como afirmava Pinel, portanto irrecuperável, incapaz de qualquer sociabilidade ou instrução, o que se indicaria, segundo ele, seria a internação num asilo, como os demais idiotas.

Itard passou, então, a desacreditar desses diagnósticos, apontando a necessidade de pormenorizar e detalhar tais avaliações. Daí começa a surgir a ideia do deficiente intelectual como passível de tratamento, mediante intervenção comportamental, arranjo de condições ambientais para a ocorrência de comportamentos desejáveis e para o término de atividades não desejadas. A obra de Itard exerceu pouca influência na teoria da deficiência intelectual e praticamente nenhuma alteração, em curto prazo, nas atitudes da sociedade em relação ao problema.

No século XIX, a deficiência intelectual passa a ser vista dentro de uma perspectiva médica. Durante o século XIX, vimos a supremacia da visão organicista ligada à ideia da incurabilidade da deficiência intelectual, mas alguns autores começaram a admitir que ações educativas poderiam fazer os deficientes intelectuais ganharem certa autonomia para sobreviver sem a dependência de outrem : “[...] incidental ou hereditária a etiologia é orgânica e o mal é incurável, sem que isso impeça uma certa redenção graças a métodos especiais de educação” (PESSOTTI, 1984, p. 96).

Podemos dizer que Itard e Seguin, seu discípulo, foram pioneiros da Educação Especial. A partir deles, vários renomados cientistas começaram a criar escolas destinadas a essa clientela. Guggenbuhl, médico suíço e estudioso do “cretinismo”, foi um dos que se destacou nessa tarefa:

Assim a ideia de incurabilidade, corolário da visão organicista não repele a de educabilidade, entendida como possibilidade de maior ou menor ajustamento sociocultural de portadores de uma disfunção ou lesão orgânica incurável, hereditária ou não (PESSOTTI, 1984, p. 96).

Observamos nesse momento o aparecimento de duas visões de deficiência intelectual: a ideia de educabilidade, desenvolvida principalmente devido aos êxodos pedagógicos de Itard; e a da incurabilidade e inevitabilidade, dos organicistas.

A sistematização educacional que Seguin propõe em seus escritos será bombardeada por vários outros teóricos a partir, por exemplo, do relatório da Comissão de Piemonte, de 1848, que abala a medicina da época, trazendo dados “irrefutáveis” da incurabilidade da deficiência intelectual, ocasionando um pessimismo e um retrocesso aos pequenos avanços alcançados.

Mais tarde, os estudos da Comissão Francesa (1864) negam os dados e resultados da Comissão de Piemonte, mas, mesmo assim, a visão organicista continua sendo a predominante acerca do deficiente intelectual.

No século XX, temos, no Brasil, retratando as discussões mundiais, um movimento forte liderado pelos médicos da época, o Movimento de Higiene e Saúde Pública, que deu origem à inspeção médico-escolar e teve repercussão na educação do deficiente, criando-se as classes especiais e de formação pessoal destinadas a esse público.

Nessa época, considera-se que saúde e educação juntas são os fortes elementos que poderiam regenerar o País. Há, nesse período, uma grande difusão das ideias eugenistas que, em 1917, deram origem à campanha pró-eugenia e queriam difundir o estudo e a propaganda das ideias de regeneração física e psíquica, nesse contexto da deficiência, principalmente a mental, que é, então, relacionada com problemas básicos referente à saúde, causadores de nossas degenerescências e taras, como sífilis, tuberculose e doenças venéreas. “Em 1918, Ulisses Pernambuco insiste nesses mesmos fatores e degenerescências, tais causas predominam nas

aglomerações urbanas, onde a pobreza e a falta de higiene se misturam” (JANNUZZI, 2004, p.36).

Nesse período, a Liga Brasileira de Higiene Mental disseminou a ideia sobre deficiência mental ligada ao problema de profilaxia. Os médicos também defendiam a importância da pedagogia criando instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos, congregando crianças bem comprometidas em seus quadros gerais e que estavam segregadas socialmente junto com adultos loucos.

Diz Jannuzzi (2006, p. 38) :

Percebo que estes pavilhões, anexos ao hospital psiquiátrico, nascidos sob a preocupação médico-pedagógica, mantêm a segregação desses deficientes, continuando pois a patentear, a institucionalizar a segregação social .

Foram os médicos os primeiros a teorizar sobre a relação segregação *versus* integração, trazendo para discussão esse tema. Apesar de as discussões serem incipientes, o doutor Eiras traz, para apresentação no Congresso de Cirurgia e Medicina, seu estudo “*Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas*”.

A psicologia surge nesse cenário histórico destacando os trabalhos de Binet, com a instituição das medidas de inteligência; Freud, com a psicanálise e sua nova técnica terapêutica, entre outros autores que trouxeram aspectos fundamentais para a compreensão da deficiência intelectual. Também vamos encontrar os estudos dos psicometristas, representados por Binet, que buscavam construir testes. Nesse caso, o teste de “Quociente de Inteligência” (QI), que é utilizado até hoje como um dos parâmetros de identificação da deficiência, conforme constatamos no DSM-IV – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2000). Os testes de QI colocam a psicologia com a atribuição da discussão teórica sobre a deficiência intelectual, tirando da medicina a exclusividade dessa discussão. Nesse contexto, os testes de QI passaram a funcionar mais como um modelo de estigmatização e cristalização de rótulos do deficiente, não significando nenhum avanço importante

para a concretização de novos parâmetros para entendimento da deficiência intelectual.

Nos diferentes momentos históricos, vimos os termos pejorativos e discriminatórios dispensados às pessoas com deficiência. Ao longo do processo histórico, sobre a deficiência intelectual, percebemos que a terminologia expressa a estigmatização que as pessoas com deficiência sofreram e ainda sofrem.

A indignação de alguns teóricos e estudiosos quanto a esse processo estigmatizante que a terminologia traz originou a proposição de mudanças terminológicas, buscando-se desencadear avanços na superação desses estigmas historicamente construídos. Na linguagem se expressam, voluntária ou involuntariamente, nossas concepções e/ou preconceitos acerca da deficiência. Mais do que um campo semântico, termos como imbecis, idiotas, retardadas, débeis, inválidas, incapacitadas, anormais, excepcionais, portadores de deficiência, deficientes mentais, entre outras, são expressões que refletem conceitos e valores de uma determinada sociedade, de uma época, mas que carregam intrinsecamente preconceitos ou desconhecimento do que é de fato a questão da deficiência.

O primeiro grande movimento deu-se com relação à introdução do termo “deficiência mental”, em 1939, no Congresso de Genebra. Naquele momento, o objetivo dessa mudança era padronizar a terminologia utilizada mundialmente. O novo termo surge para substituir o “anormal”, tido como muito genérico.

O grau de desconhecimento sobre as deficiências e suas potencialidades permaneceu elevado na primeira metade do século XX, o que se percebe pelo número considerável de pessoas com deficiência intelectual tratadas como doentes mentais. Esse desconhecimento resultou numa história de vida trágica para milhares de pessoas nessa condição, muitas vezes internadas em instituições e completamente apartadas do convívio social.

Antes da existência das instituições especializadas, as pessoas com deficiência tiveram, em grande medida, sua trajetória de vida definida quase que

exclusivamente pelas respectivas famílias. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) marca o momento a partir do qual a questão da deficiência deixou de ser responsabilidade única da família, passando a ser um “problema” do Estado. Mas não como uma questão geral de política pública, pois o que ocorreu foi a transferência dessa responsabilidade para instituições privadas e beneficentes, eventualmente apoiadas pelo Estado. Essas instituições ampliaram sua linha de atuação para além da reabilitação médica, assumindo a educação das pessoas com deficiência. Até 1950, segundo dados oficiais, havia 40 estabelecimentos de Educação Especial somente para deficientes intelectuais (14 para outras deficiências, principalmente a surdez e a cegueira).

Na década de 1940, cunhou-se a expressão “crianças excepcionais”, cujo significado se referia “[...] àquelas que se desviavam acentuadamente para cima ou para baixo da norma do seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais” (FIGUEIRA, 2008, p. 94). O senso comum indicava que essas crianças não poderiam estar nas escolas regulares, do que decorre a criação de entidades até hoje conhecidas, como a Sociedade Pestalozzi de São Paulo (1952) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) do Rio de Janeiro (1954). Essas entidades, ainda são influentes e passaram a pressionar o Poder Público para que este incluísse na legislação e na dotação de recursos a chamada “Educação Especial”, o que ocorre, pela primeira vez, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024), de 20 de dezembro de 1961.

Felizmente, percebeu-se, com o tempo, que, assim como acontecia em outros países, as pessoas com deficiência poderiam estar nos ambientes escolares e de trabalho comuns a toda população, frequentando também o comércio, bares, restaurantes ou prédios públicos, enfim, não precisariam estar sempre circunscritas ao espaço familiar ou das instituições especializadas. Essa percepção está refletida na expansão de leis e decretos sobre os mais variados temas, a partir, principalmente, da década de 1980, como discutiremos mais à frente.

A nossa trajetória histórica, quando as pessoas com deficiência eram “ignoradas” ou “caminhavam em silêncio”, encerra-se no ano de 1981, declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como Ano Internacional da Pessoa Deficiente (AIPD).

De acordo com Figueira (2008,p. 115) :

Se até aqui a pessoa com deficiência caminhou em silêncio, excluída ou segregada em entidades, a partir de 1981 – Ano Internacional da Pessoa Deficiente –, tomando consciência de si, passou a se organizar politicamente. E, como consequência, a ser notada na sociedade, atingindo significativas conquistas em pouco mais de 25 anos de militância .

Em outras palavras, é claro que anteriormente tivemos inúmeros casos de êxito individual de pessoas com deficiência, mas 1981 marca um reconhecimento mútuo e coletivo da situação em que se encontravam muitas dessas pessoas. Um mundo “obscuro” ou “ignorado”, nas palavras de publicações da época, não poderia mais ser escondido da sociedade e do Poder Público, continuando somente como “um peso ou fardo individual e/ou familiar”.

O percurso histórico das pessoas com deficiência no Brasil, assim como ocorreu em outras culturas e países, foi marcado, portanto, por uma fase inicial de eliminação e exclusão, passando por um período de integração parcial por meio do atendimento especializado. Essas fases deixaram marcas e rótulos associados às pessoas com deficiência, muitas vezes tidas como incapazes e/ou doentes crônicas. Romper com essa visão, que implica uma política meramente assistencialista para as pessoas com deficiência, não é uma tarefa fácil, mas, com menor ou maior êxito, isso foi feito com o avanço da legislação nacional sobre esse tema.

Esse movimento culmina com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) pelo Brasil, conferindo-lhe *status* de emenda constitucional. A participação direta e efetiva dos indivíduos com limitações físicas, sociais e cognitivas na elaboração da Convenção (e posteriormente na sua internalização) não foi fruto do acaso, mas decorreu do paulatino fortalecimento

desse grupo populacional que sobreviveu e passou a exigir direitos civis, políticos, sociais e econômicos.

Recentemente, vem acontecendo um movimento em nível internacional visando à mudança do termo “deficiência mental” para “deficiência intelectual”. O segundo vem sendo disseminando desde a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada em 2001, no Canadá, por recomendação da Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais, mas foi incorporada somente em 2010 pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD). Anteriormente era de chamada Associação Americana de Retardo Mental (AAMR).

Uma mudança terminológica esbarra em algumas dificuldades, especialmente quando toda uma cultura, há anos, vem usando o termo “deficiência mental”, mesmo já tendo superado outras terminologias, como idiotia, imbecilidade, oligofrenia, subnormalidade, retardo mental, retardamento mental. A medicina, a psicologia e a neurociência tentam, com a mudança dos termos, abrir as fronteiras do conhecimento sobre o fenômeno do déficit cognitivo, permitindo que profissionais e familiares mais bem informados começassem a recomendar a adoção do termo “deficiência intelectual”.

O novo entendimento aponta para o fato de que o déficit cognitivo não está na mente como um todo e sim numa parte dela, “o intelecto”. Não se trata, portanto, de uma simples troca de termos, mas de um amplo debate nos meios científicos internacionais, buscando um novo paradigma para definição do constructo da deficiência intelectual. Toda essa discussão visa também, além do já exposto, a uma tentativa de superação da visão predominantemente psicométrica que aponta para prognósticos desanimadores no tocante à pessoa com deficiência intelectual:

O foco do problema é colocado no aluno, no seu desempenho, consolidando o atraso cognitivo como característica individual e contribuindo para uma baixa expectativa dos professores em relação a estes alunos (CARNEIRO, 2009, p.141).

A mudança terminológica acatada pela “nova” Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento, apesar de ainda ter como uma das referências os testes de QI, traz uma ampliação para o entendimento da DI, que cada vez mais considera uma visão multidimensional do déficit cognitivo em que são observadas as diferenças culturais, sociais, linguísticas, familiares e educacionais, além das alterações motoras, sensoriais e emocionais da pessoa avaliada. Conforme afirma Carneiro (2009, p. 141):

De acordo com a definição, portanto, o índice de QI, exclusivamente, não constitui condição suficiente para diagnosticar uma pessoa como deficiente mental, uma vez que outros aspectos devem ser considerados .

A própria Política Nacional de Educação Especial (2008) aborda a necessidade da ampliação desses modos de identificar a deficiência intelectual, considerando a observação mais ampla das habilidades sociais; cuidados pessoais; desempenho na família e comunidade; independência na locomoção; saúde e segurança; desempenho escolar; lazer e trabalho, além do registro do funcionamento intelectual apontado pelos testes de QI.

Essa proposta de mudança de nomenclatura parece ter também a intenção de tornar o termo menos pejorativo, além de considerar a influência do contexto social e cultural imediato na definição da condição da deficiência intelectual.

Considerando ainda que as definições atuais propostas possam ser atemporais, transitórias, é importante compreender que, na prática, as definições podem ser guiadas por diversas abordagens e não necessariamente incorporando a perspectiva multideterminada da definição.

Cirilo (2008) ressalta que não é possível pensar terminologia e conceituação de deficiência intelectual sem situá-la no contexto social e cultural imediato no qual se encontra. A autora discute ainda que, no campo do conhecimento e também na prática, não é possível estabelecer uma unanimidade do que seja a deficiência intelectual, e isso ocorre nos campos da medicina, psicologia e pedagogia. É sempre

importante desenvolver estudos sobre a temática com o intuito de compreender como essas mudanças vêm sendo interpretadas para que possamos avançar nas discussões e compreensões sobre o déficit cognitivo.

Todas essas discussões trazem a necessidade, cada vez maior, de desenvolvermos estudos sobre os processos de escolarização no Brasil, principalmente quanto à situação de escolarização do deficiente intelectual. Este estudo, pelo viés da avaliação do deficiente intelectual na sala regular e na Sala de Recursos, lócus do atendimento educacional especializado, segundo legislação atual, visa a abordar toda essa questão. Temos, assim, justificada a organização desta nossa pesquisa. A tentativa de localizar historicamente a deficiência intelectual deixa clara a vulnerabilidade, que fica ainda mais evidenciada quando nos propomos a pensar a avaliação desse aluno, desde o seu momento de identificação até a avaliação pedagógica na escola. A defesa, neste trabalho, é pelo uso do termo deficiência intelectual. Mesmo sabendo que conceitualmente não houve alterações significativas, buscamos marcar a diferença entre deficiência intelectual e transtornos mentais, o que contribui no sentido de melhorar a nossa compreensão sobre o déficit cognitivo que vem carregado de tantos estigmas. A busca pela superação desses estigmas configura-se em uma importante luta em favor dessas pessoas.

Em nossa pesquisa, o título de investigação já revela o tamanho da preocupação com o aluno com deficiência intelectual, colocando como falar de complexidade a avaliação, associando à nossa discussão dois elementos de grande complexidade, por isso falamos em “*Calcanhar de Aquiles*”. O título expressa, além da necessidade de fortalecermos os estudos acerca do tema “avaliação e Deficiência Intelectual”, a intenção de ampliarmos o *corpus* de saberes e fazeres da e na área, numa perspectiva inclusiva. Isso significa perseguir o objetivo de problematizar os processos avaliativos vividos na escola de Ensino Fundamental com relação aos alunos identificados com deficiência intelectual, buscando constituir práticas pedagógicas inclusivas. Para tal, temos como objetivos específicos:

- a) compreender a organização educacional da Rede Municipal de Ensino de Serra (ES) e da escola na qual realizamos o estudo para perceber as implicações dos processos avaliativos no contexto da escola;
- b) analisar os processos avaliativos de casos de alunos identificados com deficiência intelectual pela via de diferentes instrumentos diagnósticos (laudos, registros, avaliações pedagógicas), disponibilizados na e pela escola;
- c) identificar e problematizar os movimentos realizados pela escola a partir das discussões sobre processos avaliativos desencadeados pela via da pesquisa-ação formação;
- d) buscar, por meio da pesquisa-ação de abordagem colaborativo-crítica, refletir sobre a avaliação em interface com os pressupostos da inclusão escolar, visando à potencialização da escolarização de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental;
- e) compreender as concepções de avaliação nas narrativas dos professores do Oneesp e nos discursos e práticas dos professores e profissionais da escola regular.

Para entendermos os saberes e os fazeres relacionados com a nossa temática de investigação, interessa conhecer o que tem sido produzido na área ao longo dos últimos anos, bem como suas implicações para a escola regular. Isso é o que vamos conhecer no próximo capítulo, “*O que tem sido produzido teoricamente sobre estes temas tão instigantes: a avaliação do aluno com deficiência intelectual*”.

2 O QUE TEM SIDO PRODUZIDO SOBRE A AVALIAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Ao considerar a avaliação do(a) aluno(a) com deficiência intelectual o “*calcanhar de Aquiles*”, ou ponto de absoluta fragilidade no corpo da educação, observamos a necessidade de um olhar mais atento em relação à temática na perspectiva da inclusão escolar, o que merece mesmo um estreitamento dos diálogos a partir da Educação Especial, uma vez que a ela cabe importante papel nesse contexto. Conhecer o que tem sido produzido na área, ao menos nos últimos anos, torna-se uma tarefa necessária.

Um trabalho inspirador nesse cenário é o “Caso Bianca”, na tese de doutorado “*Bianca: o ser simbólico para além dos limites da deficiência mental*” (PADILHA, 2000). Em “*Caminhos e descaminhos da avaliação do deficiente mental*” (AGUIAR, 2003), o autor havia indicado a necessidade de investimento acadêmico-científico na temática avaliação, prioritariamente do(a) aluno(a) com deficiência intelectual. Contudo, naquela ocasião, a proposta de investigação tinha, para além da escola comum, a instituição especial. A motivação atual para o estudo que pretendemos se sustenta no processo de escolarização do(a) aluno(a) com deficiência intelectual no contexto da Educação Básica, na cena da escola comum.

Uma vez que a escola comum é o nosso principal lócus de intervenção, colocando como um dos centros de discussão a avaliação de rendimento do aluno com deficiência intelectual, torna-se necessário que façamos uma discussão sobre a avaliação nesse contexto, bem como as concepções de avaliação no âmbito da Educação Especial.

2.1 A AVALIAÇÃO E A ESCOLA REGULAR

A avaliação é um tema que vem sendo objeto de várias pesquisas. Muitos desses estudos demonstram que, por um longo tempo, o processo de avaliação foi interpretado exclusivamente em sua dimensão técnica: tratava-se de otimizar instrumentos de testes, técnicas de elaboração de questões avaliativas, conversão

de resultados em conceitos ou notas e assim por diante. A avaliação, assim estudada, era interpretada como um ato neutro, instrumental. Não se questionava o peso das expectativas docentes no próprio ato de avaliar ou o impacto da diversidade dos universos socioculturais dos alunos em seu desempenho.

Para Sacristán (1998, p. 300):

A preocupação pela objetividade na medição de resultados educativos, entendendo-a desde um conceito positivista da ciência, junto ao predomínio da psicometria na investigação e nas práticas de medição psicológicas, com conseqüente proliferação dos testes, prestaram à educação parâmetros para julgar a avaliação e realizá-la com intenção de que fosse uma tecnologia precisa, do mesmo modo em que se entendeu a medição psicológica .

Vemos que a psicologia de diagnóstico psicométrico emprestou uma marca decisiva e persistente ao mundo educativo no que concerne à avaliação, imprimindo-lhe um caráter de neutralidade bem como uma dimensão tecnicista.

Revisitando brevemente algumas das definições de avaliação da aprendizagem, vemos evidenciada a dimensão tecnológica da avaliação, enfatizando o caráter cientificista dos métodos e procedimentos operacionais, influenciados pelo pensamento da ciência moderna de fontes predominantemente positivistas.

Desde a década de 1970, temos alguns conhecidos autores que tratam a questão da avaliação da aprendizagem, dentre os quais se destacam: Bloom (1973), Grounlund (1974), Taba (1974), Tyler (1976), entre outros nomes. Esses estudiosos são responsáveis pela teorização sobre o tema, com grande difusão e aceitação entre os educadores brasileiros.

Observemos algumas das definições de avaliação que encontramos nesses escritos:

O processo de avaliação consiste essencialmente em determinar se os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos – em outras palavras, como os objetivos visados consistem em

produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante – a avaliação é o processo mediante o qual determina-se o grau em que estas mudanças do comportamento estão realmente ocorrendo (TYLER, 1976, p. 49).

A educação é um processo que visa a modificar a conduta dos estudantes: essas mudanças constituem os objetivos da educação [...]. É parte integrante da elaboração do currículo que começa com o interesse pelos objetivos e termina quando se estabelece se estes foram alcançados (TABA, 1974, p. 31).

A avaliação é a coleta sistemática de evidências por meio das quais determinam-se mudanças que ocorrem nos alunos e como elas ocorreram (BLOOM, 1973, p. 60).

Avaliação pode ser definida como um processo sistemático que determina a extensão na qual os objetivos educacionais foram alcançados pelos alunos. Há dois aspectos importantes nessa definição. Primeiro, note que avaliação implica um processo sistemático, o qual omite observações casuais, não controladas a respeito dos alunos. Segundo, a avaliação sempre pressupõe que os objetivos educacionais sejam previamente identificados. Sem a determinação prévia dos objetivos, é impossível julgar a extensão do progresso (CRONLUND, 1974, p. 45).

Uma análise dessas definições de avaliação evidencia que há uma supremacia do modelo de avaliação por objetivos e da tendência em conceber a avaliação como processo de julgamento do desempenho do aluno em face aos objetivos educacionais propostos. Nesses objetivos estão os princípios da pedagogia tecnicista, oriundos da teoria geral da administração, de cunho empresarial-tecnocrático, que se delineou a partir de padrões de racionalidade, eficiência e redução de gastos, com vistas a controlar e despolitizar a educação escolar e transformá-la em um canal seguro de difusão da ideologia dominante. Defende Esteban (2001, p. 116) :

Tendo a eficácia como objetivo central, a avaliação quantitativa se organiza fundamentalmente como um processo de controle da aprendizagem, sendo uma das práticas escolares em que podemos observar com maior nitidez o fomento ao individualismo e à competição.

Estudos sobre avaliação e educação, tanto no Brasil quanto em outros países, encaminham-se numa perspectiva sócio-histórica, principalmente a partir dos anos 1980, passando a denunciar os efeitos perversos do processo avaliativo, criticando

principalmente sua falsa neutralidade. Apontavam também sua excessiva dimensão técnica e o caráter de reprodução das desigualdades sociais que ajudava a consubstanciar. Nesse sentido, sob uma capa de neutralidade técnica, que vimos claramente exemplificada nas definições apresentadas, a avaliação estaria, na verdade, trabalhando a favor das classes dominantes, uma vez que expulsaria da escola aqueles alunos cujo universo sociocultural não correspondesse aos valores dominantes transmitidos na unidade de ensino.

A ênfase continua na testagem e, especificamente, os testes de QI servem para legitimar um sistema de estratificação nas escolas. A testagem proporciona uma justificação única para as diferenças individuais a fim de manter uma provisão constante de mão-de-obra barata e manter a estratificação de classe. O papel das escolas em uma estrutura capitalista é 'produzir' trabalhadores que alimentem um sistema econômico desigual (KAUFMAN, 1992, p. 94).

Quanto à ênfase à dimensão técnica, que interpretava o fracasso dos alunos em termos de sua própria culpa – tinham menos aptidões, eram mais preguiçosos –, a perspectiva sócio-histórica colocava a responsabilidade por esse fracasso na escola e no tipo de avaliação que se realizava, ligada aos interesses dominantes.

A prática da avaliação, nessa perspectiva, está preocupada com a ultrapassagem do autoritarismo e com a garantia da autonomia do aluno por meio de uma participação democrática. A avaliação da aprendizagem deve ser um processo contínuo, cooperativo, descritivo e compreensivo, preocupado com a superação de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Estudos sobre a avaliação na perspectiva sócio-histórica têm, no Brasil, como importantes representantes Saviani (2007), Libâneo (1985), Luckesi (2011), entre outros.

Luckesi (2011, p. 20) diz:

Um educador, que esteja preocupado em que a sua prática educacional esteja voltada para a transformação, não poderá agir inconscientemente e irrefletidamente. Cada passo de sua ação deverá estar marcado por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente estará encaminhando os resultados de sua ação. A avaliação, neste contexto, não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário, terá que ser uma atividade racionalmente

definida, dentro de um encaminhamento político, dentro de um encaminhamento decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social.

Uma das principais conclusões desses estudos é que, como tem sido feita, a avaliação restringe-se à função de classificação. Nessa perspectiva classificatória, a avaliação reduz-se a um momento final do processo de ensino-aprendizagem, limitando-se a categorizar o aluno em termos de nota. Dessa forma, mais do que com o processo de ensino-aprendizagem propriamente dito, a preocupação maior de professores e administradores escolares tem sido com relação à nota a ser dada ao aluno.

Conforme observado por Vasconcellos (1995), a grande preocupação do professor é saber quanto o aluno merece, e a do aluno é saber de quanto precisa para passar de ano. A utilização da avaliação como controle é também enfatizada na perspectiva classificatória: a nota é usada, muitas vezes, como recurso para obter os padrões de comportamento desejáveis, como uma “arma” para manter a disciplina e “moldar” atitudes de acordo com os padrões estabelecidos pelo professor.

Para ilustrarmos a ideia, citamos:

[...] as notas fazem parte de uma negociação entre o professor e seus alunos ou, pelo menos, de um arranjo. Elas lhe permitem fazê-los trabalhar, conseguir sua aplicação, seu silêncio, sua concentração, sua docilidade em vista do objetivo supremo: passar de ano. A nota é uma mensagem que não diz de início ao aluno o que ele sabe, mas o que pode lhe acontecer se continuar assim até o final do ano (CHEVALLARD, 1986, p. 232).

Grande parte das ideias acerca da questão da nota e da reprovação mostra a insegurança dos professores perante uma forma alternativa de avaliação: eles temem a retirada de suas mãos dessa “arma” classificatória e punitiva. Assim, uma cultura avaliativa invade o dia a dia da escola, como uma “rede” (LUDKE; MEDIANO, 1986, p. 97) que se estende desde as salas de aula até as salas da direção, coordenação, orientação e culmina nos famosos Conselhos de Classe, nos quais a seleção dos “aprovados e reprovados” encontra seu ponto final.

Para se compreender a avaliação, é preciso, antes de tudo, tentar entender os pressupostos, a base desses procedimentos de avaliação classificatória, denunciando os elementos ideológicos que os constituem.

Em primeiro lugar, uma noção por trás da avaliação classificatória é a ideologia da “igualdade de oportunidades” propiciada pela educação. Nesse sentido, a neutralidade da avaliação significa que ela ajudaria tão somente a identificar aqueles que têm condições de aprender e prosseguir no sistema de ensino e aqueles que não têm, sendo, portanto, reprovados. Não se considera a diversidade de universos dos alunos que estão sendo avaliados, nem o impacto dessa diversidade em seu desempenho. Utilizam-se os mesmos instrumentos de avaliação para todos, baseados, muitas vezes, em padrões culturais distantes de grande parte da população.

Em segundo lugar, esse tipo de avaliação faz parte de uma visão do processo de ensino-aprendizagem em que o conhecimento é interpretado como algo estático, acabado, a ser ministrado verticalmente por professores a seus alunos, de forma mecânica e repetitiva.

Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem dicotomiza-se: o professor ensina e o aluno aprende ou não aprende. A avaliação surge como um julgamento de resultados finais, visando a medir e controlar quanto de conhecimento foi memorizado pelo aluno. Ignora-se, nessa perspectiva, o dinamismo do conhecimento produzido pelo homem, particularmente no contexto das grandes transformações científicas e tecnológicas deste início de milênio. Ignora-se, também, a importância de favorecer uma perspectiva de investigação e questionamentos constantes, essenciais para o avanço desse mesmo conhecimento.

Ao mesmo tempo, uma concepção estática do conhecimento e de sua avaliação ignora que uma aprendizagem significativa só ocorre quando aquilo que se ensinase relaciona com os conhecimentos prévios dos alunos. Estes devem ser interpretados não como objetos passivos, mas como sujeitos portadores de visões de mundo e padrões socioculturais específicos, que demonstram seu modo de pensar e de situar-se no mundo.

Se entendermos avaliar como uma atitude própria da natureza humana, na medida em que o homem é o único ser vivo que pode, conscientemente, optar e agir seletivamente, a possibilidade de agir sobre a realidade faz do homem um ser avaliativo, porque o ato de avaliar oferece a ele suportes para a escolha da ação mais adequada aos seus propósitos. Como nos lembra Luckesi (2011), o verbo avaliar e seus derivados são termos fortemente marcados pelo sentido da atribuição de valor, de ajuizamento, apreciação.

A ação avaliativa se concretiza, portanto, no ato de um sujeito que interpreta um momento da realidade pela ótica de seus próprios valores. Para Luckesi (2011, p. 46), o conceito de avaliação é: “[...] um julgamento de valor sobre características relevantes da realidade, em comparação a um padrão ideal, tendo em vista uma ação já realizada, uma ação em realização ou, enfim, uma ação a ser realizada”.

Como os valores são determinados pela experiência vivida, no sentido de que o homem que realiza a avaliação é um ser histórico, cuja consciência se desenvolve no âmbito de uma consciência social que o envolve e condiciona, ao apreciar a realidade, ele o faz aplicando à sua análise um padrão ideal de julgamento que nele foi processado histórica e socialmente. Por essa via, os seus juízos de valor modificam-se, evoluem, dinâmica e historicamente, por força de novas situações e necessidades continuamente criadas pelos grupos sociais com os quais interage. Daí o caráter contextual, relativo, histórico, mutável e intencional do valor estabelecido pela ação avaliativa.

Luckesi faz um detalhamento dos elementos que compõem o conceito de avaliação e que são úteis para o estudo que ora realizamos, a saber: o juízo de valor, os dados relevantes da realidade e a tomada de decisão para a ação. Para o autor, o juízo é “[...] o produto lógico, afirmativo ou negativo da relação intencional entre o sujeito e o objeto” (LUCKESI, 2011, p. 2).

Para ele, o juízo pode ser de existência ou juízo de valor. O primeiro é estabelecido pela descrição das propriedades que identificam o objeto avaliado, e o segundo avalia a qualidade do objeto. Interessam-nos os juízos de valor, que se derivam do

juízo das características identificadoras do objeto ou da avaliação das finalidades a que serve o objeto avaliado. Em ambos os casos, é necessário um padrão de comparação por referência ao qual seja estabelecido o valor, denominado padrão ideal de juízo. Assim, na avaliação, a atribuição de valor é feita pela comparação das propriedades identificáveis ou das finalidades do objeto a um padrão ideal preestabelecido pelo avaliador. Isso significa que o resultado da avaliação será sempre relativo, pois depende do padrão ideal ao qual o objeto será comparado e do reconhecimento de maior ou menor grau de qualidade.

A atribuição de valor se faz sobre os dados relevantes que o objeto apresenta. E a relevância dos dados é determinada pelos pressupostos e pela finalidade da avaliação. Luckesi (2011, p. 7) assinala: “[...] a tomada de decisão é uma consequência lógica do juízo de valor [...]”, ao referir-se à ação para a qual convergem todos os atos do processo de avaliação. A decisão para a ação implica conhecimento, pelo avaliador, do padrão ideal de juízo e das finalidades de sua ação.

A avaliação, assim vista, não é neutra. É sempre intencional. Se a avaliação é um processo inevitável nas relações humanas em geral, no contexto educacional corresponde à tomada de decisão que repercute de modo positivo ou negativo no desenvolvimento cognitivo das crianças.

Em muitas situações, a avaliação é efetuada sem que o educador tenha consciência de que está lidando com valores socialmente condicionados e condicionadores e sem uma reflexão crítica sobre os padrões ideais que dirigem a sua ação e aos quais esse educador submete seus alunos. E o mais grave é que, em educação, é muito alto o preço pago por ações ingênuas ou irrefletidas.

Como nos fala Carvalho (2011, p. 1), “[...] o ensinar e o aprender estão alicerçados numa concepção de mundo, sociedade, homem e ciência”. Cada juízo de valor que a pessoa emite reflete, portanto, a sua concepção de mundo, sociedade, homem e ciência e, por isso, ele estará comprometido com o princípio que o fundamenta.

Os anos 1990 trouxeram estudos de avaliação que procuraram justamente ampliar a visão sobre esse tema. Trata-se, nesse sentido, de tentar captar, no dia a dia da escola, aqueles elementos que reproduzem a desigualdade e os que poderiam trabalhar a favor de uma escola democrática, de inclusão e não de exclusão. Assim, buscamos identificar, no dia a dia dos rituais e práticas de avaliação, as expectativas docentes que fundamentam essas práticas, as tensões e contradições nelas presentes. Observemos Luckesi (2011, p. 76):

Estando a atual prática da avaliação educacional escolar a serviço de um entendimento teórico conservador da sociedade e da educação, para propor o rompimento de seus limites que é o que procuramos fazer, temos de necessariamente situá-la num outro contexto pedagógico, ou seja, temos que opostamente colocar a avaliação a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação.

No início do século XXI, autores como Esteban (2001) tentam captar pistas para a reflexão crítica, visando à transformação da realidade escolar. A autora ressalta a necessidade da contextualização da avaliação em que as dificuldades não podem negar as possibilidades. Também nos fala da importância de construirmos uma teoria sobre avaliação, uma vez que o que temos é uma teoria crítica. Para que se construa uma teoria sobre avaliação, é preciso outro paradigma, pois o que mudou até agora em avaliação são as formas de medidas, considerando sempre uma perspectiva quantitativa de avaliação, que tem como pressupostos básicos a hierarquia, o controle, a seleção e, conseqüentemente, a exclusão.

Esclarece a autora que:

[...] é grande a quantidade de estudos tratando da avaliação que não apresentam como questão fundamental a reflexão teórica sobre o processo ensino-aprendizagem. Os estudos centram a discussão nos instrumentos de avaliação, mantendo a perspectiva tecnicista e revelando a ausência de uma análise profunda da base epistemológica que sustenta sua leitura da realidade e a formulação de suas propostas práticas (ESTEBAN, 2001, p.115).

Barriga (2001, p. 115), por sua vez, afirma:

As diferenças entre os trabalhos teóricos representam mais elementos modernizadores do discurso do que transformações na essência de seus princípios epistemológicos sobre educação, aprendizagem e sociedade. Ambos mantêm a psicologia comportamental como a base da teoria sobre a avaliação.

Constatamos que ainda estamos presos a discussões sobre o papel estigmatizador e excludente da avaliação. Ainda desenvolvemos um trabalho pedagógico pautado em práticas homogeneizadoras, sem construirmos práticas significativas dentro da perspectiva da inclusão.

Esteban (2001) mostra que, de fato, tem que ser discutido o processo pedagógico, com foco no fato de os professores não acreditarem que todos os alunos sejam capazes de aprender e que o tipo de ensino oferecido determina o que o aluno aprende. O papel da avaliação, portanto, é ser um instrumento de inclusão, partindo para uma prática de investigação, sem considerar o padrão e sim o que o aluno mostra, o que o aluno faz.

Dentro das discussões deste novo século, afirma-se de forma expressiva a função do erro nesse novo contexto. Nessa perspectiva, o erro é um objeto importantíssimo para uma compreensão do processo mais favorável à criança. Nesse sentido, a escola tem que permitir o erro para que, a partir daí, reformulem-se conceitos e estabeleçam-se outras formas de compreensão e ação.

Esteban (2001, p. 8) nos traz ainda uma questão interessante a ser pensada:

O processo de avaliação do resultado escolar dos alunos e alunas está profundamente marcado pela criação de uma nova cultura sobre avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética.

O que seria, então, ultrapassar os limites da técnica que tantas críticas já sofreu? Para a autora, seria necessário nos debruçarmos na construção de uma avaliação democrática, imersa numa pedagogia da inclusão:

Nesta perspectiva só vamos encontrar alguns processos que não estão consolidados nem completamente definidos, engloba as alternativas de avaliação que estão pensadas como parte de um processo de construção de uma pedagogia multicultural, democrática, que vislumbra a escola como uma zona fronteira de cruzamento de culturas. Esta percepção implica numa mudança radical na lógica que conduz às práticas de avaliação porque supõe substituir a lógica da exclusão, que se baseia na homogeneidade inexistente, pela lógica da inclusão, fundamentada na heterogeneidade real (ESTEBAN, 2001, p.14).

Esteban (2001) traz uma discussão essencial quando nos fala desse processo de “homogeneização” da educação e, conseqüentemente, da avaliação. Hoje, nossas práticas pedagógicas estão impregnadas dessa concepção de homogeneidade, o que dificulta a introdução de ideias e práticas “inclusivistas”, pois, para pensarmos uma escola que garanta verdadeiramente a inclusão dos alunos que necessitam de um atendimento educacional especial, é preciso que se dê um giro radical da homogeneidade para a heterogeneidade.

Enquanto nossa prática pedagógica não encontrar caminhos dentro dessa heterogeneidade real, que queremos ignorar, não superaremos a visão tecnicista e limitadora dos processos educacionais e não criaremos uma nova cultura sobre a avaliação, tão necessária para o avanço dos ideais “inclusivistas” que superarão, acreditamos, as práticas de exclusão que ratificam a noção de incapacidades, déficit, impossibilidades e imperfeição, quando nos deparamos com as diferenças. Compreendemos que a heterogeneidade real é fundamental para que haja avanços. Essa é a discussão principal nesses anos do século XXI.

Passados aproximadamente 40 anos daquelas definições de Taba (1974), Gronlund (1974) e Bloom (1976), vemos ainda fortes marcas da visão mecanicista/quantitativa em avaliação nos dias de hoje, mesmo com tanta produção teórica crítica a essas formas de avaliar. Constatamos que, no decorrer de todo o século XX, a avaliação foi vista especialmente como medida educacional. Vejamos o que nos fala Esteban (2001, p. 101):

O século XX se ocupou da medida educacional, ressaltando seus traços de objetividade, confiabilidade, validade, eficiência e neutralidade, representados pela preocupação de construir provas

estandardizadas capazes de revelar cientificamente os interesses, atitudes, capacidades, desenvolvimento, progresso, rendimento e inteligência dos estudantes. Esta avaliação se apóia essencialmente no estabelecimento de um padrão que serve como termo de comparação, diferenciação, classificação.

Estamos, como teóricos da educação, fazendo um enorme esforço para construir alternativas para esse modo de avaliar. A todo instante temos que nos impor esse desafio de superação, colocando em diálogo a teoria e a prática de avaliação com a finalidade de observar o percurso de construção desse conceito, identificando os indícios que revelam novas demandas e perspectivas no sentido de articular a prática de avaliação à construção de uma pedagogia crítica e comprometida com a inclusão.

Está colocado para nós, professores e pesquisadores do século XXI, promover, a partir de discussões e pesquisas sérias, consistentes e engajadas, o aprofundamento dessas questões, a fim de que possamos realmente efetivar a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial.

2.2 A AVALIAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Agora nos perguntamos: quais têm sido as produções da área da Educação Especial nessa direção? O que se tem estudado na Educação Especial sobre o tema avaliação? E sobre avaliação e deficiência intelectual?

Tomaremos como indicadores as produções teóricas na área a partir do Grupo de Trabalho (GT) nº 15 (Educação Especial) da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação (Anped) e do *Scielo Scientific Electronic Library Online* (SCIELO/Brasil), dos últimos nove anos. Além disso, revisitaremos o Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), de 2005 a 2013.

Nas últimas nove edições da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação (Anped), conforme Tabela 2, encontramos 147 produções no GT 15, no período de 2005-2013. Em 2005, dos 23 trabalhos

apresentados apenas, um tangencia o tema avaliação e deficiência intelectual /mental.³

Tabela 2 - Levantamento das pesquisas em educação sobre o tema na Anped

Ano	Produções	Produções que tangenciam o tema
2005	23	2
2006	11	0
2007	15	1
2008	17	1
2009	14	1
2010	18	1
2011	23	3
2012	12	2
2013	14	1
Total	147	12

Fonte: Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação, 2013.

Em 2006, foram encontrados 11 trabalhos. Nenhum deles relacionado com o nosso tema de investigação. No ano de 2007, dos 15 estudos, um se refere ao tema. No ano subsequente, 2008, foram encontrados 17 trabalhos, dos quais apenas um dialoga com o nosso interesse de investigação. Em 2009, um trabalho, no conjunto dos 18 encontrados, aproxima-se da nossa temática.

De 2005 a 2009, encontramos, portanto, um pequeno número de trabalhos que tratam da questão da avaliação na Educação Especial. Entre as produções, destacamos: “*Ambiguidades estruturais e reiteração do modelo médico-psicológico como marcas da formação de professores da Educação Especial*” (MICHELS, 2005) e “*Retratos da prática avaliativa no contexto da sala de aula universitária com alunos com necessidades educacionais especiais*” (MOREIRA, 2005). “*Avaliação educação*

³ Utilizamos como palavras-chave de pesquisa tanto as palavras deficiência mental, quanto deficiência intelectual, pois a substituição dessa terminologia vem ocorrendo a partir da Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada em 2001, no Canadá. Desde esse período, portanto, as duas terminologias vêm sendo utilizadas nos trabalhos acadêmicos.

para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta de adaptação e elaboração de instrumentos (BRUNO, 2007); *“Tratar de avaliar, tratar de disciplinar: o contexto da avaliação na educação de surdos”* (LUNARDI-LAZZARIN; CAMILLO, 2008) e *“Análise de indicadores cognitivos e comportamentais em provas assistidas com crianças com necessidades educacionais especiais”* (CUNHA; ENUMO; DIAS, 2009). Embora essas produções tenham como ponto central a “avaliação”, nenhuma delas, no conjunto, aborda especificamente a avaliação tendo como sujeitos os(as) alunos(as) com deficiência intelectual, o que acentua a necessidade de investigação na área.

Nos registros de trabalhos da 33ª Anped, em 2010, no universo de 18 trabalhos apresentados, nenhum aborda especificamente o tema avaliação. Encontramos o trabalho de Vasques (2010), que trata dos transtornos globais do desenvolvimento e

que se relaciona com a discussão sobre o diagnóstico e avaliação no tocante a esse público. Especificamente sobre a deficiência intelectual não encontramos nenhum trabalho.

Na 34ª edição da Anped, em 2011, dos 23 trabalhos apresentados encontramos três que se referem ao deficiente intelectual: *“A sociedade Pestalozzi e a educação especial em Minas Gerais nas décadas de 1930 e 1940”* (RAFANTE; LOPES, 2011), um estudo de caráter histórico. E tanto o estudo *“A escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais”* (PLETSCH; GLAT, 2011) quanto o *“Educação especial: do enfoque clínico à ação docente”* (TEZZARI, 2011) trazem uma contribuição interessante sobre a questão do deficiente intelectual, quando abordam diagnóstico, avaliação e práticas pedagógicas associadas a essa deficiência.

No trabalho de Pletsch e Glat (2011), as autoras apresentam uma discussão provocativa sobre o uso da nova terminologia *“deficiência intelectual”*, trazendo suas implicações para as possíveis novas formas de entender o déficit cognitivo e ressaltando que, no universo dos alunos com deficiência, matriculados na

modalidade de Educação Especial, aproximadamente 47% deles são deficientes intelectuais.

A partir de dados como esses, vemos apontada a necessidade de intensificarmos as pesquisas, discussões e debates sobre o atendimento do aluno com deficiência intelectual, porque a realidade evidencia a grande dificuldade de se desenvolver uma efetiva educação que, de fato e de direito, garanta a esse aluno seu real desenvolvimento, a partir da elaboração de novas práticas pedagógicas e “[...] relações educacionais que possibilitem aos alunos compensar suas dificuldades e desenvolver suas funções psicológicas superiores sob a forma de apropriação dos conteúdos da experiência humana” (PLETSCH, 2010, p. 238).

No trabalho de Tezzari (2011), a autora apresenta uma investigação cujo objeto é a ação docente na área da Educação Especial e a constituição histórica de um conjunto de saberes e práticas que caracterizaram (e ainda caracterizam) a atuação de professores de Educação Especial, cujos alunos são pessoas com deficiência, em especial alunos com deficiência intelectual, buscando a compreensão relativa às ações no âmbito da docência, com base nos efeitos dessa transição da medicina para a educação. Essa discussão é importante para o tema que nos propomos a estudar, uma vez que o entendimento da relação histórica que encontramos entre a educação e o modelo médico é fundamental para superarmos essa fragmentação que limita o estabelecimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Em pesquisa realizada na 35ª edição da Anped, em 2012, e na 36ª edição, em 2013, temos 26 trabalhos apresentados. Desses, somente três merecem destaque devido à proximidade com o nosso tema de pesquisa. Um deles, “*Educação especial no contexto da política de avaliação de larga escala: a realidade de um município do Nordeste Brasileiro*” (CARDOSO; MAGALHÃES, 2013), apesar de não ser exatamente a discussão de avaliação que fazemos, traz uma visão interessante sobre a avaliação de larga escala e sua contribuição nos processos de exclusão dos alunos com deficiência. Discussão também tocante ao nosso estudo.

O outro trabalho com total aderência ao nosso tema é o apresentado por Bridi (2013): “*Deficiência mental: possíveis leituras a partir dos manuais diagnósticos*”. Nele, a autora discute acerca dos diagnósticos feitos a partir das referências dos manuais DSM-IV⁴, CID-10⁵, CIF⁶ e da Associação Americana de Retardo Mental (AARM), problematizando que a compreensão teórico-conceitual a respeito da deficiência mental⁷ traz implicações diretas na proposição e nas configurações das práticas pedagógicas realizadas com esse público.

Contudo, destacamos para nossa pesquisa o trabalho de Barroco (2013), a saber: “*Diagnóstico, avaliação e educação escolar*”. Esse estudo, por seu título, tem uma promessa de rico diálogo com o nosso tema de investigação, mas sua versão escrita ainda não está disponível para a devida consulta e análise.

Em busca realizada no *Scielo*, utilizando como palavras-chave “*avaliação*” e “*deficiência intelectual*” e/ou “*deficiência mental*”, encontramos somente uma publicação contendo as duas palavras. Trata-se do estudo “*Avaliação cognitiva assistida de crianças com indicações de dificuldades de aprendizagem escolar e deficiência mental leve*” (SANTA MARIA; LINHARES, 1999), que aborda a contribuição complementar que a avaliação assistida pode trazer para a avaliação psicométrica tradicional, alcançando os recursos cognitivos de que a criança dispõe.

Quando utilizamos a palavra-chave “*avaliação*”, encontramos um número extenso, significativo, de artigos. Isso, de fato, estimulou nossa investida nas leituras dos resumos disponíveis. A partir dessas leituras, vimos que a palavra “*avaliação*” remetia a trabalhos que diziam de avaliação de projetos, de sistemas, entre outros. Logo, o número extenso de publicações encontradas no buscador a partir da palavra “*avaliação*” não correspondia, diretamente, à intencionalidade de nossa pesquisa, o que, mais uma vez, deixou à mostra o “*calcanhar*” e reiterou a necessidade de investigação acerca do tema.

⁴ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais nº IV, usado como referência para o diagnóstico.

⁵ Código internacional de Doenças. Vigente o de nº 10.

⁶ A Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) foi aceita por 191 países como a nova norma internacional para descrever e avaliar a saúde e a deficiência.

⁷ Terminologia utilizada pela autora na pesquisa em questão.

Em nossa busca no *Scielo*, encontramos 20 trabalhos que tangenciam esta pesquisa, conforme Tabela 3. Em destaque, são eles: “*Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental*” (SOARES, 2007); “*Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo*” (ZÁKIA, 2003); “*A avaliação da aprendizagem conceitual*” (VIEIRA; SFORNI 2010); “*Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar*” (LEITE; KAGER, 2009); “*Avaliando a Aprendizagem com pesquisa no ensino médio*” (PORTILHO; ALMEIDA, 2008); “*Práticas avaliativas no ensino fundamental e cultura escolar*” (CIANFLONE; ANDRADE, 2007); “*Avaliação do processo de ensino: uma abordagem multivariada*” (MARCHESAN; SOUZA; MENEZES, 2011); “*Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela*” (BERTAGNA, 2010); e “*Problema proposto ou problema resolvido qual a diferença?*” (DALTO; BURIASCO, 2009).

Tabela 3 - Levantamento das pesquisas em educação básica sobre o tema no Scielo

Ano	Produções que tangenciam o tema
1997	1
1998	1
1999	1
2000	0
2001	1
2002	0
2003	1
2004	0
2005	0
2006	0
2007	3
2008	1
2009	3
2010	2
2011	1
2012	3
2013	2
TOTAL	20

Fonte: *Scielo Scientific Eletronic Library Online (Scielo/Brasil)*.

Dos trabalhos encontrados no *Scielo*, a partir da palavra-chave “avaliação”, cinco deles têm alguma proximidade com o tema de nosso estudo ou com as discussões da Educação Especial de modo mais geral. Nesse caminho estão: “*Psicologia histórico cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão*” (FACCI, 2009); “*Inteligência abstraída, crianças silenciadas: avaliações de inteligência*” (MOYSÉS; COLLARES, 1997); “*Correlação entre o WISC e rendimento escolar na escola pública e na escola particular*” (DAL VESCO; BENINCA; TARASCONI, 1998); “*Indicadores de potencial de aprendizagem obtidos através da avaliação assistida*” (FERRIOLI, et al. , 2001); e “*O discurso médico e a patologização da educação*” (HASHIGUTI, 2009).

Entre 2012 e 2013, não encontramos, a partir do buscador “*deficiência intelectual*”, trabalhos relacionados. Contudo, quando a essas palavras-chave foi acrescida a palavra “avaliação”, três trabalhos apareceram. Mas, ao lermos os seus conteúdos, observamos que não apresentavam qualquer relação com o estudo em tela.

Outra fonte para o levantamento de trabalhos produzidos na área é a base de dados o Portal da Capes (Tabela 4). Nele pudemos ter acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação do País. Usamos, como parâmetro de pesquisa, os trabalhos de mestrado e doutorado apresentados no período de 2005 a 2013. Utilizamos, como palavras-chave, “deficiência mental”, “deficiência intelectual” e “avaliação”.

Tabela 4 - Levantamento das pesquisas em educação sobre o tema no Portal Capes no período de 2005 a 2013

Trabalhos	Geral	Tangenciamento com o tema	Avaliação e Deficiência mental
Trabalhos de mestrado	326	91	09
Trabalhos de doutorado	94	23	----
Total	420	114	09

Fonte: Portal Capes.

Nesse período de 2005 a 2013, no tocante às dissertações de mestrado, encontramos 326 trabalhos. No que diz respeito ao doutorado, identificamos 94

teses. Uma análise mais minuciosa de cada estudo nos apontou um número bem menor de trabalhos que, efetivamente, tratavam da questão da deficiência mental/intelectual e mais especificamente o tema avaliação. Encontramos 91 dissertações que abordavam o tema deficiência mental/ intelectual. Com relação às teses, 23 trabalhos estavam relacionados efetivamente com a deficiência mental/intelectual.

A partir dessa constatação, buscamos os estudos referentes à avaliação e deficiência mental/intelectual. Nessa investida, de nove trabalhos, são destacados: “*Avaliação de professores sobre o repertório social e acadêmico de alunos com deficiência mental incluídos no ensino regular*” (ROSIN-PINOLA, 2006); “*A disseminação da deficiência mental no campo da educação: a revista educação de 1927-1946*” (VILELA, 2006); “*Aprendizagem, desenvolvimento humano e deficiência mental*” (SILVA, 2006); “*Avaliação escolar como instrumento de mediação da aprendizagem na educação inclusiva: desafios no cotidiano escolar*” (SCHUTZ, 2006); “*Desafios do professor na avaliação, acompanhamento e manutenção da inclusão do aluno com retardo mental leve na rede regular de ensino*” (BOU ASSI, 2007); “*A avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva*” (SOUSA, 2007); “*Avaliação de dois protocolos de ensino de relações de identidade generalizada em indivíduos com atraso severo no desenvolvimento*” (MARTINS, 2010); “*Avaliação e pareceres descritivos: a (des)construção do ‘sujeito – aluno especial’*” (FROHLICH, 2010); “*Identificação e caracterização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular, na rede pública estadual, em município do interior paulista*” (SOUZA, 2011) e “*Sobre os processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado*” (BRIDI, 2011).

Desses trabalhos encontrados no Portal Capes, daremos destaque à produção de Bridi (2011), que versa sobre como tem sido os processos de identificação e diagnóstico dos alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado e os efeitos desse diagnóstico no campo escolar. Nesse estudo, a autora procurou estabelecer um diálogo compreensivo com os manuais

diagnósticos e classificatórios, visando a conhecer a lógica que sustenta a produção do diagnóstico da deficiência mental, suas dimensões – clínica e pedagógica –, suas relações e seus efeitos no campo escolar.

A aproximação a esse contexto mostrou que a identificação dos alunos que frequentavam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) era realizada, em sua maioria, por meio da ação do professor especializado em Educação Especial. É possível destacar a emergência de posições diferenciadas e a coexistência de distintas tendências de compreensão do processo diagnóstico expressas nos pareceres pedagógicos. Os aspectos reconhecidos como promissores são aqueles que mostram a percepção dos elementos potenciais, o destaque dos vínculos que integram as situações de aprendizagem e a valorização dos recursos a serem mobilizados. As constatações daquela pesquisa apontaram caminhos potencialmente favoráveis ao desenvolvimento desta nossa pesquisa, que trabalhou, também, com esse processo de identificação de estratégias avaliativas, tanto das Salas de Recursos Multifuncionais como da sala regular de ensino.

Situando o objeto de estudo deste projeto, conectado aos avanços em políticas públicas de inclusão escolar, encontram-se os estudos e pesquisas de Anache (2007), Machado (2006), Ferreira (2007), Vasques (2009), Pinel (2009), entre outros, que reiteram a necessidade de aprofundamento investigativo em relação à avaliação do aluno com deficiência intelectual na escola, acenando para uma natureza de não estigmatização, estereotipada ou classificatória. Ao contrário, encontramos pontuações sobre a complexidade da questão da avaliação do(a) aluno(a) com déficit cognitivo pensada como trinômio diagnóstico/avaliação/intervenção na escolarização desses sujeitos.

Esses apontamentos são congruentes com as proposições de nossa pesquisa, que se identifica tanto com o referencial teórico proposto quanto com o tema de interesse.

O trabalho “*Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando?*” (MACHADO, 2006) se propõe a questionar a intervenção nas práticas relacionadas

com aqueles considerados fora da normalidade, segundo padrões diagnósticos e expectativas que se têm em relação ao desenvolvimento e atitudes desse mesmo grupo.

Cabe destacar uma conclusão importante apontada pela autora:

A construção de uma relação da saúde com a educação na qual não domine a busca de um diagnóstico individualizado no corpo da criança, e sim um trabalho no qual os profissionais da saúde, juntamente com as educadoras, problematizem as práticas escolares (MACHADO, 2006, p. 136).

Machado (2006) tem um olhar atento para os efeitos do encontro entre saúde e educação que também será foco do nosso trabalho, pois procuraremos entender neste estudo os processos da avaliação para a identificação, muitas vezes ligados também aos profissionais da saúde.

Outra contribuição para a área são os estudos de Ferreira (2007), *“A educação escolar de alunos com deficiência intelectual pode se viabilizar na perspectiva do letramento?”*. A provocação investigativa se apresenta de maneira contundente: “O que é que temos que fazer para garantir uma boa educação escolar para alunos com dificuldades acentuadas para aprender, já que eles não estão aqui com o objetivo primeiro e único de se socializarem” (FERREIRA, 2007, p.101). A pertinência de sua discussão será trazida também para o debate nesta tese, pois, nos processos de escolarização do aluno com deficiência intelectual, encontramos a afirmação, em várias situações, de que já estaríamos fazendo bastante por esse alunado ao promovermos a sua socialização na escola. Isso, de certo, deixa de lado o papel primordial da escolarização: o de promoção da aprendizagem e o conseqüente desenvolvimento do aluno.

Em *“Construções em torno de um vazio: uma leitura sobre o diagnóstico e seus modos de usar na escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil”* (VASQUES, 2009), a autora aponta a necessidade de problematizar a instância diagnóstica e suas relações com a escolarização que evidenciam as racionalidades constitutivas dessa temática. Embora a pesquisa não tenha o(a) aluno(a) com

deficiência intelectual como sujeito, a necessidade de aprofundamento do tema: “*Avaliação na educação especial*” é destacada em seu trabalho.

Vasques (2009) defende que a relação diagnóstico-escolarização implica a construção de uma leitura, a invenção de possibilidades. Não sendo possível determinar a veracidade das diferentes teorias, no caso dos “Transtornos Globais do Desenvolvimento” (TGD), o processo de escolarização inclui um não saber constitutivo. Como não há um percurso preestabelecido, garantido e antecipado pelo diagnóstico, o professor e a escola responsabilizam-se por suas escolhas, visando à experiência escolar de seu aluno. A adoção dessa nova postura, ao se pensar a intervenção dos alunos com TGD, também traz uma boa análise e reflexão do nosso tema, uma vez que uma de nossas intenções é (re)construir novos processos avaliativos/interventivos.

Os estudos de Pinel (2009) provocam-nos acerca da necessidade de reflexões mais detidas sobre como, em nome da inclusão escolar, os profissionais têm produzido e/ou gerado os “sujeitos classificados”. No artigo “*Diagnóstico psicopedagógico e escolarização: um estudo acerca das (im)possibilidades*”, fruto de uma pesquisa fenomenológica existencial sócio-histórica, o autor convida o leitor para um diagnóstico não classificador, mas investigativo e interventivo.

Pinel (2009) faz uma aproximação entre a perspectiva teórica histórico-cultural de Vigotski e a perspectiva indiciária de Ginzburg. O autor mostra a contribuição desses autores para analisar novas alternativas para superar a classificação e rotulação de uma proposta tradicional de avaliação defendendo que as afirmações de Vigotski e Ginzburg são um referencial importante para se pensar novos modos de avaliar distanciados desses modos tradicionais.

Anache (1997) não está, à primeira vista, contemplada no universo de trabalhos levantados, uma vez que seu estudo data de 1997 e fizemos nossa pesquisa relacionada com o período de 2001 a 2013. Contudo, sua tese, “*Diagnóstico ou inquisição? Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola*”, é uma fonte

inspiradora para a nossa pesquisa. Trata-se de um estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola. Observemos trechos da conclusão da autora:

[...] os profissionais envolvidos no processo avaliativo desconhecem o conceito oficial de deficiência mental (à época). Os psicólogos apresentam dificuldades em fazer o diagnóstico e atuar dentro da escola. Os professores do ensino regular dificilmente recebem orientações sobre o aluno que permanece em sua sala de aula. Os professores da classe especial e sala de recursos são meros espectadores desse processo, principalmente quanto ao uso dos resultados dos diagnósticos para o seu planejamento. As equipes psicopedagógicas encaminham as crianças para o ensino especial sem que o diagnóstico tenha sido concluído ou ainda encaminham os alunos para a sala de recursos quando se tem dúvidas sobre o diagnóstico da deficiência mental. As mães desconhecem a função do diagnóstico e da possível causa do fracasso de seu filho. As crianças nem sempre são informadas sobre o processo que estão vivenciando. São ínfimos os progressos dessas crianças, tanto no ensino regular como no especial. Essas conclusões permitiram redimensionar o uso do diagnóstico psicológico na escola, tornando-o mais significativo para seus usuários (ANACHE, 1997, p. 49).

Percebemos que, guardadas as especificidades que caracterizam o tempo cronológico, como: as nomenclaturas, as questões conceituais, os modelos, as marcas sociais, históricas e culturais que desenham o contexto no qual se deu o estudo de Anache (1997), ainda hoje, no ano de 2014, parte significativa de suas constatações reverberam na contemporaneidade. São lacunas como as apontadas por seu estudo que precisam ser “preenchidas”. Isso, de certo, fortalece a intencionalidade de nosso estudo e agiganta a sua responsabilidade ética, política e pedagógica.

As constatações do estudo de Anache (1997) e o rebatimento de suas provocações estão ainda mais em evidência em seu artigo “*Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental*” (ANACHE, 2001), no qual a autora mostra que as relações entre o que concebemos como deficiência intelectual e o modo como o diagnóstico é feito têm estreita ligação. Defende ainda a compreensão mais relacional e dinâmica da deficiência intelectual, ressaltando o papel do psicólogo nesse processo. Traz as contribuições de Vigotski, Leontiev e Luria para este cenário e coloca como desafio futuro que é preciso

Pesquisar outros procedimentos de avaliação dinâmica, que conciliem dados obtidos nas descrições qualitativas com informações quantitativas sobre as diferenças individuais, subsidiando uma intervenção pedagógica adequada às necessidades da pessoa em situação de diagnóstico, evitando assim conclusões tendenciosas que possam vir a prejudicar toda a sua vida acadêmica (ANACHE, 2001, p.15).

O que se pretende é que cada um desses trabalhos sustente a necessidade primeira de uma produção que se proponha a responder às perguntas que a área da educação, assim como a Educação Especial, tem recebido, feito e se feito no que diz respeito à avaliação.

Assim como muitas atrocidades e barbáries foram cometidas “*em nome de Deus*”, muitos equívocos, certamente, foram e são cometidos “*em nome da inclusão escolar*”, principalmente quando o público é de alunos(as) com deficiência intelectual. Esses últimos desafiam, sobremaneira, a escola e a sua função primeira: traduzir/produzir conhecimentos e colaborar para a formação intelectual de seu alunado. A apropriação e a produção do conhecimento pelo aluno(a) com deficiência intelectual provocam a escola exatamente em sua função primeira: ensinar. Como fazer? Um “*calcanhar de Aquiles*”, portanto, que precisa aprender a se livrar da flecha como ameaça fatal e assumi-la como possibilidade de reinventar os passos para inventar e percorrer outros caminhos possíveis.

2.3 A AVALIAÇÃO DIANTE DOS DOCUMENTOS LEGAIS

No artigo “*Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual*”, Veltrone e Mendes (2011) trazem uma discussão que nos inquieta há bastante tempo no tocante à avaliação do aluno com deficiência intelectual.

A educação especial é uma modalidade de ensino que surgiu especialmente para atender aos alunos marginalizados de participação na escola regular. A prática da avaliação sempre foi considerada necessária, visto que era ela que permitia que se identificasse condições particulares dos alunos que justificassem sua elegibilidade aos serviços educacionais especializados. Na maioria dos casos o resultado da avaliação envolvia a exclusão destes

alunos das classes comuns e seus encaminhamentos para estruturas separadas, tais como as classes ou escolas especiais (MENDES E VELTRONE, 2011, p. 413).

A avaliação, portanto, sempre esteve a serviço de ações que legitimassem as práticas de exclusão e segregação das pessoas que apresentassem alguma diferença no seu processo de desenvolvimento.

Quando revisitamos a legislação concernente à Educação Especial e mais especificamente sobre a avaliação do deficiência intelectual, ao longo da história, não encontramos uma definição específica sobre a avaliação de identificação da deficiência intelectual.

Na legislação nacional, não encontramos uma definição específica para a avaliação da deficiência intelectual, mas sim para a condição de deficiência de uma maneira geral, na qual esta deve ser diagnosticada e caracterizada por equipes de saúde para concessão de benefícios (Decreto nº 3.298, 1999). No caso específico da deficiência intelectual, várias áreas de conhecimento (psicologia, sociologia, antropologia) têm teorias importantes quando se discute a identificação da deficiência intelectual (MENDES; VELTRONE, 2011, p. 414).

Nesse contexto, Mendes e Veltrone (2011, p. 415) elucidam:

A avaliação preconizada deve estar voltada para a identificação das necessidades educacionais especiais e avaliação das condições de ensino e aprendizagem: avaliação pedagógica do processo de ensino e aprendizagem, inclusive para a identificação das necessidades educacionais especiais e a eventual indicação dos apoios pedagógicos adequados.

Ao revisitarmos a nossa mais recente legislação nacional em tangência com a Educação Especial, vamos encontrar, na promulgação da Constituição Federativa do Brasil, em 1988, conhecida na história do País por Constituição Cidadã, a afirmação da igualdade de direitos de todos.

Nossa Constituição, na Seção I, do Capítulo III, intitulada: “Da Educação, Cultura e do Desporto”, trata de princípios orientadores do ensino:

Igualdade de condições de acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação; gestão democrática e garantia de padrão de qualidade da escola (BRASIL, 1988, art. 206).

Ora, depois de tantas idas e vindas, novas possibilidades parecem acenar para a área da Educação Especial. Esse aporte legal garante a igualdade de condições de acesso e permanência na escola para todos os cidadãos, inclusive a oferta de atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência. Assim, pensamos: o acesso se dará pela matrícula. A permanência será um grande desafio a ser conquistado, pois o currículo escolar hegemônico tem supremacia na escola e o poder de selecionar/excluir aqueles que nele não se adaptam. A garantia de ensino com qualidade é outra questão a ser pensada, pois, se o currículo escolar exclui, não podemos falar de ensino e aprendizagem.

A partir de então, a tríade – acesso, permanência e ensino –, que já era um objetivo almejado, ganhou mais destaque nas discussões de pesquisadores e profissionais ligados à Educação Especial que, agora, mais do que nunca, estava focada em uma perspectiva inclusiva. De certa forma, a sala de aula, apesar de não se configurar, ainda, no espaço de aprendizagem para esse alunado, era uma conquista a ser realizada, pois estava permeada pela lógica da normalidade.

Ferreira (2009, p. 39) confirma essa informação ao reconhecer que, embora, após a LDB de 1996, o número de crianças com deficiências tenha aumentado no sistema de ensino brasileiro, muitos ainda enfrentam barreiras significativas tanto para “[...] serem matriculados nas escolas, como para serem aceitos pelas comunidades escolares e terem acesso a oportunidades para aprender conteúdos curriculares relevantes à sua formação humana e ao seu desenvolvimento escolar”.

Cabe destacar que esse movimento de garantia de acesso, permanência e ensino para todos os cidadãos brasileiros foi fortalecido pela Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) – Declaração de Jontiem –, que teve por finalidade essencial estabelecer princípios, diretrizes e marcos de ação para que todas as

crianças do mundo pudessem ter satisfeitas as “necessidades básicas de aprendizagem” e a Declaração de Salamanca (1994) que postula pelo princípio da inclusão, ou seja, que as crianças com deficiência, com altas habilidades/superdotação, em situação de rua ou trabalhadoras, oriundas de populações remotas ou nômades, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais, estivessem, também, na escola.

Esses documentos internacionais impulsionaram o movimento de inclusão escolar que, nas palavras de Ainscow (2009, p. 21), é “[...] um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam [...] valores comprometidos com o desenvolvimento humano”. Como esses movimentos passaram a influenciar a formulação de diretrizes legais e de políticas públicas educacionais, situações emergiram tanto no âmbito das práticas organizativas e de gestão das escolas, quanto nas relações entre o ensino comum e o atendimento especializado e na formação dos educadores, só para darmos alguns exemplos. Ao passo que apontam novos horizontes para a área da Educação Especial, questões desafiadoras, novamente, começam a se desenhar para essa modalidade de ensino.

A Declaração de 1990, ao garantir que cada sujeito deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem, restringe essas necessidades à apropriação de conhecimentos e habilidades básicas de leitura, escrita, cálculo, solução de problemas e conhecimento básico para participação social.

A garantia de escolarização para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação também não se limitou a uma prerrogativa legal. No Brasil, foi reforçada pelos movimentos sociais, pelo próprio sujeito dito especial e pelos estudos e teorizações de pesquisadores nacionais (Jesus, Prieto, Mendes, Bueno, Padilha, Garcia, Baptista, Ferreira e Ferreira, Caiado, Oliveira, dentre outros) e internacionais que buscavam apontar novas perspectivas para a instituição de políticas públicas, para a formação docente, para

as práticas organizativas e de gestão da escola, para o currículo, para a avaliação e o fazer docente, dentre outras temáticas.

Nesse sentido, precisamos refletir sobre essa relação contraditória que acabamos de expor, pois, depois de promulgada a Constituição Brasileira de 1988, e assegurada a educação como um direito social, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.94/96, de 20 de dezembro de 1996, definiu a Educação Especial como “[...] modalidade de educação escolar, oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, art. 5º, grifo nosso). Contraditoriamente ao que tinha assegurado, sinaliza que a educação é um direito público e subjetivo, ou seja, um direito de todos, indistintamente, e um dever do Estado (BRASIL, 1996, art. 5º).

O despreparo e o conhecimento docente incipiente levam-nos a problematizar algumas interpretações malfeitas sobre o direito assegurado ao aluno com deficiência na educação nacional e as implicações que tal movimento traz para a participação desse aluno na vida escolar.

Encontramos na LDB nº 9.394/96 elementos importantes em seus princípios que buscam assegurar a inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial na escola regular. No que concerne a pensar a avaliação, que pode se configurar, como já vimos, em um elemento de exclusão desse aluno, observaremos a seguir como esse tema é tratado nessa lei. No art. 24, V, a LDB nº 9.394/96 trata a avaliação como verificação do rendimento escolar, sendo contínua e cumulativa, prevalecendo os aspectos qualitativos e quantitativos.

Assim sendo, a LDB nº 9.394/96 estabelece esta verificação de rendimento escolar, observando os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (LDB nº 9.394/96 – art. 24, V, p. 65).

Com relação a questões mais específicas sobre a avaliação, a LDB (nº 9.394/96, art. 9, VI, p. 36) preconiza :

Art. 9º. - A União incumbir-se-á de:

[...] VI. Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

Essa atribuição da União fica consolidada na construção dos sistemas de avaliações de larga escala (Ideb e Saeb) que, ao longo do tempo, têm mostrado várias lacunas na sua implementação.

Com isso, o sistema de avaliação instalado no atual contexto carece de amplo debate para desvelar impasses e superar equívocos presentes no uso que se tem feito dos resultados do Saeb e do Ideb disseminados pelo Inep, ato que tende a supervalorizar o desempenho estudantil e do professorado e obscurecer e/ou desconsiderar outros determinantes de igual ou maior relevância na mensuração da qualidade do ensino (SILVA, 2010, p. 446).

Ao mesmo tempo, devemos levar em conta reflexões desse processo avaliativo que nos trazem dados de análise da nossa realidade.

Portanto, não podemos deixar de considerar e analisar as informações relevantes acerca do desempenho estudantil e do contexto intra e extraescolares que o sistema de avaliação nos fornece. Isso porque a análise e utilização de tais informações devem servir como norteadores no aprimoramento das políticas educacionais rumo a universalização da qualidade do ensino enquanto direito subjetivo dos cidadãos (SILVA, 2010, p. 446).

Analisando a LDB, a avaliação aparece simplesmente como instrumento para diagnosticar deficiências a serem sanadas e não como recurso classificatório. Não é bem definitiva, mas impõe uma nova avaliação apenas para verificar mudanças implantadas.

Utilizando essa ideia no contexto escolar, os mestres deveriam considerar os resultados da verificação do rendimento do aluno como um material importante para contextualização do professor e do próprio aluno, e não como dado para simples classificação do aluno, facilitando, assim, as estratégias didáticas pedagógicas das aulas posteriores, na escolha de conteúdos a serem trabalhados na sequência e conteúdos a serem revisados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), no tocante à avaliação, também trata da terminalidade específica:

[...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 1996, art. 59).

A ideia de terminalidade específica, somada ao pressuposto de que os alunos da Educação Especial têm a escola como espaço para socialização e não para aprendizagem e, ainda, ligada ao fato de os professores não saberem ensiná-los e avaliá-los, gerou a crença de que todos os alunos com deficiência são amparados por essa legislação para serem avançados na escola, sem nenhuma preocupação com o seu aprendizado.

Portanto, acreditamos que ela garante o seu avanço automático nas diferentes séries da etapa de ensino em que estão matriculados, criando, com esse

movimento, a questão: se o avanço é automático, não há necessidade de ensiná-los. Tal situação se torna mais complexa, quando analisamos as condições do trabalho do professor, muitas vezes, desenvolvida em unidades de ensino sem um projeto político-pedagógico inclusivo e em sistemas de ensino que não investem na formação e remuneração do educador, fortalecendo a lógica de que a existência de uma legislação que ampara esse aluno e que o professor já não sabe ensinar são um sinal de acalento e uma possibilidade para se ter menos “dor de cabeça”.

Na dinâmica de pensar essas questões numa ação inclusiva, ganham destaque alguns aportes legais que trazem encaminhamentos interessantes para a área da Educação Especial: a Resolução nº 2/2001 – que institui as diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica; o documento “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar” (BRASIL, 2008),⁸ o Decreto nº 6.571/2008 (de 17-9-2008), que versa sobre a oferta do atendimento educacional especializado, e a Resolução nº 4 (2-10-2009), que institui diretrizes operacionais para oferta desses serviços, via Sala de Recursos Multifuncionais.

A Resolução nº 2/2001 apresenta avanços em relação à própria LDB nº 9.394/96, pois, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 adota o termo “preferencialmente” para matrícula desses alunos nas escolas de ensino comum, a Resolução nº 2/2001 determina que: “[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, art. 6º). Para a garantia de acesso, permanência e ensino desses alunos na escola de ensino comum, a Resolução nº 2/2001 prevê:

⁸ No ano de 1994, também foi instituído um documento denominado Política Nacional de Educação Especial. Esse documento condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular somente aos alunos que possuíssem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. Com isso, violava o direito assegurado na Carta Magna, reafirmava os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem e não provocava mudanças nas práticas educacionais de maneira que fossem valorizados os diferentes percursos de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação dos alunos ditos com necessidades educacionais especiais exclusivamente no âmbito da Educação Especial.

[...] 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 (BRASIL, 2001, art. 6º, grifo nosso).

Para tanto, precisamos pensar que, “[...] se o conteúdo cultural é a condição lógica do ensino, é muito importante analisar como esse projeto de cultura escolarizada se concretiza nas condições escolares” (SACRISTÁN, 2000, p. 30).

A lógica da flexibilização curricular vem sendo interpretada pelos educadores como a possibilidade de oferta de propostas curriculares diferenciadas dentro de uma mesma sala de aula: uma nutrida de conhecimentos para o ensino e a aprendizagem de determinado grupo de alunos; outra, calcada em atividades de socialização para aqueles considerados não aptos a aprender. Garcia (2005) diz que o que fica explícita nesse movimento é a gestão das aprendizagens no sentido de restrição de conteúdos curriculares para os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e a inexistência de uma proposição de busca por alternativas pedagógicas para condições diferenciadas de aprendizagem.

De acordo com o documento *“Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar”* (2008), o Decreto nº 6.571/2008 e a Resolução nº 4/2009, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação passam a ser o alunado da Educação Especial.⁹ Com esse movimento, muitos sistemas de ensino e escolas passaram a tensionar: como reconhecer esses sujeitos? Recorramos aos laudos médicos!

⁹ Pautada na Declaração de Salamanca de 1994, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, definia como sujeitos a serem atendidos pela Educação Especial os que, durante o processo educacional, apresentassem: “I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/super dotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (BRASIL, 2001, art. 4º).

Sobre tal contexto, sinaliza Baptista (2003, p. 53): “[...] não se trata, portanto, de conhecer profundamente a ‘deficiência’ como [...] [imaginam] alguns educadores, mas de potencializar a ação técnica de referência para aquele que ensina”.

Com essa tensão, os sistemas de ensino e as escolas reforçaram a necessidade de laudo médico para delimitação desses estudantes e para a efetivação de suas matrículas na unidade escolar. Muitas Secretarias de Educação também passaram a exigir esse diagnóstico para preenchimento do Censo Escolar do Ministério da Educação e Cultura, uma vez que seriam computados nesse processo somente os alunos considerados com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Como já sabemos, o laudo médico pode ser um instrumento colaborador do entendimento dos processos de desenvolvimento do aluno e, conseqüentemente, da construção de práticas e ações pedagógicas favorecedoras do ensino e da aprendizagem desses sujeitos. Mas ele tem sido utilizado dentro de outra perspectiva, ou seja, rotula, condena, cria interditos e mitos sobre os alunos. Oliveira (2002, p. 31), sobre o laudo médico, fala-nos que “[...] o mito poderá acarretar um erro perigoso, pois nos satisfazemos e não procuramos compreender verdadeiramente uma incógnita. A crença no mito dificulta o reconhecimento da dúvida, a identificação do problema”.

Na ação conjunta de trazer novas definições para os sujeitos da Educação Especial, é anunciada a política do atendimento educacional especializado (AEE). Fica evidente que a metodologia adotada pelo Ministério da Educação e Cultura para tal ação é a instalação de Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas de ensino comum ou nas de ensino especializado.

Quanto à Política Nacional de Educação Especial, numa perspectiva inclusiva (2008), observamos as seguintes afirmativas quanto à avaliação:

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto as possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma

ação pedagógica processual e formativa 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).

Vemos uma certa aproximação entre as formas de abordagem da avaliação nos vários documentos legais que norteiam as políticas de Educação Especial. Sempre, ao falarmos de avaliação, estamos apontando para mecanismos de flexibilização e acompanhamento individual do desenvolvimento da pessoa, público-alvo da Educação Especial, mas podemos observar que, na prática, essa flexibilização, no que diz respeito a esse aluno, tem significado um certo descaso com a sua possibilidade de real aprendizado. Parece não haver práticas pedagógicas que de fato garantam a efetiva escolarização desse aluno. Portanto, para além dos mecanismos legais, devemos desenvolver nos nossos sistemas educacionais uma nova convicção sobre a possibilidade de aprender do aluno público-alvo da Educação Especial.

3 OS PRESSUPOSTOS VIGOTSQUIANOS E A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Neste trabalho, tomamos a avaliação de alunos com deficiência intelectual como o elemento que nos instiga a desenvolver esta tese. Falar de avaliação nos remete a pensar em aprendizagem e, conseqüentemente, no papel social da escola. Essa triangulação – avaliação, aprendizagem e escola – vem se tornando uma preocupação presente na literatura educacional nacional e estrangeira, considerando as dificuldades encontradas pelos professores em promover a aprendizagem de seus alunos, assumindo a avaliação como um elemento que possibilita a reflexão crítica sobre o que se ensina, como se medeia a aprendizagem e se acompanham os caminhos utilizados pelos alunos para aprender.

Dentre os autores preocupados com tais questões, encontramos em Vigotski (1998) subsídios teóricos para fundamentar algumas reflexões imprescindíveis para adensarmos os conhecimentos sobre a avaliação de alunos com deficiência intelectual, já que tal processo mantém estreita relação com a aprendizagem mediada no cotidiano escolar.

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI, 2001, p. 115).

As ideias de Vigotski (2001) aproximam-se do pensamento de Meirieu (2002, 2005), quando afirma que o conhecimento é um dos caminhos que promove o vínculo entre a pessoa e a sociedade. Para o autor, a escola tem a função de garantir que os alunos tenham acesso ao conhecimento historicamente constituído, uma vez que ele se configura como um esforço coletivo da humanidade, influenciando o desenvolvimento do humano, abrindo caminhos para esses sujeitos ampliarem suas interações sociais, acompanhar o desenvolvimento tecnológico e intelectual da humanidade, construindo novos quadros de referência, organizando pensamentos e

interferindo de maneira crítica e reflexiva diante da relação do humano na sociedade.

Segundo Meirieu (2005), para o trabalho com essa perspectiva de conhecimento, é necessário que a escola se assuma como um espaço em que todos aprendem, pois sua função social só se consolida quando ela se mostra aberta a todas as pessoas, entendendo que nela ninguém pode ser descartado, reconhecendo que todos os seus alunos são sujeitos educáveis. Para o autor:

[...] uma pedagogia sem compromisso com o conhecimento seria contrária às finalidades da escola, e, sobretudo, a primeira delas: a transmissão de saberes que permitam aos alunos introduzir-se no mundo, compreendê-lo ou torná-lo mais habitável (MEIRIEU, 2005, p.150).

Essas ideias também se aproximam do pensamento de Saviani (2003), ao defender que a escola tem a tarefa de planejar e mediar o ato educativo, entendendo-o como uma ação intencional que envolve planejamento, mediação e acompanhamento de como o aluno se apropria do que lhe é ensinado e como estabelece relações desse conhecimento com o meio social.

Saviani (2005,0p. 143) complementa afirmando que:

Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isto significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção. E a nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores.

Para que esse processo de mediação e apropriação de conhecimentos se efetive, Meirieu (2005) defende a assunção de uma pedagogia diferenciada que possibilite ao professor buscar recursos, estratégias e metodologias de ensino que permitam aos alunos criar uma relação mais autônoma com o conhecimento.

A pedagogia diferenciada considera o aluno como sujeito de direito e de conhecimento e o professor como intelectual crítico-reflexivo. Esse primeiro sujeito,

por meio de um contexto significativo de aprendizagem, dá pistas ao professor sobre como aprende; enquanto o segundo tem a tarefa de planejar e mediar os objetivos da aprendizagem, levando em consideração as seguintes questões:

[...] o que é necessário que o conjunto dos cidadãos conheça para viver em comunidade? Que linguagens se deve falar? Que ferramentas se é preciso dominar? Que conhecimentos históricos, artísticos, científicos é necessário compartilhar? E como equilibrar os saberes [...]? Como desenvolver aquilo que reforça um sentimento necessário de pertencimento com aquilo que favorece uma abertura igualmente necessária prefigurando solidariedades mais amplas? Eis as questões a que se deve responder para definir esse 'corpo de saberes' cuja aquisição deve ser assegurada pelo Estado ao longo da 'escolaridade obrigatória' e em relação ao qual ele imporá a sua Escola uma exigência de exaustividade (MEIRIEU, 2002, p. 39-40).

As questões levantadas por Vigotski (2003), Meirieu (2002) e Saviani (2007) sobre a apropriação do conhecimento no espaço-tempo da escola reforçam nosso interesse em investigar os pressupostos da avaliação de alunos com deficiência intelectual, pois vários estudos (AGUIAR, 2003; GONÇALVES, 2008; EFFGEN, 2011; VIEIRA, 2012) sinalizam as dificuldades encontradas pela escola em promover a aprendizagem desses alunos, ganhando destaque o desafio do processo avaliativo.

Assim, considerando as implicações da avaliação com a apropriação do conhecimento, tomaremos como foco neste trabalho a discussão da prática avaliativa, em sua processualidade, no tocante à escolarização do(a) aluno(a) com deficiência intelectual, tomando como base de sustentação as teorizações da matriz histórico-cultural em Vigotski (1998).

Dessa forma, antes de explicitarmos algumas ideias do autor, para adensar as discussões sobre a avaliação dos alunos com deficiência intelectual, faremos uma breve apresentação de sua trajetória intelectual para entendermos os pressupostos históricos e filosóficos produzidos no âmbito da psicologia histórico-cultural e suas implicações para a educação e a escolarização de alunos apoiados pela modalidade de Educação Especial.

Blanck, Vander Veer e Carretero (2003), na obra “*Psicologia pedagógica*”, fazem uma vasta apresentação de Vigotski e de suas obras. Segundo esses autores, o pensador russo é um dos mais interessantes teóricos da atualidade. Apesar de ter morrido em 1934, com apenas 37 anos de idade, sua obra ganhou destaque no Ocidente, no final do século XX, e representa hoje um pensamento de grande importância para Psicologia, Educação e Educação Especial. O interesse por sua obra pode ser explicado pela produção teórica consistente construída sobre a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, que contou também com a colaboração de outros teóricos russos, como Luria e Leontiev.

De acordo com Moreira e Coutinho (2004), o grande salto qualitativo da obra do autor centra-se no tratamento das funções psicológicas humanas a partir do estudo de fenômenos propriamente humanos, no entanto sem reduzi-las a meras articulações de princípios extraídos da psicologia animal, pelo método comparativo entre as espécies. Sob esse enfoque, ganham novo *status* epistemológico, principalmente a função da linguagem no desenvolvimento humano, em especial, na construção de pensamento, perspectiva totalmente nova para a psicologia.

Nesse sentido, Vigotski pode ser apresentado como um importante intelectual russo que participou ativamente da revolução de 1917, a qual deixou marcas na sociedade russa da época, como o desejo de criação de uma sociedade socialista, o combate ao índice de analfabetismo que chegava a 90% e a constituição de novas linhas de pensamento para a psicologia e para a psicologia pedagógica que passavam por um momento de crise (BLANCK; VAN DER VEER; CARRETERO, 2003).

A psicologia pedagógica é o ramo da psicologia aplicada que estuda o emprego das conclusões da psicologia teórica aos processos de educação e ensino [...]. A psicologia não pode fornecer diretamente nenhum tipo de conclusões pedagógicas. Mas como o processo de educação é um processo psicológico, o conhecimento dos fundamentos gerais da psicologia ajuda, naturalmente a realizar essa tarefa de forma científica. A educação significa sempre, em última instância, a mudança da conduta herdada e inoculação de novas formas de reação (VIGOTSKI, 2003, p. 41).

Com formação em Direito, Vigotski (2003) destacou-se também por suas críticas literárias e análises do significado histórico e psicológico das obras de arte, incluindo

sua tese de doutorado sobre Psicologia da Arte. O interesse pela psicologia levou-o a uma leitura crítica de toda produção teórica de sua época. Sua formação em psicanálise foi omitida por conta das perseguições de Stalin, que considerava as teorias de Freud uma ideologia burguesa. A partir do seu engajamento com os pressupostos que visavam à constituição de uma sociedade russa pós-revolução de 1917, Vigotski procurou, dentro do seu campo de ação, contribuir com a superação dos problemas presentes no momento histórico que vivia seu país, acreditando na possibilidade de construção de uma sociedade com oportunidades de participação social para todos, defendendo a educação como um importante caminho de transformação da realidade.

Segundo Moreira e Coutinho (2004, p. 138), o autor “[...] procurou explicar em novas bases a natureza e significação de fenômenos psicológicos humanos, de modo a favorecer, dentro daquele novo contexto político, a democratização do saber produzido pela sociedade”. Para tanto, passou a dedicar merecida atenção aos processos cognitivos e suas implicações na constituição do sujeito aprendente, bem como à importância da mediação do professor e à função social da escola.

[...] Por isso, o professor desempenha um papel ativo no processo de educação [...]. O processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno, o professor, e o meio existente entre eles são ativos. Por isso, é incorreto conceber o processo educativo como um processo placidamente pacífico e sem altos e baixos. Pelo contrário, sua natureza psicológica descobre que se trata de uma luta muito complexa, na qual estão envolvidas milhares das mais complicadas e heterogêneas forças, que ele constitui um processo dinâmico, ativo e dialético, semelhante ao processo evolutivo do crescimento. Nada lento, é um processo que ocorre a saltos e revolucionário, de incessantes combates entre o ser humano e mundo (VIGOTSKI, 2003, p.79).

Dentre os pressupostos teóricos produzidos pelo autor, vale destacar que muitos deles foram constituídos por meio de intervenções e estudos realizados com pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência. Assim, destacaremos alguns conceitos e, a partir deles, faremos reflexões sobre o processo de avaliação dos alunos com deficiência intelectual que, nesse momento histórico, vivenciam a inclusão escolar, tendo em vista a garantia da educação como ato ético, político, público e subjetivo, ou seja, como direito social de todos, sem nenhuma reserva.

Assim, um primeiro pressuposto teórico que acreditamos ser importante para problematizar a avaliação de alunos com deficiência intelectual centra-se nas discussões feitas pelo autor sobre a constituição do humano como sujeito histórico-cultural. Segundo Vigotski (1998), todo indivíduo tem uma base biológica, mas sua constituição humana é perpassada por sua inserção na cultura. É por meio da presença do outro e dos bens culturais incorporados nessa relação que nos apropriamos dos modos humanos de viver.

Para Moreira e Coutinho (2003), o humano é simultaneamente um ser biológico e não biológico; tem um cérebro que é um órgão morfológico e uma consciência que é psíquica; desenvolve um pensamento que é racional, empírico e técnico e, ao mesmo tempo, simbólico, mítico e mágico; possui um ciclo genético que estabelece significações, mas interage efetivamente com uma diversidade de meios físico-geográficos e socioculturais.

Dessa forma, embora o humano seja constituído um corpo com características humanas, só encontraremos explicações de funcionamento psicológico nas interações sociais, pois nelas os indivíduos têm acesso aos instrumentos e aos sistemas de signos que possibilitam o desenvolvimento de formas culturais de atividades que permitem estruturar a realidade e o próprio pensamento.

As reflexões estabelecidas pelo autor sobre a formação do humano apontam significativas contribuições para pensarmos como as pessoas com deficiência foram (e vêm) se constituindo sujeitos por uma determinada sociedade e um determinado momento histórico por meio dos elementos culturais neles produzidos. Historicamente, quando recorreremos à literatura produzida no campo da Educação Especial (JANUZZI, 2006; MAZOTTA, 2005) para entendermos como as pessoas com deficiência foram significadas no transcorrer da história, percebemos que o corpo, ou seja, os aspectos biológicos foram considerados como determinantes para a participação desse indivíduo na sociedade de forma a considerá-lo incapaz de aprender e de se desenvolver.

Outro conceito que devemos destacar em Vigotski (2012) é o do desenvolvimento humano. Desenvolvimento humano é um processo sociogenético realizado em atividades sociais. A educação "lidera" o desenvolvimento que é o resultado da aprendizagem que se efetiva por meio social na da internalização da cultura e das relações sociais.

Daí a grande relevância da educação escolar no desenvolvimento do psiquismo humano [...] o estudo do desenvolvimento do psiquismo e da educação deve constituir um todo único, tendo como objetivo descobrir como a criança realiza em seu processo educativo o que a humanidade realizou ao longo da história (SAVIANI, 2003, p. 39).

Desenvolvimento não é um caminho reto de ganhos quantitativos e acumulações, mas uma série de transformações qualitativas, dialéticas, um processo complexo de integração e desintegração. A essência e a singularidade do desenvolvimento humano residem em sua mediação por instrumentos materiais e sociais.

Dentre os processos educativos, destaca-se a forma de educação escolar, cuja função precípua deva ser a promoção do desenvolvimento dos indivíduos na direção da conquista e da consolidação dos comportamentos complexos culturalmente formados, dado que aponta o seu papel, sobretudo, na qualidade da imagem subjetiva da realidade a ser construída. Essa qualidade, por sua vez, não é indiferente à natureza das atividades promovidas pela educação escolar, o que significa dizer que nem toda educação escolar alia-se, de fato, a um projeto de humanização (MARTINS, 2013, p. 11).

A cultura é adquirida com a da internalização dos sinais sociais, começando com a linguagem. Dentro do contexto de desenvolvimento, Vigotski (1998) afirmou que há duas classes de funções psicológicas: "inferior" (natural) e "superior" (cultural). A primeira classe compreende elementar percepção, memória, atenção, características dinâmicas do sistema nervoso, em suma, tudo o que cria uma predisposição biológica do desenvolvimento da criança. A segunda classe inclui o raciocínio abstrato, memória lógica, linguagem, atenção voluntária, planejamento, tomada de decisão. Essas são funções especificamente humanas que aparecem gradualmente no decurso da transformação das funções inferiores feitas pelos chamados "atividade mediada por" e "ferramentas psicológicas". A formação da consciência individual ocorre por meio das relações com os outros: é uma atividade socialmente

significativa que constrói o indivíduo. Vigotsk (1998, p. 57) indicou que cada função psicológica na criança “[...] aparece duas vezes: primeiro, no nível social e mais tarde, no nível individual. Primeiro, entre pessoas (intersíquico) e então dentro uma criança (intrapsíquico)”.

Como podemos observar, os conceitos discutidos de funções psíquicas "naturais" e "culturais" estão relacionados com a sua noção de deficiência "primária" e "secundária". Vigotski (1998) escreveu que a divergência progressiva no desenvolvimento social e natural leva a carências sociais como resposta da sociedade à deficiência orgânica de uma criança, o que, por sua vez, afeta negativamente o processo inteiro do desenvolvimento, tendo como consequência o surgimento de atrasos e de deficiências, as chamadas condições "secundárias".

Padilha (2001, p. 36) afirma:

Vigotski havia me convencido de que a dificuldade maior para o deficiente mental ‘enraizar-se’ na cultura [criar raízes é uma imagem muito apropriada], pertence ao campo das funções psíquicas superiores – do domínio dos ‘procedimentos e modos culturais de conduta’ e que necessitam, para seu desenvolvimento, de um aparato psicofisiológico surgido na filogênese e criado pela cultura. As dificuldades estavam no plano do biológico, claro, mas a consequência destas dificuldades no desenvolvimento cultural pode ser superada justamente na cultura, criando caminhos alternativos – compensações.

Tradicionalmente, uma criança com deficiência tem sido considerada "uma criança regular com a falta de um órgão sensorial", "subdesenvolvida" ou "mentalmente atrasada". Em outras palavras, a diferença entre uma criança com ou sem deficiência é apenas quantitativa. De acordo com Vigotski (1998), o desenvolvimento dos indivíduos com deficiência não é "retardado para baixo" ou com "ausentes" variações de desenvolvimento normal. Ele criticou os termos "deficiência de desenvolvimento" ou "atrasos do desenvolvimento" em relação ao "retardo mental". O estudioso chamou nossa atenção para a singularidade qualitativa do desenvolvimento da criança com deficiência, mediada por um fator tão poderoso como a implicação social da deficiência.

Ele escreveu que "[...] uma criança cujo desenvolvimento é impedido por uma deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares; em vez disso, ele desenvolveu-se de forma diferente" (VIGOTSKI, 1993, p.96).

O desenvolvimento de uma criança com deficiência tem grandes diferenças qualitativas nos "meios e maneiras" de sua internalização da cultura. O núcleo do desenvolvimento de uma criança com deficiência é a "divergência" entre o "natural" e o "social" nos caminhos de desenvolvimento.

Vigotski apontou para duas grandes diferenças no desenvolvimento de uma criança com deficiência em comparação com seus pares normalmente em desenvolvimento: a formação de estratégias compensatórias (mecanismos) e o surgimento de complicações sociais da deficiência.

As estratégias compensatórias não são de modo nenhum "substituições mecânicas" de funções; elas são o produto da personalidade da criança, suas experiências e educação. Estratégias compensatórias são destinadas à materialização de "ferramentas psicológicas" de modo a adquirir formas culturais de comportamento. Quando o modo direto de desenvolver funções psicológicas é bloqueado (por exemplo, no caso de cegueira), as estratégias compensatórias oferecem a opção "indireta" para o mesmo objetivo de desenvolvimento cultural.

Para Vigotski (1998), a compreensão da deficiência, como um fenômeno cultural e social do desenvolvimento, tem trazido um impacto duradouro sobre o campo da educação e da Educação Especial com a materialização do conceito de "zona de desenvolvimento proximal" (ZPD), outro conceito vigotsquiano que merece destaque em nosso estudo.

Segundo o autor,

O que a criança pode fazer hoje com auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do

seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação [...]. Portanto, o estado do desenvolvimento mental da criança só pode ser determinado referindo-se pelo menos a dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial (VIGOTSKI, 1993, p.113).

A ZPD é uma das ideias de Vigotski que tem impacto direto na prática, tanto em testes psicológicos quanto na instrução da escola (MOLL, 1990), e é, talvez, o conceito mais conhecido e mais experimentalmente examinado em todo legado vigotsquiano. A ZPD aplicada à Educação Especial, no entanto, continua a ser praticamente desconhecida. É sabido que, em termos de diferenças individuais, a ZPD varia refletindo o potencial cognitivo e metacognitivo da aprendizagem de uma criança.

O grande salto proposto por Vigotski (1998), e que Padilha (2001) enfatiza, é a proposta da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, que aponta a possibilidade de inverter esse olhar porque, segundo Vigotski, as funções psíquicas surgidas no processo de interação com as pessoas de seu meio são a esfera que permite a atenuação das consequências da deficiência e apresentam maiores chances de influência educativa.

Se partirmos do pressuposto de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a atenção voluntária, vontade ou volição, percepção, pensamento abstrato, memória, isto é, todas as funções superiores, só são capazes de se desenvolverem em sua forma absoluta a partir de mediações culturais, o foco do problema sobre as incapacidades de aprendizagem desloca-se do nível individual para o social. Assim, passa a ser inevitável a discussão sobre a qualidade das mediações que a sociedade atual vem exercendo, dentro e fora da escola, e que, ao invés de promover a transição das funções psicológicas primitivas ou inatas (biológicas) às funções superiores (culturais) nos indivíduos, vem dificultando tal processo em um número cada vez maior de crianças, adolescentes e adultos.

A avaliação psicoeducacional, nessa ótica, também deve ser alterada de forma radical. Para Vigotski (1998) é a situação social do desenvolvimento que deve ser

tomada como ponto de partida para todas as mudanças que ocorrem no desenvolvimento da criança. Dessa forma, a avaliação não pode permanecer nos limites das ações individuais e autônomas da criança em contextos restritos.

O desenvolvimento dos homens incluídos nas condições da sociedade civilizada moderna¹⁰ não pode ser reduzido ao desenvolvimento de processos inatos naturais e a mudanças morfológicas por eles condicionadas, pois, nesse desenvolvimento, incluem-se as mudanças dos grupos sociais e das formas civilizadas, bem como os métodos que auxiliam a criança a se adaptar às condições da comunidade civilizada¹¹ que a cerca. Interessa, portanto, compreender como a criança está utilizando as ferramentas culturais criadas pelos homens.

De acordo com Luria (1994), as ferramentas usadas não só geram mudanças radicais nas condições de existência do homem, mas agem sobre ele, efetuando uma mudança em sua condição psíquica. Nas inter-relações complexas com o ambiente, sua organização está sendo refinada e diferenciada; a mão e o cérebro vão assumindo formas definidas e diversos métodos complexos de conduta vão evoluindo, permitindo uma adaptação perfeita tanto do homem em relação ao meio, quanto deste último com referência ao primeiro.

Assim, novas formas de conduta desenvolvem-se na criança, em primeiro lugar, devido às demandas que lhes são feitas. Essas demandas e condições são precisamente os fatores que podem paralisar ou estimular o seu desenvolvimento, pois, quando se exige da criança que trabalhe novas formas de adaptação, ocorrem súbitas transformações em seu desenvolvimento que são [...] “formações indubitavelmente culturais” (LURIA, 1994, p. 46). Isso, porque:

O desenvolvimento psicológico ocorre a partir de dois caminhos complementares: o conhecimento do cérebro como substrato

¹⁰ Nenhum desenvolvimento --- o da criança incluído --- numa sociedade civilizada moderna pode ser reduzido ao desenvolvimento de processos inatos naturais e à mudanças morfológicas por eles condicionadas, mas este se deve à inserção em grupos sociais e aquisição de formas de conduta civilizadas, cuja apropriação vai ajudar a criança a adaptar-se às condições da comunidade que a cerca, processo em que a educação escolar tem papel fundamental.

¹¹ Nas inter-relações complexas com o ambiente, o psiquismo vai sendo refinado e diferenciado; a mão e o cérebro vão assumindo formas definidas e vai evoluindo uma série de métodos complexos de conduta, com a ajuda dos quais o homem se adapta melhor ao mundo circundante.

material da atividade psicológica e a cultura como parte essencial da constituição humana. Nesse processo o biológico transforma-se em sócio-histórico (LURIA, 1994, p.56).

Na realidade, a avaliação tem que contemplar o desenvolvimento cultural da criança. As exigências que são feitas no seu entorno social produzem este ou aquele comportamento, pois não se trata, como vimos enfatizando, de considerar somente os aspectos biológicos, mas sim de estabelecer o que a cultura provoca em termos de desenvolvimento psicológico, que tipos de instrumentos a criança utiliza para resolver as atividades propostas e de que forma.

Para Luria (1994), a análise científica das leis que subjazem ao comportamento cultural da criança pode auxiliar a moldar uma série de medidas pedagógicas e didáticas concretas, bem como uma série de provas que, em vez de avaliar as qualidades naturais da criança, sejam dedicadas à análise do grau de utilização das ferramentas ou mediadores culturais. Medidas precisas dessas características que, ignoradas nas avaliações tradicionais, passam a ter maior importância pedagógica. Isso decorre do fato de que, ao contrário dos demais animais, no homem acontece uma conexão funcional complexa entre a fala, o uso de ferramentas e o campo visual natural e, sem a análise dessa ligação, a psicologia das atividades práticas do homem permaneceria incompreensível. A formação da unidade humana complexa de fala e atividade é produto de um processo profundamente arraigado de desenvolvimento no qual a história individual é unida de perto à história social (LURIA, 1994).

Conforme Luria (1994, p. 47):

Compare um menino de aldeia com outro menino da mesma idade que vive em uma cidade, e você será golpeado por uma diferença enorme na mentalidade de ambos, a causa da diferença funcional não está tanto no desenvolvimento psíquico natural (memória absoluta, a rapidez de reações, etc.) como no âmbito da experiência cultural deles e dos métodos que são usados por ambos, que vão além de suas habilidades naturais.

Em resumo, o comportamento do homem é o produto do desenvolvimento de um sistema amplo de ligações sociais, de formas coletivas de comportamento e

cooperação social, e a história das funções psicológicas superiores é descrita por Vigotski (1998) e Luria (1994) como a história da transformação de meios de comportamento social na de organização psicológica individual.

Luria (1994, p. 189) defende que:

Ao mesmo tempo, à medida que esta transformação ocorre, uma organização fundamental ocorre nos mecanismos mais básicos do comportamento infantil: no topo das formas primitivas da adaptação direta aos problemas impostos por seu ambiente, a criança constrói, agora, novas e complexas formas culturais; as mais importantes funções psicológicas não operam por meio de formas naturais primitivas e começam a empregar expedientes culturais complexos. Estes expedientes são tentados sucessivamente e aperfeiçoados e no processo a crianças também se transforma. Observamos o processo crescente de desenvolvimento dialético das formas complexas e essencialmente sociais de comportamento. As quais, após percorrerem longo caminho, acabam por conduzir-nos finalmente ao domínio do que é talvez o mais inestimável instrumento cultural.

Somente entendendo a atividade do homem como desenvolvimento histórico-cultural do comportamento pode esta ser considerada uma atividade livre, isto é, independente de necessidades diretas e da situação imediatamente percebida, ou seja, uma atividade engendrada para o futuro. Por isso, para Vigotski (1993), é a educação escolar – quando corretamente organizada –, que permite à criança desenvolver-se intelectualmente, criando toda uma série de processos de desenvolvimento que seriam impossíveis sem ela.

A educação revela-se, portanto, um aspecto internamente necessário e universal do processo de desenvolvimento, na criança, das características históricas do homem, e não de suas características naturais (VIGOTSKI, 1998, p. 450).

É a apropriação dos conhecimentos científicos, conforme Facci (2009), que possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Avaliar uma criança tendo como base essa perspectiva teórica é, portanto, também avaliar as condições que possibilitaram ou não o desenvolvimento dessas funções.

Vigotski (1998) não desenvolveu nenhuma teoria específica sobre avaliação em seu trabalho. Por que, então, utilizar esse referencial em uma tese de doutoramento cujo tema principal é a avaliação, colocando em destaque a avaliação e a deficiência intelectual?

Principalmente pela atualidade de sua obra e ainda porque ele estabeleceu conexões entre processos histórico-culturais que ocorrem na sociedade e os processos mentais que ocorrem no indivíduo, Vigotski conseguiu desenvolver uma abordagem que conecta os processos mentais e sociais e descreve os mecanismos essenciais de socialização e desenvolvimento do ser humano.

Na educação, a teoria de Vigotski pode ser vista como um contraponto em relação ao behaviorismo, e o que é mais importante, como uma alternativa para os influentes conceitos de Piaget. Durante anos, a estrutura teórica predominante para cuidados infantis e educação tinha sido a teoria de Piaget, segundo a qual um processo de maturação determina a competência cognitiva e a capacidade da criança de aprender: aprendizagem segue a maturação. Ao contrário disso, Vigotski (1998) considera a aprendizagem como um processo de articulação/compartilhamentos em um contexto social responsivo. No quadro vigotsquiano, as crianças são capazes de um desempenho muito mais competente quando elas têm a assistência adequada de adultos.

Apesar de a Educação Especial ter sido o principal domínio empírico do qual Vigotski obteve dados para oferecer suporte a suas concepções teóricas gerais, ainda não vemos a utilização de seus conceitos de forma efetiva nos trabalhos da Educação Especial.

Vigotski (1998) sempre considerou a Educação Especial como um enorme laboratório natural onde leis psicológicas gerais foram descobertas na base de várias “anomalias¹²”. Muitos dos principais conceitos de sua teoria histórico-cultural foram concebidos, formulados e elaborados dentro do quadro teórico de Educação

¹² A palavra “anomalias” está entre aspas para destacá-la, pois é uma palavra utilizada nas obras originais do autor, mantida conforme tradução.

Especial. Isso se torna evidente com a publicação das “Obras escogidas”, *"Fundamentos de 'defectologia'"*¹³ (VIGOTSKI, 1993), nas quais, finalmente, seus principais escritos na área da Educação Especial se tornaram disponíveis para os leitores. No entanto, estamos ainda muito longe de utilizar os tesouros intelectuais de Vigotski, escrevendo nesse domínio. O fato de ele se dedicar a entender a deficiência também nos aproxima de sua obra, pois buscamos elementos para compreender os modos de funcionamento da aprendizagem nas pessoas ditas deficientes.

Vigotski (1998) e seus colaboradores trazem uma discussão muito relevante sobre a natureza da deficiência e os meios de compensá-la. Isso, para nós, é o núcleo de nossa discussão em Educação Especial.

Outra razão para nossa escolha dessa abordagem se dá pela forma singular como Vigotski (1998, p. 96) entende a deficiência: “[...] Não como uma degradação biológica tendo consequências psicológicas”, mas como um fenômeno sociocultural do desenvolvimento”. Baseado na revisão abrangente de muitos estudos antropológicos e históricos, Vigotski argumentou que a deficiência é percebida como uma “anomalia” somente quando ela é trazida para o contexto social.

O cérebro humano, olho, orelha ou membro não são órgãos só físicos: a deficiência de qualquer um desses órgãos “[...] conduz a uma reestruturação das relações sociais e a um deslocamento de todos os sistemas de comportamento” (VIGOTSKI 1998, p. 63). Além disso, um defeito varia psicologicamente em diferentes ambientes culturais e sociais:

A cegueira da filha de um fazendeiro norte-americano, filho de um latifundiário ucraniano, de uma duquesa alemã, de um camponês russo, de um proletário SUECO - estes são todos fatos psicologicamente diferentes (VIGOTSKI, 1983, p. 70).

¹³ Termo utilizado por Vigotski e outros autores soviéticos. Refere-se à área de estudos teóricos e de intervenção relativa ao que hoje chamamos de Educação Especial. Não há tradução adequada em português, por isso será mantido o termo conforme traduzido. Todos esses termos, que apresentaram dificuldade na tradução, registramos em itálico e com aspas.

O autor ainda argumenta que,

Do ponto de vista da sobrevivência, cegueira, no mundo da natureza, é uma deficiência mais grave do que a surdez. No mundo social, no entanto, surdez é uma deficiência mais grave, porque impede a materialização de discurso, comunicação verbal para entrada no mundo da cultura. Por conseguinte, ser surdo dificulta uma pessoa fazer conexões de maneira mais substancial do que a cegueira (VIGOTSKI, 1998, p. 77).

Vigotski (1998) assinalou que, do ponto de vista social, o principal problema de uma deficiência não é a deficiência sensorial ou neurológica em si, mas suas implicações sociais:

Qualquer incapacidade física [...] não só altera a relação da criança com o mundo, mas acima de tudo afeta sua interação com as pessoas. Qualquer defeito orgânico é revelado como uma anormalidade social no comportamento. Mas sem dúvida essa cegueira e surdez em si são fatores biológicos. No entanto, o professor deve lidar não tanto com estes fatores biológicos por si, mas sim com as suas consequências sociais. Quando temos diante de nós um menino cego como objeto de educação, então é necessário lidar não tanto com a cegueira por si só, como acontece com os conflitos que surgem para uma criança cega ao entrar a vida (VIGOTSKI, 1988, p.102).

Dentro do contexto de seu paradigma da natureza social da deficiência, Vigotski introduziu os conceitos fundamentais de "deficiência primária" e de "deficiência secundária" e suas interações. Uma deficiência "primária" é uma deficiência orgânica devido a fatores biológicos. Uma deficiência "secundária" refere-se a distorções das funções psicológicas superiores, devido a fatores sociais. Uma deficiência orgânica impede uma criança de dominar algumas ou a maioria das habilidades sociais, a aquisição de conhecimentos a um ritmo adequado e de forma aceitável. É o meio social da criança, no entanto, que modifica o seu curso de desenvolvimento e conduz a distorções e atrasos. Desse ponto de vista, muitos sintomas, como infantilismo comportamental ou primitivismo das reações emocionais em indivíduos com deficiência intelectual, são considerados secundários, pois são adquiridos no processo de interação social.

Vigotski (1998) destacou que, em uma perspectiva psicoeducativa, o principal problema de uma deficiência não é a deficiência orgânica em si, mas suas implicações sociais: um defeito orgânico é reconhecido pela sociedade como uma anormalidade social no comportamento. Expectativas e atitudes do meio social e condições criadas pela sociedade influenciam o acesso de uma criança com deficiência à oportunidade de adquirir as ferramentas "psicológicas", experienciais e conhecimentos histórico-culturais. Mudar atitudes sociais negativas para os indivíduos com deficiência deve ser um dos objetivos dos educadores especiais (VIGOTSKI, 1988).

A busca por capacidades e características de qualidades positivas na educação das crianças com deficiência é a "marca" da abordagem de Vigotski. Ele apontou a identificação de uma deficiência em uma criança como um ponto de força, não de fraqueza, que denominou de "diferenciação positiva". Esse conceito nos aproxima de forma indiscutível de sua teoria.

Vigotski (1998) apontou, em diversas ocasiões, a natureza dinâmica da deficiência: argumentou que constantes mudanças na estrutura e no conteúdo de uma deficiência ocorrem durante o desenvolvimento e sob a influência de educação/mediação.

A ideia de mediação funda-se na teoria marxista da produção, segundo a qual o desenvolvimento humano é resultado da atividade do trabalho. Para Vigotski (1988), portanto, o processo educacional de mediação propicia a construção de processos mentais superiores.

Na visão do autor, programas de Educação Especial devem ter os mesmos objetivos sociais/culturais dos programas de educação geral. Instruções em Educação Especial devem seguir o mesmo princípio que a educação geral, ou seja, a "educação lidera o desenvolvimento".

Em seu ensaio "*Defeito e compensação*", Vigotski (1993, p. 52-64) escreveu sobre a "natureza dos dois lados" de uma desvantagem: um subdesenvolvimento ou

ausência das funções de relação com um defeito orgânico, formando um mecanismo adaptativo compensatório. O foco da compensação deve ser a intensificação de esclarecimento cultural, o fortalecimento das funções psicológicas superiores, a quantidade e a qualidade da comunicação com os adultos e a relação social com um "coletivo" (um grupo organizado de pares).

Vigotski (1998) acreditava que uma deficiência física/intelectual poderia ser superada com a criação de caminhos alternativos, mas equivalentes para o desenvolvimento cultural. Leis comuns de desenvolvimento (para crianças com deficiência e seus pares não deficientes) incluem a internalização das atividades culturais externas em processos internos por meio de "ferramentas psicológicas" e "aprendizagem mediada" fornecidas por adultos. O conceito da internalização de ferramentas psicológicas como o principal mecanismo de desenvolvimento tem importância crucial. "Ferramentas" diferentes (por exemplo, vários meios de comunicação) podem transmitir essencialmente as mesmas informações educacionais, o mesmo significado. "Sistemas simbólicos" diferentes correspondem a um mesmo conteúdo de educação. O significado é mais importante do que o sinal. "Deixe-nos mudar de sinais, mas manter o significado" (VIGOTSKI, 1988, p. 54).

Vigotski (1998) assinalou que nossa civilização já desenvolveu diferentes meios (por exemplo, leitura Braille, língua gestual, leitura labial, dedo-ortografia, entre outros) para acomodar a forma única de aculturação para uma criança com deficiência por meio da aquisição de diferentes sistemas simbólicos. Devemos continuar a desenvolver ferramentas para atender às necessidades de cada criança.

De acordo com Vigotski (1998), um "coletivo" é um meio eficaz de mediação e um poderoso facilitador na formação da função psicológica superior em uma criança com deficiência. Em um grupo de colegas, sob a orientação de um educador, uma criança com deficiência pode estender sua ZPD. Aliás, Vigotski acreditava que é o "coletivo" que tem o potencial de reparação mais promissor para uma criança com deficiência.

Dentro de sua teoria geral do desenvolvimento da criança, o teórico russo criou um paradigma abrangente e orientado para a prática de educar crianças com deficiência. A ideia de Vigotski (1998) , para quem o desenvolvimento de uma criança com deficiência é determinado pelo aspecto social de sua deficiência orgânica, cria uma nova perspectiva de socialização/aculturação e correção global de crianças com deficiências. O estudioso levou vários anos para desenvolver sua visão única para o futuro modelo de Educação Especial, que pode ser chamado (usando suas próprias palavras) “inclusão baseada na diferenciação positiva”. (“Abordagem diferencial positiva”, de acordo com Vigotski, significa uma perspectiva favorável da sociedade em uma criança com deficiência do ponto de vista de seus pontos fortes). Para compreender corretamente e apreciar plenamente sua conceituação sobre esse assunto, é preciso entender o contexto histórico do desenvolvimento dessa ideia e o modo dialético de Vigotski de pensar.

O teórico expressa a firme convicção de que só um ambiente de aprendizagem verdadeiramente diferenciado pode desenvolver plenamente as funções psicológicas superiores e a personalidade global de uma criança com deficiência. A Educação Especial não deve ser apenas uma versão reduzida do ensino regular, mas um ambiente especialmente projetado onde toda a equipe é capaz de servir exclusivamente às necessidades individuais da criança com deficiência. Deve ser um sistema especial que emprega seus métodos específicos, porque os alunos com deficiência exigem métodos educacionais alternativos e modificados. Vigotski insistiu na criação de um ambiente de aprendizagem que forneceria a alunos com deficiência meios alternativos de comunicação e desenvolvimento, além do uso dessas ferramentas "psicológicas" que são mais adequadas para compensar sua deficiência específica.

Vigotski formulou um único quadro teórico para a prática mais abrangente, inclusiva e humana da Educação Especial, conhecida no século XX. De maneira nenhuma ele deixou um sistema completo, pronto para aplicação e livre de contradições ou "pontos cegos". É uma abordagem mais do que um paradigma; um projeto para um aprofundamento, ao invés de um modelo testado. A atualidade e a fecundidade de muitos dos conceitos teóricos do autor, no domínio da Educação Especial, têm sido

fundamentadas por dados empíricos acumulados desde a sua morte. Validação científica e aplicação efetiva dos outros ainda estão para ser vistas. O apontamento de Vigotski (1998) para considerar avaliação psicoeducativa e métodos de formação/ensino como um processo cultural e social encontra aceitação entre milhares de profissionais em todo o mundo. Sua ideia de que o desenvolvimento de uma criança com deficiência é determinado pela implicação social de sua deficiência orgânica cria uma nova perspectiva para a socialização, aculturação e desenvolvimento dessas crianças.

O legado científico de Vigotski contém um quadro teórico que pode integrar todos os ramos da educação e da Educação Especial contemporâneas. Certamente, esse legado define o curso a ser seguido pela educação e também para a Educação Especial no século XXI.

Vigotski é legitimamente considerado o "pai" do que é agora conhecida como "avaliação dinâmica" (MINICK, 1987; GUTHKE; WINGENFELD, 1992; LIDZ, 1995). Na década de 1930, no auge do entusiasmo com os testes de QI, o teórico russo foi um dos primeiros (se não o único em seu tempo), que definiu as limitações de tais testes com base em sua compreensão da deficiência como um processo, e não como uma condição estática, ou seja, definiu o desenvolvimento como um processo dialético para dominar o meio cultural. Ele observou que os testes de QI padronizados equalizam inadequadamente os processos naturais e culturais, sendo, portanto, incapazes de fazer a diferenciação do funcionamento deficiente que pode ser devido à privação cultural ou pode ser resultado de dano orgânico.

O pensador afirma:

O desenvolvimento da criança não acompanha nunca a aprendizagem escolar, como uma sombra acompanha o objeto que projeta. Os **testes** que comprovam os progressos escolares não podem, portanto, refletir o curso real do desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 1988, p.116, grifo nosso).

Em seu ensaio "Criança difícil", Vigotski (1993, p.139) descreve o caso de uma garota bilíngue, de Tártaro (uma nação dentro da Federação Russa), que foi

diagnosticada como “portadora de retardo mental”. Na verdade, o seu fraco desempenho nos testes cognitivos padronizados deveu-se à privação social/cultural relacionada com o conhecimento limitado de russo e de sua língua nativa. Vigotski (1993, p. 134) mostrou que, como resultado, “[...] ela não tinha alcançado o nível de aculturação esperado na idade dela: seu desenvolvimento global foi frustrado e ela parecia ter retardo mental, de acordo com um teste de QI”. O olhar mais apropriado, nesse caso, deve ser uma "avaliação do desenvolvimento" que, como Vigotski insistiu, deve concentrar-se no processamento mental e em certos indicadores qualitativos e metacognitivos, tais como estratégias cognitivas utilizadas pela criança; o tipo e o caráter de erros; a capacidade para se beneficiar da ajuda fornecida pelo examinador e as reações emocionais para o sucesso e o fracasso. Aqui está o ponto principal que justifica nossa escolha por esse referencial, pois nos possibilita pensar a avaliação do desenvolvimento das crianças. Seu conceito de apropriação de conhecimento, levando em consideração a ZPD e atendo-se aos indicadores qualitativos no processo mental, é a chave para um novo entendimento dos processos avaliativos.

Essa reflexão nos remete ao salto de uma perspectiva meramente quantitativa para uma perspectiva qualitativa, em que os processos de mediação e intervenção se tornam pontos-chave para o entendimento dos processos qualitativos de desenvolvimentos dos alunos.

Embora Vigotski não tivesse nenhuma intenção de elaborar ideias específicas para formular as operações de avaliação, ele apontou condições em sua teoria para a construção do plano de fundo, possibilitando que esta discussão se fizesse.

Conforme observado por Lidz (1995), a avaliação padronizada tradicional busca o desenvolvimento cognitivo da criança para o ponto de "falha" em seu funcionamento individualizado (independente), enquanto a tradição vigotsquiana leva a criança ao ponto de sua realização, do sucesso na atividade de articulação/compartilhamento.

Assim afirma Facci (2007,p. 26):

Portanto, do modo como a avaliação vem sendo realizada, ela pouco contribui para reverter o caminho do fracasso escolar percorrido por algumas crianças, visto que, muitas vezes, os professores se vêem desorientados e desobrigados de ensinar, pois se os testes medem funções inatas, irreversíveis, não haveria a necessidade de um trabalho educativo.

Mesmo que Vigotski não tenha escrito especificamente sobre avaliação, suas críticas às avaliações padronizadas, por exemplo, o teste de QI, geraram uma atualização dessas discussões por vários teóricos, dando origem ao movimento de Avaliação Dinâmica, que tentou atualizar as críticas aos procedimentos utilizados até hoje como modo de identificação da deficiência intelectual.

São inegáveis as contribuições do movimento de Avaliação Dinâmica, que proporcionou uma reflexão crítica sobre a avaliação tradicional, o que tem sido impactado para a reconstrução de novos caminhos avaliativos.

Ao longo dessa tentativa de utilização de pressupostos vigotsquianos para melhor entendimento dos processos avaliativos, constatamos, porém, que este movimento de Avaliação Dinâmica acabou por se distanciar da perspectiva desse autor, uma vez que, em sua grande maioria, começou a desenvolver procedimentos bastante mecanicistas, baseados na utilização de pré-teste e pós-testes que, a nosso ver, se distanciam de pressupostos de base histórico-culturais.

Para além da discussão sobre a perspectiva dinâmica, podemos destacar outras contribuições de Vigotski (1996), Luria (1994) e de autores brasileiros que se dedicam a estudar esse tema. São eles: Anache (2007), Martinez (2008), Facci (2007), Tuleski (2008), Barroco (2008), entre outros, que colocam, como foco principal em seus estudos, a perspectiva histórico-cultural, evidenciando a avaliação e a mediação como conceitos centrais.

A perspectiva histórico-cultural desloca a discussão do âmbito individual, no qual o indivíduo é culpado de sua deficiência, para o âmbito social. Esse deslocamento produz uma mudança conceitual importante no entendimento de processos avaliativos, por exemplo.

Consideramos como mais importante nessa discussão sobre avaliação, tomando como referência as formulações de Vigotski, as implicações que essa abordagem propõe para toda a postura pedagógica, que pressupõe uma concepção de homem que permita compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem, partindo de uma visão histórico-cultural. Isso significa retirar o foco do problema do sujeito e direcionar para as relações sociais que dão significados aos fatos. É preciso entender, definitivamente, que todos os indivíduos se desenvolvem, com ou sem adversidades. Nosso objetivo é impulsionar, à luz de referências como as de Vigotski, o surgimento de novas alternativas concretas que contribuam para a ruptura dos estigmas de fracasso e de incapacidade, que a cada dia produzem e consolidam rótulos que incapacitam muitos alunos para exercer seu direito à escolarização.

Uma avaliação adequada deve contemplar, portanto, uma análise do desenvolvimento infantil de modo prospectivo, indicando aquelas noções e conceitos que estão no nível de desenvolvimento próximo. É justamente sobre essas noções e conceitos que se deve centrar o ensino, a fim de serem desenvolvidas as funções psicológicas superiores.

Parece-nos claro que um dos desafios educacionais dos dias de hoje é, por conseguinte, organizar atividades avaliativas que se prendam a descrições qualitativas dos processos de aprendizagem para produzir informações práticas adequadas às instruções. Dessa forma, pode ser possível desenvolver teorias e práticas avaliativas que apliquem ideias derivadas da teorização de Vigotski sobre o nível de desenvolvimento proximal, possibilitando a avaliação minuciosa dos processos psicológicos, úteis para o planejamento educacional, considerando os dados acerca do processo de escolarização do aluno e, principalmente, de seu contexto histórico-cultural. Assim, conhecer o potencial do aluno torna-se tão fundamental quanto considerar a prática social na qual se desenvolve a prática educativa, que produz o sucesso e o insucesso escolar, para abarcar as múltiplas relações que constituem o desenvolvimento do psiquismo humano.

Para Saviani (2007), educação é mediação. Isso significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica.

Conforme Saviani (2007), quando se leva em consideração que a ação educativa se inicia em um processo de desigualdade para atingir um processo de igualdade, os conteúdos devem estar atrelados à prática social, oferecendo recursos para que os indivíduos entendam a realidade e potencializem uma transformação. Tal contribuição se concretiza na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, entre outros conhecimentos, e “[...] tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática social global” (SAVIANI, 2007, p.80).

Diante disso, a avaliação precisa ir para além da avaliação do aluno, de seus conhecimentos e competências como decorrentes de fatores orgânicos de desenvolvimento e maturação, precisa ser também uma avaliação da escola e de suas metodologias, dos conteúdos oferecidos aos alunos, bem como da qualidade das mediações.

Aqui, Facci e Tuleski (2007, p. 39) contribuem afirmando que

[...] a avaliação psicoeducacional necessita ir além da avaliação do aluno, de seus conhecimentos e competências, como decorrentes de fatores orgânicos de desenvolvimento e maturação. Essa avaliação precisa também privilegiar a escola, avaliando suas metodologias, os conteúdos que se propõe a ensinar, bem como a qualidade das mediações. Logo, essa mesma avaliação deve constituir-se numa avaliação que ultrapassa o âmbito psicoeducacional para o âmbito de condições histórico-sociais. Deverá levar em conta a escola e a sociedade na qual a criança está imersa, sendo assim menos excludente e seletiva, tornando-se mais dinâmica e revolucionária. Sendo assim, faz-se imprescindível que essa avaliação contribua para o processo de ensino-aprendizagem da criança, pois de nada adianta apenas conhecer o que a criança não sabe, é preciso conhecer o que essa criança é capaz de aprender e, dessa forma, promover, da melhor forma possível, o desenvolvimento dessa aprendizagem.

Facci et al. (2007, p. 32) expõem que:

[...] ao considerar a perspectiva Histórico-Cultural na avaliação psicológica das queixas escolares, é importante salientar como analisar a história da produção da queixa, o contexto em que ela foi produzida, as medidas pedagógicas tomadas para a superação das dificuldades e as superações que foram alcançadas em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos. O envolvimento da equipe pedagógica, professores e pais no processo de avaliação é primordial, de forma que todos possam auxiliar na compreensão e na avaliação da potencialidade da criança, na utilização de testes psicológicos como complemento da avaliação e não como critério de classificação e discriminação.

Em resumo, constitui-se numa avaliação que extrapola o âmbito individual para o âmbito social, ao considerar a escola e a sociedade nas quais a criança está inserida, sendo menos excludente e seletiva e mais dinâmica, desenvolvimentista e revolucionária, como nos aponta a teoria de Vigotski e seus seguidores.

Com isso, reafirmamos a necessidade de uma revisão e reconstrução do processo avaliativo, que poderão nos levar a uma ampla reflexão da escola como um todo e, bem como nos propõe Vigotski, da sociedade. Partindo dessa reflexão, poderemos construir uma escola que tenha na ética a sua diretriz, uma escola onde as pessoas sejam consideradas em seus direitos e diferenças. Devemos trabalhar, portanto, para construir uma escola de qualidade para todos, onde os(as) alunos(as), principalmente aqueles e aquelas com deficiência intelectual (foco deste estudo), tenham o direito ao acesso à escola e, mais do que isso, tenham acesso ao conhecimento, sendo atendidas em sua diversidade, propiciando, assim, a sua aprendizagem e o seu pleno desenvolvimento.

4 A PESQUISA-AÇÃO COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA

Especificamente dentro da área de estudos em Educação Especial, o tema avaliação do deficiente intelectual ainda é pouco explorado. Como nosso objetivo é

compreender os processos avaliativos relacionados com os alunos com deficiência intelectual em sua escolarização na escola comum, elegemos trabalhar com um estudo de natureza qualitativa, assumindo a pesquisa-ação como investigação/intervenção, observando a ampliação de redes colaborativas entre os pares no interior da escola comum e mesmo para além dela.

Também se configurou como meta neste trabalho suscitar questões e gerar novos conhecimentos na área, os quais poderão ser utilizados em pesquisas posteriores, podendo contribuir, possivelmente, para apontar uma nova perspectiva de avaliação do(a) aluno(a) com deficiência intelectual, uma vez que essa é uma das grandes lacunas a ser preenchida.

Um estudo dessa natureza possibilita um contato direto entre o pesquisador e o objeto a ser pesquisado, em que a ênfase maior é no processo, na dinâmica e no movimento, produzindo “[...] uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa” (ANDRÉ, 1995, p. 49).

Portanto, buscamos colocar uma lente de aumento nos processos de avaliação a que estão submetidos os alunos com deficiência intelectual, cotidianamente no interior da escola comum, para que possamos entender mais claramente nossos questionamentos iniciais: no processo de escolarização do(a) aluno(a) com deficiência intelectual, como tem se comportado a escola para proceder à avaliação, acompanhamento e intervenção na aprendizagem desse sujeito? De que forma o estudante com deficiência intelectual tem se apropriado da produção histórica do conhecimento e como a escola tem se organizado, pedagogicamente, para responder a essa necessidade?

Outras questões se apresentam: como acontece todo o processo de avaliação para a identificação? Como acontece a avaliação do(a) aluno(a) com deficiência intelectual no processo de escolarização? Em que medida a avaliação de identificação/diagnóstica é assumida como elemento de intervenção e mesmo de reflexão acerca das práticas pedagógicas inclusivas na diversidade?

Essas e outras questões são provocadoras de nossa busca por novos conhecimentos sobre esse tema que, bastante complexo, mereceu que a ele nos dedicássemos com todo afincamento para conhecê-lo melhor. A partir disso, pensamos outras possibilidades avaliativas, tanto para a avaliação de identificação, avaliação para o planejamento, como para a avaliação de rendimento.

Entendemos como avaliação para a identificação aquela que é feita para conhecer o aluno, buscando identificar sua história de vida, seus interesses, suas potencialidades de aprendizagem, bem como os problemas e dificuldades iniciais apresentados em seu percurso ao se apropriar dos conhecimentos sistematizados, procurando entender desde o encaminhamento à Sala de Recursos Multifuncionais até todos os procedimentos adotados para essa identificação. Como avaliação para o planejamento, compreendemos que ações avaliativas são adotadas para que, a partir delas, seja traçado um planejamento para a ação e intervenção com o(a) aluno(a) e a avaliação do rendimento, ações avaliativas que busquem fazer um acompanhamento do rendimento acadêmico desse alunado.

Percebemos que, na pesquisa-ação como uma abordagem colaborativo-crítica, temos, muitas vezes, que proceder como investigadores atentos às minúcias do cotidiano da escola, para percebermos nuances importantes para o entendimento da realidade em foco. Em vários momentos, constatamos que parar, olhar um caderno, olhar um livro de ponto dos professores, observar os detalhes das falas de cada um nos leva a uma maior compreensão do contexto da escola.

Em vários eventos cotidianos nos víamos reportados às convicções vigotsquianas que falam das desigualdades de oportunidades construindo diferentes realidades educativas. Portanto, foi importante ampliarmos nossa compreensão desses contextos, não culpabilizando individualmente os alunos por essa diferença na apreensão do conhecimento.

O fato de estarmos debruçadas, construindo cotidianamente nossa compreensão da realidade, bem como nossos modos de intervenção, fez – e faz – com que valorizemos a pesquisa-ação como uma metodologia que viabilizou a ampliação do

nosso modo de compreender e intervir no contexto, principalmente a partir de marcos teóricos consonantes com a metodologia utilizada.

Organizaremos a seguir o percurso desenvolvido para a coleta de dados de nossa pesquisa:

- a) vinculação do nosso estudo de doutorado à pesquisa do Oneesp, cujo objetivo estava diretamente ligado à problematização pretendida nesse processo de doutoramento;
- b) desenvolvimento de atividade, no ano de 2012, junto ao grupo de professores dos municípios de Serra e Vitória, discutindo as temáticas sugeridas pelo Oneesp, cuja proposta era conhecer e avaliar a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais;
- c) organização de encontros com o grupo de pesquisa, coleta de dados e análises;
- d) A Seleção de uma escola do município de Serra para realizarmos a coleta de dados do segundo momento de nossa pesquisa, a partir de nossa aproximação com os professores das Sala de Recursos Multifuncional dos municípios de Serra e Vitória;
- e) providências quanto ao pedido de autorização para realização do estudo, ao chegarmos à escola em novembro de 2012;
- f) acertos, em janeiro de 2013, com o grupo gestor, para discutir como se desenvolveria a pesquisa, o tempo do pesquisador na escola, os objetivos e as possibilidades de atuarmos de forma colaborativa com a unidade de ensino;

- g) desenvolvimento de nosso trabalho, em fevereiro de 2013, permanecendo na escola até dezembro do mesmo ano, com encontros ainda acontecendo no decorrer de 2014.

4.1 LÓCUS DA PESQUISA E SUJEITOS ENVOLVIDOS

Como a nossa pesquisa se desenvolveu em dois momentos, destacaremos o lócus de pesquisa e os sujeitos envolvidos em cada uma das etapas.

Primeiramente procedemos à nossa coleta de dados com a pesquisa do Oneesp. Portanto, esse foi o momento em que trabalhamos em formato de grupos focais, nas dependências do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, onde desenvolvemos atividades com dois grupos de professores das Salas de Recursos Multifuncionais dos municípios de Vitória, capital do Estado do Espírito Santo, e Serra, município que compõe a região metropolitana da Grande Vitória. Os grupos eram compostos por 16 professores de Vitória e 19 do município de Serra.

Havia uma proximidade de objetivos entre a pesquisa do Oneesp e a nossa, no tocante a conhecer como se processa a avaliação dos deficientes nas Salas de Recursos Multifuncionais. Devido a isso, vinculamo-nos a essa pesquisa de caráter nacional, cujos objetivos nos ajudaram a identificar a realidade que também nos propúnhamos a conhecer.

No segundo momento de nossa pesquisa, organizamos a coleta de dados em uma escola de Ensino Fundamental do município de Serra, onde já vínhamos atuando desde a pesquisa do Oneesp.

No ano letivo de 2013, quando se realizou a pesquisa, a escola iniciou o período letivo com 1.383 alunos matriculados (da 4ª até a 8ª série do Ensino Fundamental). Essa escola apresenta a característica de atender somente a partir da 4ª série do primeiro ciclo do fundamental, não recebendo alunos das demais séries. Esse

número de matrículas é relativo aos três turnos de funcionamento: matutino, vespertino e noturno.

O número total de servidores, incluindo professores, pedagogos, coordenadores, diretoria, estagiários, pessoal de apoio administrativo e serviços gerais, era de 156 pessoas no ano de 2013.

O grupo de alunos da escola e os servidores foram alvo de nosso acompanhamento e intervenção na pesquisa-ação colaborativo-crítico que desenvolvemos. Ganham destaque os alunos público-alvo da educação especial e mais especificamente os com deficiência intelectual, principalmente Jana e Damiano, que se tornaram sujeitos que acompanhamos mais de perto.

4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

a) Primeiro momento: O Oneesp

O nosso trabalho começa com a coleta de dados para a pesquisa no Observatório Nacional (Oneesp), sob o título: “*Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em redes sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns*”. A¹⁴ pesquisa do Observatório tem o objetivo de avaliar os limites e as possibilidades das Salas de Recursos Multifuncionais como sistema de apoio e escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Como foi um de nossos objetivos conhecer como é feita a avaliação nos processos de escolarização do(a) aluno(a) com deficiência intelectual e sendo a SRM um espaço legalmente constituído para o Atendimento Educacional Especializado do aluno, encontramos uma aproximação entre as pesquisas.

¹⁴ Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp) realiza pesquisa nacional sob o título: *Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em redes sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns*. A pesquisa do Observatório tem o objetivo avaliar os limites e as possibilidades das Salas de Recursos Multifuncionais, como sistema de apoio e escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

No Estado do Espírito Santo, a pesquisa do Observatório está sendo coordenada pelas professoras Denise Meyrelles de Jesus, Sonia Lopes Victor e Agda Felipe da Silva Gonçalves. Cada uma fica responsável por um número de municípios. O meu grupo, especificamente, esteve vinculado à coleta de dados nos municípios de Vitória e Serra.

Para que fique mais claro, a nossa pesquisa “O calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência Intelectual no contexto escolar”, foi organizada em dois momentos distintos e complementares. Tivemos como ponto de partida os trabalhos desenvolvidos com a pesquisa do Observatório Nacional. Portanto, num primeiro momento, todas as ações de coleta de dados estiveram relacionadas com as ações Oneesp, vinculado ao Observatório Nacional. Num segundo momento, partimos para uma escola no município de Serra, escolhida a partir de nosso contato com os professores participantes da pesquisa do Oneesp.

As atividades de coleta de dados tiveram início em abril de 2012. Conforme proposição metodológica do Observatório Nacional, essa pesquisa foi do tipo colaborativa, o que significa dizer que tem como característica básica ser feita “com” os professores e não “sobre” eles (LIEBERMAN, 1986).

Como uma das primeiras atividades de coleta de dados, foram feitas entrevistas com os gestores de Vitória e de Serra, com o objetivo de conhecer a organização geral dos municípios no tocante à Educação Especial, e responder ao formulário *survey*¹⁵ também com o mesmo objetivo.

Os encontros foram divididos por temas, três encontros de cada temática. Foram eles:

1. Atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais;
2. Avaliação do estudante com necessidades educacionais especiais;

¹⁵ Trata-se de um processo de investigação orientada por um método com o objetivo de levantar, explorar e analisar dados para criação, formalização e/ou renovação de áreas do conhecimento.

3. Formação de professores para a inclusão escolar.

Considerando o tema número 2 da pesquisa do Oneesp, “Avaliação do estudante com necessidades educacionais especiais”, compreendemos a total aproximação com um dos objetivos da nossa pesquisa, o que, sem dúvida, justificou a nossa vinculação ao Observatório.

A partir da indicação dos gestores de cada município, foram formados grupos de 20 pessoas e realizados 11 encontros no decorrer do ano de 2012. Em tais encontros, constituímos grupos focais, conforme procedimentos da pesquisa do Observatório Nacional. Os grupos focais, segundo Morgan e Krueger (2012, p. 34), [...] têm “por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações [...]”.

Os grupos focais foram organizados e coordenados pelos coordenadores do Observatório no Espírito Santo e alunos vinculados a esses pesquisadores. Houve sempre um planejamento para a realização desses grupos focais, nos quais usamos o direcionamento proposto pela pesquisa nacional. Os encontros foram gravados em áudio e vídeo.

A participação nesse grupo foi feita por convite e por adesão espontânea dos educadores, conforme nos fala Gatti (2012, p. 56) :

Embora alguns critérios pautem o convite às pessoas para participar do grupo, sua adesão deve ser voluntária. O convite deve ser motivador, de modo que os que aderirem ao trabalho estejam sensibilizados tanto para o processo como para o tema geral a ser tratado, ou seja, a atividade no grupo focal deve ser atraente para os participantes, por isso, preservar sua liberdade de adesão é fundamental .

Segundo Powell e Single (*apud* GATTI, 2012), “[...] um grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa a partir de sua experiência pessoal”. O grupo focal

ainda envolve alguma atividade coletiva para, por exemplo, debater um conjunto particular de questões.

Gatti (2012, p. 49) propõe:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

A partir dessa formação nos grupos focais, analisamos a participação das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais e então escolhemos uma escola para dar continuidade ao nosso estudo que, num segundo momento, se daria no interior de uma escola de Ensino Fundamental. Dos municípios pesquisados, Vitória e Serra, escolhemos o município de Serra, por considerarmos que este tem uma realidade menos estudada em pesquisas da Universidade.

b) Segundo momento: A nossa chegada à escola

Para o desenvolvimento deste estudo de doutorado no interior da escola, trabalhamos com três frentes: a primeira se reporta a observar o cotidiano da escola; a segunda diz respeito ao investimento em processos de formação continuada; e a última à colaboração na organização do trabalho pedagógico. Transversalizando todo esse processo, realizamos entrevistas semiestruturadas com os sujeitos participantes da investigação que trazem em suas narrativas questões que nos ajudam a problematizar e entender melhor o contexto explorado nas três frentes de trabalho supracitadas e que passaremos aqui a detalhar com maior precisão.

A partir de nossa chegada à escola, tivemos um período de observação inicial para montarmos o “cenário” desse contexto. Utilizamos o diário de campo¹⁶ como forma de registro dessas observações.

No que tange à observação, elegemos a do tipo participante, que nos possibilitou ter um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetada, conforme mencionado por Barbier (2007, p. 14):

A pesquisa-ação obriga o pesquisador de implicar-se. Ele percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio de seu olhar e de sua ação singular no mundo (BARBIER, 2007, p.14).

Lapassade (2005) defende que os dados coletados por meio da observação participante provêm de diversas fontes, pois o pesquisador está junto com as pessoas observando, compartilhando de suas atividades.

Barbier (2007, p. 14) corrobora essa visão quando diz que:

O pesquisador compreende então, que as ciências humanas são essencialmente, ciências de interações entre sujeito e objeto de pesquisa. O pesquisador realiza que a sua própria vida social e afetiva está presente numa pesquisa e que o imprevisto está no coração da sua prática.

A observação aconteceu nos diversos espaços e momentos do cotidiano escolar, desde o recreio; entradas e saídas; nas salas de aula; nas salas dos professores de Sala de Recursos Multifuncionais; no espaço da coordenação de turnos; nos momentos de planejamento e de formação, dentre outros. Como em pesquisa-ação o investigador precisa conhecer a fundo o contexto investigado, conforme salienta

¹⁶ O diário de campo é um instrumento utilizado pelos pesquisadores para registrar/anotar os dados recolhidos susceptíveis de serem interpretados. Nesse sentido, o diário de campo é uma ferramenta que permite sistematizar as experiências para posteriormente analisar os resultados.

Barbier (2007), a observação nos permitia entender a cotidianidade da escola e como ela lidava com os processos de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Nesse momento, pudemos conhecer as práticas de ensino, as atividades organizadas para os alunos, como os serviços de apoio eram constituídos, como as dúvidas e as possibilidades se processavam e ainda como se realizava a avaliação dos alunos.

Dentro de uma proposição de pesquisa-ação, não seria possível começar a ter contato com esses contextos sem pensar em uma ação concomitante com os grupos que estão sendo estudados.

Conforme nos diz Barbier (2007, p. 43) :

O pesquisador intervém de modo quase militante no processo, em função de uma mudança cujos fins ele define como estratégia. Mas a mudança visada não é imposta de fora pelos pesquisadores. Resulta de uma atividade de pesquisa na qual os atores se debruçam sobre eles mesmos.

Por isso, durante a realização da pesquisa, os dados coletados se tornaram elementos de discussão do próprio grupo, no sentido de serem entendidos e analisados com o objetivo de uma tomada de conhecimento das práticas avaliativas desenvolvidas no interior da escola e, principalmente, das relacionadas com o aluno com deficiência intelectual.

Assim, a segunda frente de trabalho se constitui pela via da organização de momentos de formação continuada com os profissionais da escola. Foi organizado um cronograma de atividades de formação, no qual a avaliação foi a temática central de discussão. Ocorreram em torno de 16 encontros em cada turno, utilizando os tempos de formação já previamente determinados em calendário escolar, com aproximadamente uma hora e meia de duração. No capítulo de análise de dados, trataremos uma discussão mais detalhada de como se efetivaram esses processos formativos.

Vale lembrar que a formação não se restringiu aos momentos formais organizados via calendário escolar. Em todos os momentos da atividade de pesquisa foram desencadeadas oportunidades de diálogos, reflexões em pequenos grupos e entre a pesquisadora e um determinado professor, configurando essas situações em ricas oportunidades de vivência da formação em contexto.

A terceira frente de trabalho se reportou a colaborar com a escola na organização do trabalho pedagógico, envolvendo-nos em várias atividades, desde os planejamentos, discussão e organização do projeto “Mais Educação”, organização de “Oficinas Pedagógicas para Alunos” e de “Projeto de Alfabetização”, visando a contribuir com a efetivação de ações que levassem à aprendizagem dos alunos.

Utilizamos também as entrevistas semiestruturadas como forma de mapeamento desse contexto, principalmente para conhecer e identificar as práticas avaliativas desenvolvidas no interior da escola.

4.3 A ANÁLISE DOS DADOS

Os dados produzidos pelas três frentes de trabalhos adotadas o para desenvolvimento deste estudo de doutoramento foram sistematizados, categorizados e analisados contando com as contribuições teóricas dos autores eleitos para conosco dialogar. O primeiro movimento foi recorrer aos registros de nosso diário de campo para realimentar nossa memória para com os fatos vividos.

O diário foi lido, relido várias vezes. Foram destacados os fatos/informações para trazermos para as discussões dos dados. Em nossa pesquisa, o áudio das entrevistas de modelo semiestruturado, bem como os encontros de formação foram transcritos e os dados foram categorizados e analisados, utilizando o procedimento de análise de conteúdo e de discurso dos relatos.

Na análise de conteúdo, o ponto de partida é a mensagem, mas devem ser consideradas as condições contextuais de seus produtores, as quais se assentam na concepção crítica e dinâmica da linguagem. Deve ser considerada não apenas a

semântica da língua, mas também a interpretação do sentido que um indivíduo atribui às mensagens.

A análise do conteúdo, em suas primeiras utilizações, assemelha-se muito ao processo de categorização e tabulação de respostas a questões abertas. Criada inicialmente como uma técnica de pesquisa com vistas a uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa de comunicações em jornais, revistas, filmes, emissoras de rádio e televisão, hoje é cada vez mais empregada para análise de material qualitativo obtido nas de entrevistas de pesquisa.

A análise de conteúdo visa a verificar hipóteses e ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto: “[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto” (ORLANDI, 2003, p.76). A análise de conteúdo é considerada uma técnica para a análise de dados que objetiva identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema.

Vemos que, além da análise de conteúdo, os dados foram tratados também pela da análise de discurso. O processo de análise discursiva tem a pretensão de interrogar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção, que podem ser verbais e não verbais, bastando que sua materialidade produza sentidos para interpretação, estabelecendo a relação existente no discurso entre língua/sujeito/história ou língua/ideologia. A análise de discurso trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido.

Conforme nos diz Orlandi (2003), o analista, ao utilizar a análise de discurso, fará uma leitura do texto enfocando a posição discursiva do sujeito, legitimada socialmente pela união do social, da história e da ideologia, produzindo sentidos.

Fizemos o trabalho de análise e discussão de dados durante todo o processo de investigação. Nesse sentido, Barbier (2007) argumenta que os dados foram retransmitidos à coletividade a fim de conhecer sua percepção da realidade e de

orientá-la de modo a permitir uma avaliação mais apropriada dos problemas detectados. De acordo com Barbier (2007, p. 95):

A pesquisa-ação é eminentemente pedagógica e política. Ela serve à educação do homem cidadão preocupado em organizar a existência coletiva da cidade. Ela pertence por excelência à categoria de formação, quer dizer, a um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulando pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano.

E ainda ressalta:

[...] Assim, na ação, o pesquisador passa e repassa, seu olhar sobre o “objeto”, isto é, sobre o que vai em direção ao fim de um processo realizando uma ação de mudança permanente. Seu objeto constantemente lhe escapa, arrastado pelo fluxo da vida. Ele o examina continuamente, implicando-se sem querer retê-lo. O pesquisador em pesquisa-ação é um controlador dos processos. Ele o conduz a bom termo, assinalando-os com precisão e, às vezes, transformando-os em modelos (BARBIER, 2007, p. 99).

Para que esse olhar possa ser discutido e o objeto seja continuamente reconstruído, pensamos na pesquisa-ação numa perspectiva de permanente avaliação da ação. A cada fase da pesquisa, aconteceram a avaliação e a reflexão antes e depois de cada ação.

Todos esses procedimentos tiveram a finalidade principal de garantir a este estudo a confiabilidade necessária para que ele possa se tornar relevante para a área, contribuindo no contexto da pesquisa, para que a avaliação seja potencializadora dos processos de ensino e aprendizagem instaurando práticas que viabilizem a escolarização dos alunos e das alunas com deficiência intelectual.

5 ONEESP: O PONTO DE PARTIDA DA NOSSA PESQUISA

Sabemos que o nosso estudo esteve, desde o início, ligado ao projeto de pesquisa de âmbito nacional chamado “*Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais das escolas comuns*”. Essa vinculação justificou-se devido a um dos objetivos da pesquisa nacional, que também se realizou em nosso Estado, com o intuito de identificar e discutir os processos avaliativos no interior das Salas de Recursos Multifuncionais. Esse objetivo fora traduzido no Eixo Temático 2 do Grupo Focal do Oneesp, sob o título: “A avaliação do estudante com necessidades especiais”.

Tal objetivo traduz a intencionalidade desta nossa pesquisa, “Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar”, que tem como uma de suas finalidades investigar a avaliação dos(as) alunos(as) com deficiência intelectual realizada nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Aqui, no Espírito Santo, o desenvolvimento da pesquisa do Oneesp deu origem ao Observatório Estadual de Educação Especial/ES. Dele participaram professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado e que têm como local principal de atuação as Salas de Recursos Multifuncionais.

Os encontros com os professores ocorreram quinzenalmente, sob a forma de grupos focais (GATTI, 2012), no espaço do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e foram conduzidos pelos pesquisadores (coordenadores da pesquisa no Estado, alunos de doutorado, mestrado e iniciação científica da Ufes), já citados.

Para este trabalho, recortamos do conjunto dos dados da pesquisa as narrativas dos profissionais envolvidos no eixo “avaliação do público-alvo da Educação Especial”, colhidas ao longo de três encontros. Esses encontros foram intitulados: avaliação para identificação; avaliação para o planejamento nas salas de recursos; e avaliação de rendimento escolar.

5.1 A AVALIAÇÃO PARA A IDENTIFICAÇÃO

O foco do primeiro encontro foi a avaliação inicial ou avaliação para a identificação, também chamada pelos professores de avaliação diagnóstica. Objetivamos dialogar com os educadores responsáveis pelo atendimento educacional especializado, buscando entender como esses profissionais estão significando a avaliação inicial em seus cotidianos.

Pela via do diálogo, buscamos compreender seus sentidos, seus movimentos, suas táticas e como estes os auxiliam nos processos de identificação de alunos a receberem o atendimento educacional especializado. Entendemos a dinamicidade dos movimentos cotidianos e, para compreender o trabalho desses profissionais, captamos “*flashes*”. Trata-se somente de um começo (BARBIER, 2007).

Tomamos, assim, as narrativas orais das professoras para entender conceitos, concepções, processos avaliativos iniciais dos alunos público-alvo da Educação Especial. Conhecemos as narrativas como uma forma de produção de conhecimento e concordamos com Oliveira (2007, p. 259), quando argumenta que “[...] à medida que constrói a sua narrativa, [...] o professor narrador também constrói a si próprio”. Compreendemos que, ao “[...] narrarem situações vivenciadas por eles no cotidiano de seu trabalho, os professores não apenas relatam, também refletem enquanto relatam” (OLIVEIRA, 2007, p. 53).

Para Simões (2011), as narrativas se colocam como documentos a serem interrogados. Assim, para conhecermos os processos de avaliação dos alunos, público-alvo da Educação Especial, buscando as narrativas como “fontes”, concordamos com Simões (2011), que afirma que são importantes quanto quaisquer outras a serem interrogadas, pois “[...] não falam por si mesmas, mas responderão de acordo com as perguntas feitas” (JESUS, 2011, p. 4).

Nosso olhar para os cotidianos, bem como a literatura sobre uma perspectiva inclusiva de Educação Especial evidenciam claramente que a avaliação dos alunos público-alvo dessa modalidade educacional, aqui entendidos conforme a “Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008), se constitui um elemento fundamental em tal proposta. Estudos recentes, como o de Bridi (2011), sinalizam que, embora muitos avanços possam ser identificados, há que se buscar aprofundar, problematizar e encontrar indícios sobre o que se tem constituído como elementos dos processos avaliativos.

Ainda precisamos conhecer como as orientações políticas vêm sendo significadas e como vêm sendo vivenciadas nos espaços locais. Entendemos que a avaliação de forma articulada é inseparável de seus elementos diagnósticos para o planejamento e o acompanhamento, mas convidamos os participantes ao diálogo sobre o momento inicial da identificação.

Ao iniciarmos nosso trabalho com o grupo, percebemos que a maioria dos profissionais, em seus diálogos, traz a discussão dos processos em que estão envolvidos na avaliação dos alunos. Notamos também que esses profissionais buscam analisar a queixa que fundamenta o processo avaliativo e trazem à tona seus responsáveis.

É o professor da sala regular que vai levantar e vai encaminhar para o pedagogo e o pedagogo vai [...] se comunicar com o professor especialista para fazer a avaliação (ANA AMÉLIA, professora).

E continua sua narrativa:

Primeiramente detectar o que aquela criança tem que não aprende, se é um aluno com deficiência mental, [...] o que está acarretando, naquela criança que não aprende, que não consegue alcançar os objetivos. Então este é o passo dado primeiro (ANA AMÉLIA, professora).

Outras professoras relatam:

Geralmente, o primeiro a apontar que o aluno precisa de uma avaliação diferenciada é o professor da sala regular, quando ele não consegue ensinar ao aluno (ANA BEATRIZ, professora).

A possibilidade de uma relação inicial entre o professor da sala de aula comum e a professora especializada também se faz presente:

Geralmente eles pedem para o professor especialista para fazer uma avaliação diagnóstica inicial e aí a gente traz para mais perto da gente nas salas de recursos [...]. Faz-se um relato pedagógico, uma avaliação pedagógica [...] através da análise de outros relatórios também (ANA EMÍLIA, professora).

Conforme evidenciado nas narrativas das professoras especializadas, são os professores de sala de aula comum os primeiros a evidenciar que algo escapa às expectativas e também sinalizam que o foco central diz respeito ao processo de aprendizagem, ou seja, o aluno foge aos padrões na relação hegemônica “idade-série-conteúdo”, conforme nos alerta Sacristán (2000).

Cabe destaque para o fato de que o pedagogo (coordenador pedagógico) é chamado à discussão antes do professor especializado, em alguns casos, na avaliação inicial. Poderíamos levantar aqui a hipótese de que a escola já busca lidar com a questão como parte do processo ensino-aprendizagem, no entanto o aluno é que é posto em análise. O professor especializado entra na configuração talvez como um “*expert*”, tendo em vista uma ação conjunta que ele próprio, nas suas narrativas, parece advogar.

Sempre que eu tenho dúvida, eu chamo a minha pedagoga, converso [...]. Depois que nós duas sentamos com o menino, eu peço para a professora dele [...] uma avaliação em conjunto [...] é muito melhor estar amparado com outra pessoa [...]. A própria pedagoga faz a triagem [...]. Então, quando eu chego cerca de 80, 90% se configura [...] (ANA CAROLINA, professora).

Ainda na direção de conhecer a avaliação inicial, nossas análises encontram nas narrativas a processualidade da avaliação pedagógica do aluno, bem como as ferramentas envolvidas.

E aí temos um plano de ação [...]. Eu preciso conversar com o aluno, com a família dele. Isso já é uma forma de avaliação. Você mostra um livro, apresenta um jogo [...]. A gente traz jogos, avalia a escrita, conversa com o aluno. Analiso o espaço em que vive, como é a família. Avalio se ele identifica letras, numerais, quantidade [...], ou

seja, o que a criança deveria saber para o nível dele. Observo muito (ANA MARIA, professora).

Ressaltamos ainda o fato de que os excertos trazidos nos dizem, com certa unanimidade, quanto à noção de que essa avaliação diagnóstica inicial demanda certo tempo e que se apoia em ferramentas comuns ao cotidiano escolar, ou seja, busca-se por certas “competências” acadêmicas. Não há sugestão de ferramentas padronizadas, preestabelecidas pelas Secretarias de Educação desses municípios, por exemplo. Se, por um lado, esse olhar pode se colocar promissor como um “não” à noção de medidas, pode ser preocupante se não for muito bem trabalhado no contexto da escola (sala de aula comum, coordenação pedagógica, espaço de atendimento educacional especializado). Embora não tenha sido uma fala recorrente, uma das professoras sugere:

[...] via de regra, tem sido direcionado ao professor de Educação Especial para a avaliação pedagógica [...]. Estes professores especialistas avaliam as habilidades e competências de aluno para aprender, ou seja, avaliam as funções psicológicas superiores (ANA RITA ,professora).

Trata-se de um olhar promissor que evidencia pistas de certo conhecimento, que evoca uma base teórica possível para significar processos avaliativos de alunos “candidatos a público-alvo da Educação Especial”, no que tange às questões de ordem intelectual.

Os profissionais continuam os seus diálogos aprofundando as discussões em torno dos cotidianos. Uma das professoras relata:

Caso o aluno presente, na avaliação, limitações muito severas tanto de comportamento quanto de aprendizagem [...], é indicada a necessidade de avaliação médica, dos especialistas – neurologistas psicólogos – para diagnóstico com CID, para matrícula no AEE (ANA RITA ,professora).

Um número significativo de profissionais argumenta na direção de que o laudo médico é:

Também uma exigência do MEC, no Censo Escolar, isso estabelece claramente o ingresso dos alunos público-alvo e a matrícula no AEE [...] o aluno só deve ser atendido com o laudo médico (ANA RITA, Professora).

Em vários momentos, os profissionais dizem que muitas de suas avaliações iniciais “exigem” um encaminhamento:

A gente encaminha os alunos para o psicólogo, psicopedagogo, neurologista ou orienta para fazer um trabalho diferenciado (ANA JULIA ,professora).

Nesse movimento de encaminhar, materializam-se nas narrativas as dificuldades com os processos de atendimento dos alunos, principalmente nos órgãos que são da esfera do Poder Público.

[...] encaminhando para o posto de saúde, porque agora ficou mais difícil. Antes a gente encaminhava para a APAE, pelo menos em dois meses já tinha o retorno. Agora passa o ano inteiro esperando o retorno. [...] quando vai para a unidade de saúde [...]. Eu tinha dificuldade do retorno, aí protocolei uma denúncia no Ministério Público (ANA JULIA ,professora).

Agora temos uma reunião com a saúde e eles colocam os protocolos que a unidade faz. Temos agenda da psicóloga e pediatra, fazem pré-acolhimento. Ela manda o retorno para a escola dizendo do encaminhamento até aí. Na maioria das nossas escolas não ocorre esta interlocução (ANA CAROLINA, professora).

O Estado disponibiliza umas consultas, mas aí demora. Há uma rede de atenção à saúde mental que se organiza em rede com o conselho tutelar. Há diretores de escolas que participam da rede e, então, conseguem consultas (ANA RITA, professora).

No caminho das narrativas, entram em cena “as tarefas” da família que se presentificam na figura do “laudo”. Tal surgimento vem de forma imbricada:

Então muitas vezes nos deparamos com a família, mas ela não foi atrás do laudo. Aí você pega a pasta da criança e vê que há não sei quantos anos o laudo já foi pedido (ANA JULIA, professora).

Nós temos muitas famílias que lutam, mas [...] a família cobra porque o filho não está indo para o atendimento especial [...]. Os pais às vezes chegam com o laudo, mas é muito raro. Normalmente, quando eles chegam, estão angustiados, a família não tem recursos. Não existe articulação entre uma Secretaria e outra. Eu faço o encaminhamento para os médicos especialistas. A gente faz o possível dentro da escola, como professor especialista (ANA AMÉLIA ,professora).

Quando precisa de laudo, para onde encaminhar? Para a APAE, para ser avaliado por uma equipe multiprofissional [...]. Já quando vai para a unidade de saúde! Uns 30 dias para a consulta na APAE (ANA EMÍLIA ,professora).

A partir da percepção da consecução do laudo como tarefa familiar, as discussões se voltam para o que fazer a partir do laudo ou no período de sua inexistência:

Se o menino não tem laudo, independente disso se trabalha. Não se pensa nesse laudo primeiro (ANA CAROLINA , professora).

Laudo? Vai-se trabalhando [...], o laudo não chega. Laudo para quê, para rotular o menino? (ANA JULIA , professora).

Mas o que se ouve é “Tem laudo? Atende, se não tem, não atende”. Se eu fosse olhar essa lei e o fato de que ele, no curso, só entra com o laudo [...], eu não deixo de atender meu aluno (ANA RITA, professora).

As professoras questionam sobre a necessidade ou não do CID para que o aluno possa ser contabilizado no censo escolar. Há enfrentamentos e uma pessoa que atua no sistema explica ser possível colocar no Atendimento Especializado a partir de um parecer pedagógico da escola. As professoras contestam: “Não é isso que é passado para nós”.

Uma das professoras ressalva:

Quando o aluno é <suspeito> de ser público-alvo da Educação Especial e não tem laudo, mas já foi encaminhado para a unidade de saúde, colocamos no censo e continuamos trabalhando com ele. É uma ação preventiva (ANA JULIA , professora).

Outra professora questiona: “O que se faz com essa criança quando ela chega com o laudo”? Sua análise mostra clareza quanto à contradição vivida pelas profissionais.

[...] algumas abordagens também vão mais atrapalhar do que ajudar. Dentro da prática pedagógica se discute muito o desenvolvimento dessa criança numa perspectiva histórico-cultural e se busca respostas numa abordagem clínica, médica, assistencialista. Acho que é um cuidado que se tem que ter e refletir. Eu aposto muito na intersetorialidade. Em que momento nós vamos discutir em rede os casos que estão sendo acompanhados pelo poder público: escolas, CRAS, CRES, conselho tutelar, unidade de saúde? Podemos continuar encaminhando, mas é necessário nos inserirmos nessa discussão. Até porque se está olhando esse sujeito em [...] fragmentos (ANA JULIA , professora).

Aqui vemos configurado um dos grandes problemas que acompanham as discussões sobre avaliação e Educação Especial. Os discursos são estanques, não há interlocução entre os vários profissionais que, de alguma forma, lidam com esse ser humano. As verdades sobre esse sujeito são ditas e escritas e em nenhum momento se pode compreender melhor o que foi dito ou escrito, parecendo que não há uma preocupação com o futuro dele. Os diagnósticos apresentados pelos profissionais da saúde são conclusivos sobre o sujeito, inviabilizando a construção de novas possibilidades para ele. Nisso reside a nossa grande dificuldade nos processos de avaliação diagnóstica, por se sobrepor às avaliações feitas por professores e pedagogos e, inclusive, colocando a todos, sujeitos e profissionais da educação, reféns dos laudos.

5.2 A AVALIAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO NA SALA DE RECURSOS

O foco do segundo encontro foi a avaliação para o planejamento nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Na narrativa dos professores, diante das primeiras questões colocadas em nosso encontro sobre como é a chegada do aluno na Sala de Recursos, eles destacam que iniciam imediatamente a observação do aluno. A professora Ana Rita afirma:

Então a gente vai avaliando, trabalhando alguns materiais didáticos e os conteúdos ao mesmo tempo. A questão da linguagem, o lógico-matemático, vai buscando essas questões e vai tentando desvendar ali as necessidades e as potencialidades de trabalho que nós temos com essa criança. Penso que vai nessa linha, que é uma via de mão dupla, porque, ao mesmo tempo em que a gente oferece as possibilidades de ensino, tem o retorno.

Eles afirmam que nem sempre o aluno, ao chegar à Sala de Recursos Multifuncionais, traz dados anteriores de profissionais que o atenderam. Como diz a professora Ana Emilia:

Outra questão que vale destacar é que há demora e dificuldade para que o laudo chegue até o professor da Sala de Recursos. Eu já tive casos de só chegar o relatório pedagógico, a fichinha, o encaminhamento e mais nada! Depois é que a mãe levou e eu fui ter acesso ao médico que está cuidando do caso, à consulta, a essa avaliação de como a criança era na sala de aula lá e depois fazer uma avaliação do que eu pretendo trabalhar com ela.

Uma questão levantada pelo grupo de professores é que nem entre as escolas próximas há o envio da documentação relativa aos atendimentos anteriores dos alunos. A professora Ana Maria nos conta :

Todas as escolas são próximas da escola onde eu atuo. Então nesse bairro há a facilidade de você ir à escola [...]. Então eu vou lá, pego a documentação dos alunos, porque isso é algo que não é enviado para as escolas. Isso foi até algo que eu questionei e a informação que me deram -- não na Secretaria (de Educação), na Secretaria da escola mesmo -- disse que < Não, esse documento não conta, fica aqui'. Mas, se o aluno é da escola, esse documento tem que estar acompanhando ele. Eu sempre questionei isso. Como isso foi inviável, eu peguei, fui à escola [...], peguei a documentação dos alunos e levei para a outra escola. A cópia também, não o original. O original permaneceu lá.

As professoras que atendem aos alunos com deficiências sensoriais (BRASIL, 2008) recebem mais rapidamente os laudos médicos que indicam o grau de comprometimento da criança e nada mais. Cabe à professora fazer toda a investigação sobre as potencialidades e dificuldades daquela criança.

No caso da criança surda, vem o laudo médico falando que ela é surda ou que ela tem uma perda auditiva. Se essa criança está

começando a vida escolar dela, não tem nada da escola (ANA EMILIA, professora).

A professora Ana Emilia levanta a questão sobre a falta de informação aos pais sobre o atendimento educacional que se faz na Sala de Recursos, principalmente das crianças que são atendidas na Escola Polo,¹⁷ e lembra que há um distanciamento entre o professor da Salas de Recursos Multifuncionais, a escola e a família, conforme afirmação a seguir:

Uma das coisas que eu acho mais complicada é que essa criança não tenha nenhuma preparação para chegar neste espaço. Ela é simplesmente encaminhada, levada pelo pai e pela mãe – que também não sabem muito o que a criança vai fazer ali. Não há. Esse ano até que começou – por causa de vários professores itinerantes na escola – então deu um toquezinho diferente. Mas nem eles sabiam muito o que os pais teriam que fazer lá na Salas de Recursos Multifuncionais. Só que tem uma professora lá, você tem que levar ele lá nessa escola. Então, até hoje, só uma me falou que sabia mais ou menos o que ele estaria fazendo lá. Então, quando essa criança chega lá, você vê ela completamente espantada, porque é uma escola fora da região dela – porque a gente atende no CAIC de Feu Rosa, o principal polo que atende à criança na área de surdez.

A professora Viviana também aborda a falta de adequação das salas para o atendimento de crianças da Educação Infantil:

Porque nós estamos em um espaço que é de Ensino Fundamental, não temos o lúdico, não temos a beleza – não é beleza, mas é aquele encantamento que deveria ter em todas as escolas. Mas, na Educação Infantil tem muito mais.

Uma afirmação predominante no grupo foi o fato de poder ser possível, na Sala de Recursos, proceder a uma observação sistemática e detalhada sobre o desenvolvimento do aluno e, a partir daí, ser possível planejar as ações a serem desenvolvidas na sala. De acordo com a fala da professora Ana Rita:

¹⁷ No município de Serra, o atendimento educacional especializado para a surdez ocorre somente em uma escola. Portanto ela é considerada o polo para a surdez. Na Sala de Recursos dessa escola, encontram-se recursos e apoios para o atendimento ao aluno com surdez.

Eu penso que a gente faz isso um pouco paralelamente. É receber o aluno de acordo com todos aqueles critérios que já foram ditos, porque você precisa conhecer esse aluno, precisa saber – dependendo da série – quais os conteúdos estão sendo trabalhados na sala, em que nível de aprendizagem esse aluno está, idade, série, que diferença ele tem em relação à maioria da idade dele e da turma dele, em relação ao conhecimento e à aprendizagem. Em que nível de aprendizagem essa criança se encontra? [...] E a gente vai lidando com alguns materiais didáticos, vai testando conforme a etapa de ensino na qual ela se encontra, a gente vai exemplificando contando uma história, perguntando, fazendo algumas intervenções, vendo qual é o nível de compreensão dela... Então a gente vai avaliando, trabalhando alguns materiais didáticos e os conteúdos ao mesmo tempo. A questão da linguagem, o lógico-matemático, vai buscando essas questões e vai tentando desvendar ali as necessidades e as potencialidades de trabalho que nós temos com essa criança.

A possibilidade desse acompanhamento individual abre fronteiras quanto ao processo avaliativo, mas, ao mesmo tempo, temos que criar mecanismos para a compreensão de que isso tem representado um ganho qualitativo das formas de intervenção com esses alunos, uma vez que a nossa compreensão de avaliação está intimamente ligada à instauração de modos de intervenção que possibilitem o avanço do aluno em seu processo de escolarização.

Nesse sentido, as afirmações das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais não foram claras acerca da verificação de que os modos de avaliação/intervenção propostos no desenvolvimento do seu trabalho têm apresentado resultados significativos para o avanço cognitivo dos alunos por elas atendidos, principalmente no tocante aos alunos com deficiência intelectual.

5.3 A AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR

Para o terceiro encontro, focalizamos a avaliação de rendimento escolar tentando entender, primeiramente, como acontece a interlocução entre os professores da Sala de Recursos Multifuncionais e o professor da sala regular. Pareceu-nos haver uma fala uníssona de que há grande dificuldade de interação entre o professor da Salas de Recursos Multifuncionais e os demais profissionais da escola.

Na análise dos dados, percebemos que essa dificuldade estaria ligada a dois elementos principais: um é relativo à falta de organização formal dos planejamentos na escola, apesar de existir esse tempo formalizado para que o planejamento ocorra, não é possível a interlocução entre os turnos, havendo uma desarticulação entre o trabalho de sala de aula e o atendimento especializado que se processa no contraturno. Nem as professoras da Sala de Recursos que trabalham em diferentes turnos da escola conseguem se encontrar.

Outro fato, no tocante ao planejamento, é que a professora da Sala de Recursos Multifuncionais tem um dia de planejamento na semana. Nesse dia, ela não conseguia se encontrar com todos os professores do turno no qual trabalha, impossibilitando, assim, o planejamento conjunto com os professores da sala regular que têm alunos público-alvo da Educação Especial.

Observem o diálogo a seguir:

Professora Ana Amélia: [...] Mas a nossa relação com o professor precisa ser mais sistemática. Eu acho difícil o diálogo dentro da escola. Eu tenho muita dificuldade.

Pesquisadora: Você encontra uma barreira no professor ou você acha que é falta de tempo-espço na escola?

Professora Ana Amélia: Tempo-espço e falta de boa vontade do professor.

A pesquisadora intervém, explicando que na escola há uma cultura do não planejamento, na qual esse horário é destinado para outros fins.

Vejamos também o que nos diz a professora Ana Emília:

Eu penso que o papel do professor da sala de aula com o de Educação Especial, eles têm que estar juntos mesmo, trabalhando o que essa criança pode dar conta de fazer nesse momento. Não adianta eu querer fazer lá na Sala de Recursos uma coisa se eu não sei como ela está lá na sala de aula. Eu até posso entender o conteúdo, mas se ela não vai dar conta disso... Então vamos tentar chegar a um acordo com ela: 'Em que eu posso te ajudar? Vamos

trabalhar juntas'. E isso não acontece, porque, dentro da sala de aula, a rotina te atropela. Aí você ouve: 'Mas você pode se unir aí no corredor na hora do café, passa um bilhetinho'. Isso me deixa para morrer! Eu não vou planejar um trabalho com aluno através de bilhetinho. Nem no corredor, nem na porta do banheiro. Eu preciso ter um tempo para sentar com o colega para juntos pensarmos uma ação e ver como a gente vai fazer, a resposta que esse aluno vai dar... Na verdade eu não concordo com esse tipo de planejamento que existe. [...] Isso não é planejamento. Essa é uma crítica que eu faço em qualquer lugar a qualquer forma de planejamento desse jeito. Eu não planejo desse jeito. [...] Então eu acho que a gente precisa ter um contato maior com o professor da sala de aula, mas o contato mesmo de estar ali fazendo juntos, porque ali você pode observar uma coisa que eu não observei [...]. Acho que a parceria com o professor especialista é superimportante até na sala de aula. Acho que existe o papel dele fora, mas também existe o papel do professor dentro que eu acho muito mais importante.

Outro problema grave encontrado na relação entre os professores da sala regular e os da Sala de Recursos é uma dificuldade que talvez se configure, a nosso ver, como um dos principais entraves para o avanço no atendimento ao aluno com deficiência: quando o aluno começa a ser atendido na Sala de Recursos Multifuncionais, passa, a partir dali, a pertencer à Educação Especial. Em diversas ocasiões, os professores da sala de aula regular se desresponsabilizam pelo processo de ensino/mediação da aprendizagem daquele aluno.

Esse fato desencadeia vários problemas na articulação da escola quanto ao acompanhamento desse aluno. Estamos num momento histórico em que essa condição ainda não foi superada pelo conjunto de professores da sala regular, configurando-se num grande problema para o avanço pedagógico do atendimento desses alunos.

Eu não sei se é um problema de formação desses docentes sobre a nova abordagem da Educação Especial, mas eles não assumem esses alunos como deles. É a questão da diferença -- no caso, a especial -- não está sendo aceita! Então eles têm até certo preconceito com relação à nossa atuação. Então eles jogam para você (ANA AMÉLIA, professora).

A discussão sobre a temática avaliação sempre esbarra em fatos que estão além da questão teórica. Percebemos que o modo como a escola está organizada hoje se

transforma em um grande limitador dos avanços necessários, principalmente no tocante ao tema avaliação.

O processo avaliativo exige planejamento e discussões sistemáticas entre os envolvidos e o aprofundamento constante nas questões teóricas. O fato de a escola não ter espaços sistemáticos para promoção desses encontros produz uma quebra no processo, que dificulta a identificação das reais potencialidades e dificuldades dos alunos público-alvo ou não da Educação Especial. Isso se traduz no fracasso do nosso entendimento sobre aquele aluno, que constantemente é colocado à margem do processo de aprender, pois é considerado incapaz de ser identificado como um ser que aprende.

Se escola é lugar de aprender e ele não aprende, nada mais simples, portanto, do que excluí-lo na escola. Hoje não se pode mais, por medidas legais que amparam esse cidadão, excluí-lo da escola, mas faz-se uma perversidade ainda maior, que é excluí-lo na escola, como nos diz Ferraro (1999).

Esses dados nos apontam o tamanho dos nossos desafios. Se os professores, ao longo do ano letivo, não conseguem estabelecer uma interlocução sistemática sobre os alunos público-alvo da Educação Especial, os momentos nos quais a falta de diálogo aparece como um problema a mais é na hora das famosas provas! Boa parte dos alunos público-alvo da Educação Especial não está alfabetizada. Eles, certamente, precisarão de adaptações na prova ou na forma de fazê-la. Não havendo espaço para o planejamento e diálogo constante acerca do aluno, no cotidiano da escola, na maioria das vezes, as adaptações dessas provas não são feitas. Vejamos o que sustenta uma professora em sua fala:

O que todo professor fala é < Eu não sei fazer adaptação, você faz pra mim?> Eu digo que nós temos que sentar junto pra eles aprenderem, mas eles nunca acham esse tempo, e eles já falam assim “o seu aluno”, o aluno é dele, a gente é colaborador, “< O seu aluno não fez a prova> ou < Olha, marcou tudo errado>, eu digo <Olha professor, o aluno não sabe ler, nós temos que fazer a adaptação necessária, olha o conteúdo, sem imagens, ele vai dar conta disso?> (ANA MARIA, professor).

Ao mesmo tempo em que não há uma adaptação feita com seriedade, competência e sistematização, também a análise do resultado obtido pelo aluno ocorre da mesma forma. E nos aponta a professora:

[...] mas a nota vai mesmo é pela média, quando ele não alcança, é colocada a média e depois eles resolvem se o aluno avança ou não para a série seguinte. Essa média também depende se ele é educado, se não atrapalha, aí, sem problemas, ele fica com a média para a aprovação (ANA MARIA, professora).

E ainda complementa:

É muito difícil essa articulação, a articulação, a adequação dos conteúdos e não tem o entrosamento com o professor da Educação Especial com o da Sala Regular. Todas essas dificuldades geram essa consequência, e ele não tem como justificar como ele vai reter esse aluno, ou porque ele não consegue acompanhar a turma, ou porque eu não sei dar conta de fazer um trabalho específico. O professor, no geral, não assume isso e também não tem tempo devido ao tamanho da turma e não dá conta desse menino, principalmente os do 9º ano. Quem tá nas séries iniciais tem mais preocupação em atingir mais a meta, mas daí pra diante é muito complexo. A maioria não reflete (ANA TERESA, professora).

Com referência aos aspectos de aprovação e reprovação dos alunos público-alvo da Educação Especial, encontramos dois direcionamentos nas falas das professoras:

Há discussão entre os professores e pedagogos quando juntos decidem, levando em consideração algumas coisas: a possibilidade de aprendizagem dos conteúdos, a maturidade, a idade, tamanho físico desse aluno, a possibilidade dele se apropriar do conhecimento. Há uma discussão prévia e esses aspectos são analisados (ANA JULIA, professora).

Outra questão fundamental que observamos no tocante a esse aspecto:

O aluno geralmente fica no contraturno dois ou três dias, uma hora, no máximo. Então acho que não tem esse peso nas decisões do que ele desenvolve ali que possa reter ou avançar. O que nós desenvolvemos ali é pouco tempo em relação ao que é exigido em sala de aula, o currículo. Então nós, como professores da Sala de Recursos, observamos que ele tem como avançar, mas às vezes falta um diálogo pra gente saber se realmente está tendo melhoras dele na sala regular, e o trabalho depende muito do aluno também, é

muito relativo, é mais complexo do que a decisão se reprova ou não (ANA EMÍLIA, professora).

Percebemos que o próprio professor da Sala de Recursos não valoriza o trabalho desenvolvido por ele com os alunos. O entendimento é que não se constrói um trabalho relevante para o aluno, uma vez que aquele se configura como um trabalho desarticulado dos demais desenvolvidos pelos outros profissionais da escola.

Muitos desafios estão colocados, resta-nos buscar, incessantemente, formas capazes de superar tais dificuldades. Trabalhos como o do Observatório Nacional e a nossa pesquisa vêm em busca de desvelar mais claramente esses processos de avaliação, pondo os nossos desafios expostos a fim de que possamos fazer os enfrentamentos necessários às condições cotidianas.

6 FRENTE A FRENTE COM A ESCOLA

6.1 CENÁRIO DO MUNICÍPIO ESCOLHIDO

Após pesquisa de campo e coleta de dados compreendendo os municípios de Vitória e Serra, escolhemos o município de Serra devido ao pequeno número de pesquisas desenvolvidas naquela localidade, conforme já mencionado. Desse modo, damos continuidade aos nossos estudos fazendo uma abordagem do panorama estrutural da cidade em estudo, nos âmbitos espaciais e educacionais.

A cidade de Serra está compreendida na Região Metropolitana de Vitória, no Espírito Santo, com limite ao norte da capital (Figura 2). É o município mais populoso do Estado, com 467.318 habitantes. Salientamos que a sede de Serra fica afastada da região comercial, ao norte do Monte Mestre Álvaro (ponto geográfico que marca o município, formado por um grande maciço de origem vulcânica).

Figura 2 --- Localização de Serra no Espírito Santo



Fonte: Prefeitura de Serra (www.serra.es.gov.br)

a) Panorama econômico do município de Serra

De acordo com dados pesquisados, a Serra, em 2009, obteve um PIB *per capita* de R\$ 28.495,00, colocando-se acima da média do Espírito Santo. Observamos que existe uma assimetria relativa à distribuição de renda.

De acordo com a Tabela 5, vemos que, no município em estudo, mais de 112 mil pessoas vivem somente com benefícios de programas de transferência de renda ou até mesmo sem rendimentos. Por volta de 160 mil pessoas sobrevivem com uma rentabilidade de até dois salários mínimos. Aproximadamente 14 mil, ou seja, 4% da população de Serra possui uma renda entre cinco e dez salários mínimos e menos de mil pessoas percebem mais de 20 salários mínimos.

Tabela 5 - Rendimento nominal mensal de pessoas de dez anos ou mais de idade no Espírito Santo e no município de Serra – 2010¹⁸

Pessoas de dez anos ou mais de idade									
Municípios	Total	Classes de rendimentos nominais mensais (salário mínimo) (1)							
		Até um	De 1 a 2	De 2 a 3	De 3 a 5	De 5 a 10	De 10 a 20	Mais de 20	Sem rendimento
Espírito Santo	3 005 851	827 049	666 493	220 558	179 236	134 725	47 950	21 043	908 797
Serra	343 632	71 083	85 937	32 325	23 085	14 839	3 303	939	112 121

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

Notas: (1) Salário mínimo utilizado: R\$ 510,00.

(2) Inclusive as pessoas que recebiam somente em benefícios.

Nesse contexto, notamos um intenso indicativo das diferenças no que se refere à distribuição de renda familiar. Na Tabela 6, ao considerar de modo individual o núcleo familiar com média de quatro pessoas por domicílio, em 2010, em Serra, existiam 124.991 famílias, dentre elas, próximo a 63 mil deparam-se com renda *per capita* inferior a um salário mínimo. Dessas, aproximadamente 27 mil famílias vivem com menos de meio salário mínimo.

¹⁸ Todas as tabelas foram construídas tomando como fonte os dados do Censo Demográfico de 2010. São os dados mais atuais encontrados, pois não houve pesquisa depois desse período.

Tabela 6 - Rendimento nominal mensal domiciliar *per capita* de domicílios particulares permanentes do município de Serra com relação ao Espírito Santo - 2010

Municípios	Pessoas de dez anos ou mais de idade								
	Total	Classes de rendimentos nominais mensais domiciliares per capita (salário mínimo) (1)							
		Até 1/4	De ¼ a ½	De ½ a 1	De 1 a 2	De 2 a 3	De 3 a 5	Mais de 5	Sem rendimento(2)
Espírito Santo	1 101 094	58 790	165 084	323 339	279 180	93 175	72 858	68 949	40 719
Serra	124 991	4 394	17 000	36 386	36 484	12 487	8 206	4 484	5 550

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

Notas: (1) Salário mínimo utilizado: R\$ 510,00.

(2) Inclusive as pessoas que recebiam somente benefícios.

Percebemos, na Tabela 7, que houve uma alteração significativa nos índices do rendimento relativo ao censo de 2000 devido ao acréscimo do número de famílias com renda até ½, entre ½ e 1 e entre 1 e 2 salários mínimos, conforme dados a seguir.

Tabela 7 - Rendimento nominal mensal domiciliar *per capita* de domicílios particulares permanentes em Serra - 2000/2010

Faixa de renda mensal	Números de famílias 2000	%	Números de família 2010	%
Sem rendimento	5.670	6,2	5.550	6,2
Até 1/2 SM	16.353	18	21.394	17,0
Mais de 1/2 a 1 SM	23.310	25,6	36.386	29,0
Mais 1 a 2 SM	23.156	25,4	36.486	29,0
Mais de 2 a 3 SM	9.368	10,3	12.487	9,8
Mais de 3 a 5 SM	7.602	8,4	8.286	6,5
Mais de 5 a 10 SM	4.156	4,6	4.484	3,5
Mais de 10 a 20 SM	1.150 pessoas	1,3	2.218 pessoas	0,54
Mais de 20 SM	271 pessoas	0,3	572 pessoas	0,1
Total	91.036	100	124.991	100

Fonte: IBGE, 2010

De acordo com os dados estatísticos do Ministério do Desenvolvimento (MDS), no ano de 201, havia em Serra 38.939 famílias cadastradas no Cadastro Único. Dessas, apenas 18.794 famílias eram beneficiadas pelo projeto Bolsa Família. Na Tabela 8, temos o panorama de 79.344 pessoas, 58,2% são do sexo feminino, 19% analfabetas e 62% não completaram o Ensino Fundamental.

Tabela 8 - Grau de instrução das pessoas cadastradas no Cadastro Único do Ministério do Desenvolvimento Social, por sexo, em Serra - 2011

Sexo	1 – Masculino		2 – Feminino		Total	
	Qtd	%Qtd	Qtd	%Qtd	Qtd	%Qtd
Grau de instrução	Pessoas	Pessoas	Pessoas	Pessoas	Pessoas	Pessoas
Analfabeto	7.309	22%	7.655	17%	14.964	19%
Até 4ª série incompleta do Ensino Fundamental	11.216	34%	13.055	28%	24.271	31%
Até 4ª série completa do Ensino Fundamental	690	2%	1.210	3%	1.900	2%
De 5ª a 8ª série incompleta do Ensino Fundamental	9.245	28%	13.855	30%	23.100	29%
Ensino Fundamental completo	291	1%	542	1%	833	1%
Ensino médio incompleto	2.629	8%	5.301	11%	7.930	10%
Ensino médio completo	1.696	5%	4.393	10%	6.089	8%
Superior incompleto	46	0%	98	0%	144	0%
Superior completo	32	0%	70	0%	102	0%
Especialização	2	0%	0	0%	2	0%
Mestrado	0	0%	1	0%	1	0%
(Dado não disponível)	3	0%	5	0%	8	0%
Total	33.159	100%	46.185	100%	79.344	100%

Obs.: Considerados somente os cadastrados com ano de pesquisa maior ou igual a 2009.

Fonte: Secretaria de Promoção Social (Seprom).

O município de Serra encontra-se pouco acima do índice médio de desenvolvimento familiar analisado pelo Cadastro Único. Ressaltamos que o índice médio é de 0,5, o que representa grande concentração de pobreza. Em relação a esse contexto, enfatizamos que o município de Serra possui 0,62 e destacamos que o acesso ao trabalho é o pior índice dentre os critérios monitorados.

Em resumo, salientamos outras duas questões, além do ponto dos rendimentos já ressaltados, que são altos os índices de desemprego e trabalhos informais e baixa

escolaridade: 60% das pessoas produtivas têm o ensino fundamental incompleto, observado em relação à média geral da população.

A partir dos dados pesquisados, observamos que a Serra é o município mais populoso da Grande Vitória e que obteve um PIB *per capita* de R\$ 28.495,00 conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2009), acima da média do Estado do Espírito Santo. Concluímos, por conseguinte, que é um município rico, porém há uma considerável assimetria no que se refere à distribuição da renda. Essa desigualdade econômica fica explícita quando analisamos o PIB *per capita* e a renda *per capita*. O município tem um bom PIB, mas fica concentrado com pequena parte da população, evidenciando as grandes distorções econômicas e que serão materializadas nas condições de vida cotidiana da população serrana. Os dados demonstram que aproximadamente um terço da população do município de Serra se apresenta designada no censo de 2010 do IBGE, como sem renda. Daí evidenciamos essa desigualdade econômica que estará concretizada também na desigualdade social.

b) Conhecendo o contexto educacional do município de Serra

Em Serra ainda existem crianças e adolescente de faixa etária entre 10 e 15 anos analfabetos. Consideramos aqui como analfabeta a pessoa incapaz de ler e escrever. Em 2010, pesquisas do IBGE mostraram uma taxa de analfabetismo de 5,6% entre a população a partir dos 15 anos de idade, como indicado na Tabela 9. Daí, notamos que o resultado desse município seguiu a tendência de redução alcançada no âmbito estadual e nacional em relação ao censo de 2000.

Tabela 9 -- Indicadores de alfabetização e analfabetismo, Brasil/ES e Serra, 2000 e 2010

	Taxa de alfabetização das pessoas de 10 anos ou mais de idade (%)		Taxa de analfabetismo - Pessoas de 10 anos que não sabem ler e escrever (%)		Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade (%)	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010
Brasil	93,9	89,1	11,4	6,5	13,6	9,6
Espírito Santo	90,2	90,8	...	3,3	11,7	8,1

Serra	93,1	94,8	...	3,7	8,6	5,6
--------------	-------------	-------------	------------	------------	------------	------------

Fonte: ISM (2011), Indicadores Sociais Municipais, Censos Demográficos 2000 e 2010.

No município de Serra, cerca de 50 mil adultos ainda não concluíram o Ensino Fundamental. Nesse cenário, podemos notar um desinteresse dos governantes municipais em relação ao incentivo para a conclusão desse segmento. Observamos, também, que a falta de instrução de pessoas a partir dos dez anos atinge um patamar de 154.954..

Ao se tratar do Ensino Médio, pesquisas relatam que 66.215, equivalente a 19,3% da população, não terminaram esse segmento. Serra é, portanto, um município com percentual maior nessa faixa de análise do que o cenário estadual, que registra um índice 17,2%.

Curiosamente, contrário à ausência da garantia de término do segmento no histórico do Ensino Médio, salientamos que Serra possui um percentual maior do que o apurado no Espírito Santo, quando se trata de pessoas que possuem o Ensino Médio completo e o Ensino Superior incompleto, embora apenas 5,6% da população, em 2010, possuísse nível superior. Essas observações podem ser verificadas nas Tabelas 10 e 11.

Tabela 10 - Pessoas de dez anos de idade ou mais, por nível de instrução, Serra e Espírito Santo - 2010

Nível de Instrução	ES	(%)	Serra	(%)
Sem instrução e fundamental incompleto	1.488.062	49,5	154.957	45,1
Fundamental completo e médio incompleto	516.573	17,2	66.215	19,3
Médio completo e superior incompleto	734.310	24,4	101.040	29,4
Superior completo	250.877	8,3	19.080	5,6
Não determinado	16.029	0,5	2.340	0,7
Total	3.005.851	100,0	343.632	100,0

Fonte: Censo Demográfico, IBGE, 2010.

Tabela 11 - Pessoas de dez anos de idade ou mais, por nível de instrução, no município de Serra em relação ao Espírito Santo - 2010

Municípios	Pessoas de dez anos de idade ou mais					
	Nível de instrução					
	Total	Sem instrução e fundamental incompleto	Fundamental completo e médio incompleto	Médio completo e superior incompleto	Superior completo	Não determinado
Serra	343.632	154.957	66.215	101.040	19.080	2.340
Total ES	3.005.851	1.488.062	516.573	734.310	250.877	16.029

Fonte: Censo Demográfico, IBGE, 2010.

Em 2010, houve um acréscimo no atendimento, pelas escolas, da população no que se trata de crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos, consideradas em idade escolar. Já na Educação Infantil, notamos um resultado inferior ao apurado no Estado, que foi de 80,2%. Em Serra, estima-se em torno de 77,7% o alcance do atendimento a crianças entre quatro e cinco anos, de acordo com a Tabela 12.

Conforme o Censo de 2010, entendendo que podem estar contabilizados também no grupo que ainda cursa o Ensino Fundamental, ressaltamos que a taxa de atendimento para jovens entre 15 e 17 anos foi de 81,6%.

Tabela 12 - Atendimento à população na Serra e no Espírito Santo, que frequenta escola por grupo de idade - 2010

Grupo de idade	Total População residente		Total População residente na escola		% do grupo de idade na escola	
	ES	Serra	ES	Serra	ES	Serra
0 a 3 anos	193.081	26.074	50.598	6.305	26,2	24,2
4 ou 5 anos	102.426	12.994	82.163	10.099	80,2	77,7
6 anos	51.670	6.315	48.813	5.864	94,5	92,9
7 a 14 anos	464.300	57.764	451.561	56.253	97,3	97,4

15 a 17 anos	181.921	21.170	147.216	17.284	80,9	81,6
18 ou 19 anos	119.601	14.583	48.537	5.753	40,6	39,4
20 a 24 anos	323.366	41.079	70.288	7.928	21,7	19,3
25 anos ou mais	2.078.588	229.287	116.870	15.915	5,6	6,9
Total	3.514.952	409.267	1.016.047	125.402	28,9	30,6

Fonte: Censo Demográfico, IBGE, 2010.

Quando tratamos da frequência de um estabelecimento de ensino, dados de 2010 comprovam que, das 125.402 pessoas que moram em Serra e estudam, mais de 12% frequentavam creches ou pré-escolas, 4,5% estavam em classes de alfabetização, 0,9% em classes de alfabetização para jovens e adultos. Conforme a Tabela 13, notamos um acréscimo relevante em relação ao apurado em 2000, especialmente, no que diz respeito às pessoas que cursavam o nível de graduação, especialização, mestrado ou doutorado, tornando-se semelhante à média do Estado.

Tabela 13 - Pessoas que frequentavam escola por nível de escolaridade no Espírito Santo e Serra

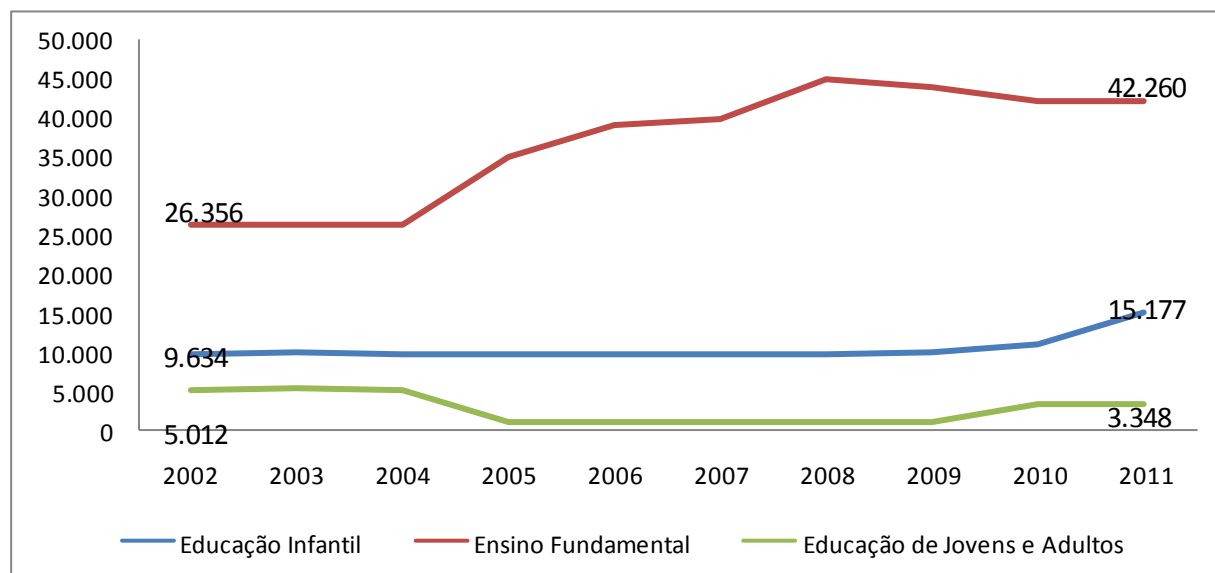
Curso	Serra					
	2010	(%)	2000	(%)	2010	(%)
Creche	55.073	5,4	3.236	3,0	7.976	6,4
Pré-escolar	85.806	8,4	8.371	7,8	8.499	6,8
Classe de alfabetização	51.771	5,1	-	-	5.630	4,5
Alfabetização de jovens e adultos	10.437	1,0	744	0,7	1.126	0,9
Fundamental	511.463	50,3	67.618	63,1	65.766	52,4
Médio	170.093	16,7	23.219	21,7	21.643	17,3
Superior de graduação	114.072	11,2	3.877	3,6	12.866	10,3

Especialização de nível superior, mestrado ou doutorado	17.332	1,7	151	0,1	1.895	1,5
Total	1.016.047	100,0	107.216	100,0	125.402	100,0

Fonte: Censo Demográfico, IBGE, 2010.

Conforme a Figura 3, notamos que, em pouco mais de uma década, ou seja, entre os anos 2000 e 2011, dobrou o número de matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental ao referir-se à matrícula sob dependência administrativa de Serra, contrária à queda vista nos anos de 2005 a 2009 do número de matrícula da Educação de Jovens e Adultos. De modo oscilante, podemos perceber na Figura 3 que, apesar do aumento no número de matrículas por volta de 2005, é significativa a redução nas matrículas na Educação de Jovens e Adultos comparada com os anos 2000.

Figura 3 --- Evolução do número de matrículas iniciais sob dependência administrativa em Serra - 2000 a 2011



Fonte: Censo Escolar de 2000 a 2011 – SEDU.

Quanto à matrícula nas escolas municipais de Serra, vem crescendo o número de alunos com deficiência, público-alvo da Educação Especial na rede de ensino, conforme Tabela 14.

Tabela 14 - Matrículas nas unidades de ensino por tipo de deficiência – Serra/ES

Deficiência	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Total
Física	32	124	156
Mental/intelectual	70	598	668
Visual	7	49	56
Auditiva	13	33	46
Outras	59	192	251
Total	181	996	1.177

Fonte: PMS/SEDU e Educacenso 2013.

Percebe-se que, para a população do município de Serra, que é o mais populoso do Espírito Santo, o quantitativo de alunos nas escolas ainda é um número incipiente. Nem todas as escolas do município têm a Sala de Recursos Multifuncionais e muitos desses alunos têm o atendimento educacional especializado em escolas diferentes das que cursam o ensino regular.

Outro dado a ser observado quanto aos aspectos educacionais do município foi a evolução do quadro docente. Houve um salto de 183,76% em 26 anos: de 1.761 professores em 1986 para 4.997 professores em 2012. Isso para atender ao aumento de oferta de matrículas do município.

Em relação à qualificação, também houve uma evolução considerável. Em 2012, verificamos que 18,1% dos professores eram graduados ou estavam cursando curso superior; 66,9% eram pós-graduados (especialização *lato sensu*); 6,8% eram mestres; os 8,2% restantes tinham somente o curso de magistério em nível médio.

Ao observar a Tabela 15, notamos as avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica para o município de Serra, de 2005 a 2009, com metas preestabelecidas até 2021. O município possui a avaliação de serviços educacionais que consente a constatação da qualidade de ensino e do desempenho dos alunos em diagnósticos nacionais e estaduais. Esses elementos informativos promovem indicadores que orientam a política pública municipal e seu impacto nos estudantes do sistema educacional.

De acordo com os dados do Ideb (Tabela 15), Serra, tanto nas séries iniciais como nas finais, alcançou melhoria na qualidade de ensino. As séries iniciais atingiram a meta nos anos avaliados, porém, mesmo com considerável avanço entre os anos de 2009 e 2011, as séries finais não atingiram a meta de 4,1 projetada para 2011. Os dados relativos aos resultados do ano de 2013 não foram ainda apresentados.

Tabela 15 - Ideb 2005, 2007, 2009 e metas para a Rede Municipal de Ensino de Serra¹⁹

	IDEB Observado				Projeções							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais	3,8	4,3	4,6	4,8	3,8	4,2	4,6	4,9	5,1	5,4	5,7	6,0
Anos Finais	3,7	3,4	3,3	3,9	3,7	3,8	4,1	4,5	4,9	5,1	5,4	5,7

Fonte: <http://portal.mec.gov.br>

A Prova Brasil²⁰ (Tabela 16) nos mostra que as turmas de 4^a e 8^a séries do município de Serra não alcançaram, em nenhum ano da avaliação, a pontuação mínima nas matérias de Português e Matemática instituídas pelo programa “Todos pela Educação”. Esse resultado enfatiza a necessidade de progressos na qualidade da educação no município.

¹⁹ O Ideb “[...] pretende ser o termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas no Brasil, combinando dois indicadores: fluxo escolar (passagem dos alunos pelas séries sem repetir, avaliado pelo Programa Educacenso) e desempenho dos estudantes (avaliado pela Prova Brasil nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática)” (PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2008). O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep em taxas de aprovação. O Ideb é apresentado numa escala de zero a dez.

²⁰ A avaliação denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, ou Prova Brasil, é realizada a cada dois anos, desde 2005, e avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas). É aplicada somente a estudantes de 4^a série/5^o ano e 8^a série/9^o ano de escolas da rede pública de ensino com mais de 20 estudantes matriculados por série-alvo da avaliação. A pontuação mínima estabelecida pelo programa “Todos Pela Educação” como adequada a cada série é: 4^a série - Língua Portuguesa: 200 pontos, Matemática: 225 pontos; 8^a série - Língua Portuguesa: 275 pontos, Matemática: 300 pontos. Para cada unidade escolar participante da “Prova Brasil” é calculada uma média da proficiência dos seus estudantes que participaram da avaliação. Essa média é expressa em uma escala de 0 a 500 (PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2008).

Tabela 16 - Evolução da Prova Brasil: resultados obtidos pela Rede Municipal de Ensino Fundamental - Serra

PROVA BRASIL (Desempenho Médio)	4ª/5ª EF PORT.	4ª/5ª EF MAT.	8ª/9ª EF PORT.	8ª/9ª EF MAT
Serra (2005)	170,4	176,0	229,4	244,5
Serra (2009)	184,6	201,4	234,9	238,6
“Todos pela Educação” (pontuação adequada)	200	225	275	300

Fonte: MEC/INEP. 2005 e 2009. “Todos pela Educação”, 2012

Esses índices indicam a necessidade de aprofundamento de discussões sobre a educação do município, principalmente porque, no decorrer da pesquisa, apresentaremos dados que apontam para o analfabetismo encontrado em alunos que cursam a 5ª série do Ensino Fundamental.

Consideramos importante levantar dados sobre taxa de aprovação, abandono, evasão, promoção, repetência, reprovação e distorção idade-série para compreendermos melhor o panorama educacional geral do município de Serra (Tabela 17).

Ao tratar de taxa de distorção idade-série e taxa de abandono escolar, notamos uma diminuição nos três segmentos analisados, que equivalem aos anos iniciais no Ensino Fundamental com 12,3%; anos finais no Ensino Fundamental com 14%; e ao Ensino Médio com 16,8%.

No que se refere à taxa de aprovação, observamos um aumento 2,5% no Ensino Fundamental nos anos iniciais e destacamos a diminuição nos índices de aprovação de 4,9%, mesmo fato observado no Ensino Médio, o que equivale a 16,7% de aumento no índice de reprovação.

A Tabela 17 mostra que o índice de distorção idade/série é maior que os índices apresentados pelo Espírito Santo, bem como pela Região Sudeste. Mas, com relação às taxas de evasão escolar, os índices de Serra são mais baixos que os índices apresentados pelo Estado e pela Região Sudeste. Apresenta índices de aprovação bem próximos ao do Estado e ligeiramente superiores aos índices da Região Sudeste. Com relação à reprovação, Serra apresenta índices mais altos que os do Espírito Santo e mais baixos que os da Região Sudeste. Portanto, há muito a se refletir sobre índices de aprovação e reprovação e, principalmente, em relação à distorção idade/série, em que o município pesquisado apresenta números superiores em relação aos do Espírito Santo e da Região Sudeste.

Tabela 17 - Taxas de aprovação, abandono, evasão, promoção, repetência, reprovação e distorção idade-série, 2000 e 2010

	ENS. FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS		ENS. FUNDAMENTAL ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO	
	2000	2010	2000	2010	2000	2010
Taxa de distorção idade/série						
Serra	27,20%	14,90%	41,70%	27,70%	48,70%	31,90%
Espírito Santo	25,90%	15,70%	38,60%	26,50%	48,50%	25,10%
Região Sudeste	26,00%	10,60%	38,80%	21,00%	45,90%	26,20%
Brasil	42,50%	18,50%	48,60%	29,60%	51,50%	34,50%
Taxa de abandono						
Serra	4,10%	0,60%	7,10%	2,00%	9,60%	8,40%
Espírito Santo	4,80%	0,90%	8,60%	2,90%	8,20%	7,00%
Região Sudeste	4,60%	0,60%	8,50%	2,50%	9,30%	7,10%
Brasil	9,0%	1,80%	11,50%	4,70%	10,30%	10,30%
Taxa de aprovação						
Serra	90,10%	92,80%	86,60%	81,70%	86,70%	70,00%
Espírito Santo	90,30%	92,40%	87,50%	82,50%	89,10%	79,30%
Região Sudeste	88,30%	93,90%	84,70%	87,00%	86,30%	79,00%

Brasil	82,70%	89,90%	81,60%	82,70%	85,30%	77,20%
Taxa de reprovação						
Serra	5,80%	6,60%	6,30%	16,30%	3,70%	21,60%
Espírito Santo	4,90%	6,70%	3,90%	14,60%	2,70%	13,70%
Região Sudeste	7,10%	5,50%	6,80%	10,50%	4,40%	13,90%
Brasil	8,30%	8,30%	6,90%	12,60%	4,40%	12,50%

Fonte: MEC/INEP (<http://www.todospelaeducacao.org.br/> anos 2000 e 2010).

Ao tratar dos indicadores de alfabetização e analfabetismo, infelizmente, nesse município, ainda existem crianças e adolescente analfabetos na faixa etária entre 10 e 15 anos. Isso, sem dúvida, chama-nos a atenção. Há um número significativo de adultos que ainda não concluiu o Ensino Fundamental e 19,3% da população não terminou o Ensino Médio.

Observamos também que, em 2010, houve um acréscimo no atendimento, pelas escolas, da população de crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos, consideradas em idade escolar. Notamos, ainda, a partir dos dados obtidos, que apenas um terço da população de Serra frequentava a escola em 2010. Desse total, 78,8% delas estavam matriculadas em escolas públicas, referindo-se aos segmentos Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo o Ensino Médio e a creche (0 a 2 anos) são os principais responsáveis por esse índice, pois não há oferta compatível com a demanda.

Notamos, ainda, que, de acordo com o Ideb, a Serra, tanto nas séries iniciais quanto nas finais, alcançou melhoria na qualidade de ensino. Porém, mesmo com considerável avanço entre os anos 2009 a 2011, as séries finais não atingiam a meta de 4,1 projetada para 2011. Podemos observar, então, que o município escolhido para a coleta de dados de nossa pesquisa se apresenta com inúmeras dificuldades, retratadas principalmente nos índices das desigualdades sociais que os dados apontam.

c) A Rede Municipal de Ensino do Município de Serra

A partir dos dados coletados na Divisão Setorial de Recursos Humanos e Coordenação de Planejamento Educacional e Estatística do Município de Serra – números atualizados em 13 de junho de 2013 –, constatamos que a cidade tem 121 unidades de ensino compondo a Rede Municipal, com 60 centros de Educação Infantil e 61 escolas de Ensino Fundamental.

Constatamos a matrícula de 17.752 crianças de zero a seis anos nos centros de Educação Infantil e de 46.282 alunos matriculados no Ensino Fundamental do município, o que totaliza 64.034 alunos matriculados na Rede Municipal de ensino.

A Secretaria Municipal de Educação de Serra conta com 5.974 servidores. Desses, 4.231 são professores e 419 são pedagogos. A organização do Sistema Municipal de Educação, conforme art. 2º do Plano Municipal de Educação, compreende:

I – A Secretaria Municipal de Educação;

II – O Conselho Municipal de Educação;

III – As instituições de Ensino Fundamental e de Educação Infantil mantidas pelo poder público municipal;

IV – Os Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC).

Tem o município como competências: criar, organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições da Rede Municipal de Ensino; exercer ação redistributiva em relação às suas escolas, considerando os seus projetos pedagógicos; elaborar normas complementares para o seu Sistema de Ensino. E compete ao Poder Público municipal, em regime de colaboração com o Estado e com a assistência da União: recensear a população em idade escolar para o Ensino Fundamental e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso; fazer a chamada pública anual para matrícula; zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência dos alunos à escola; assegurar, prioritariamente, o acesso ao Ensino Fundamental e à Educação Infantil.

A educação, como um direito fundamental de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, cabendo ao Poder Público municipal assegurar a todos o direito à educação escolar, em igualdade de condições de acesso e permanência, pela oferta de ensino público e gratuito, prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, além de outras prestações suplementares, quando e onde necessárias.

O município, em suas leis específicas, defende o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, direito público subjetivo, apresentando como ponto relevante o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais.

6.2 A ESCOLA CLARIANA

a) Descrição geral da Escola Clariana

A Escola Clariana está vinculada à rede Municipal de Ensino de Serra. Está localizada na região de Carapina Central, em um bairro de condições socioeconômicas de bastante precariedade, apresentando elevado percentual de pobreza, renda familiar baixa, alto índice de desemprego e subemprego. Apresenta ainda uma característica peculiar: uma população bastante itinerante, vinda de regiões do norte do Espírito Santo e sul da Bahia. Essa itinerância se nota pelos altos índices de solicitações de transferências cuja justificativa é o retorno à terra natal. Há, também, durante o ano, altos índices de evasão escolar. Essa última, muitas vezes, não “justificada” pela família, mas, informalmente, explicada por mudança de bairro.

A maioria da população de alunos matriculados nessa escola sofre de privações básicas de moradia, alimentação e saúde. A composição familiar de grande número de alunos é bastante complexa. Muitos moram com avós ou outros membros da família. Boa parte das famílias é chefiada somente pelas mães, que trabalham em subempregos para garantir o sustento básico. A área onde a escola se localiza

apresenta altos índices de criminalidade e tráfico de drogas, com episódios frequentes de violência.

Com relação às condições físicas, a escola possui 15 salas de aula; uma biblioteca; uma Sala de Recursos Multifuncionais; duas salas de coordenação; uma sala de professores; uma sala de direção; uma sala de pedagogos; uma secretaria; um refeitório; um auditório; dois banheiros para professores; seis banheiros para alunos sendo três femininos e três masculinos; uma sala de almoxarifado; uma sala de informática; uma cozinha; uma cantina; um refeitório; um pátio externo; uma pequena área coberta; duas salas onde funciona o programa “Mais Educação”; uma quadra coberta com arquibancadas e ainda um espaço para estacionamento.

As instalações da escola são de boa qualidade, adequadas em termos de desenho, luminosidade e número de ambientes. Uma questão que nos chamou a atenção foi a reverberação do barulho nas salas de aulas, especialmente quando há atividades no pátio externo.

O turno matutino possuía aproximadamente 500 alunos, 11 identificados como público-alvo da Educação Especial, com direito a atendimento educacional especializado. No vespertino, havia 482 matriculados. Desses, 14 identificados como alunos público-alvo da Educação Especial. Cabe destacar que esses alunos eram atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais no turno contrário ao que estavam matriculados na sala regular. Na escola, como um todo, eram atendidos 25 alunos na Sala de Recursos Multifuncionais.

b) A escola Clariana e a sua Sala de Recursos Multifuncionais

Tínhamos conhecido a Sala de Recursos Multifuncionais da escola Clariana desde o momento em que a professora responsável pela sala dessa escola havia apresentado um projeto desenvolvido por ela, nos encontros do Oneesp. Na ocasião, por meio de fotos, foi possível perceber que a sala era bem organizada, diferenciando-se de outras salas do município.

A organização, tanto da sala quanto da professora, constituiu-se um dos elementos que fortaleceram a possibilidade de assumir a escola como lócus de nossa pesquisa. Muitos requisitos considerados importantes por nós constituíram-na campo de investigação para o segundo momento de coleta de dados deste nosso estudo.

Fizemos contato com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Clariana e fomos muito bem acolhida, o que fez com que marcássemos uma visita à escola. Ao chegarmos lá, fomos bem recebida pela professora Mariana, da Sala de Recursos Multifuncionais, que nos apresentou o espaço físico de toda a escola.

A sala era até melhor do que tínhamos visto nas fotos. Limpa, organizada, com armários modulados, muito material destinado ao trabalho pedagógico, arquivos organizados, computador de tela grande e impressora. À primeira vista, apresentava toda a estrutura necessária para o desenvolvimento do trabalho.

Todos os contatos foram feitos e a Escola Clariana foi mesmo a escolhida para o desenvolvimento de nossa pesquisa. Quando retornamos, no ano de 2013, a professora da Sala de Recursos Multifuncionais ainda era Mariana, no turno matutino. No turno vespertino, aguardávamos o encaminhamento pela Sedu/Serra da professora. No turno noturno, não se desenvolvem trabalhos com alunos público-alvo da Educação Especial.

Passados alguns dias, quando o trabalho estava começando a ser organizado, houve um acidente, um incêndio na escola, atingindo uma sala de aula e a Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, o atendimento efetivo aos alunos do contraturno não se realizou entre os meses de fevereiro e junho de 2013. Dado o acidente, a sala ficou inutilizada.

Assim, não havia um lugar específico para esse atendimento. No matutino, a professora Mariana, em alguns momentos, ocupava-se com o aluno Juliano, que apresentava o quadro de Síndrome de Down. Em alguns dias, ela ficava na sala de aula regular, acompanhando alguns alunos do Atendimento Educacional

Especializado. Esse fato se justificava, principalmente, porque as estagiárias ainda não tinham chegado. No município de Serra, elas acompanham os alunos público-alvo da Educação Especial em sala de aula.

No turno vespertino, observávamos grande compromisso da professora Ana Clara com o trabalho realizado com os alunos. Ela, sistematicamente, permanecia em sala com as crianças, procurando encontrar encaminhamentos para proporcionar atividades significativas aos processos de aprendizagem daqueles alunos.

Somente em junho daquele ano, a Sala de Recursos Multifuncionais foi disponibilizada para os trabalhos. Houve modificações no espaço físico e a Sala de Recursos foi montada em outro local dentro da estrutura arquitetônica da escola, mas manteve as características de ser um ótimo espaço para desenvolvimento dos trabalhos.

7 ADENTRANDO O CAMPO DA ESCOLA: A AVALIAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste capítulo, tomaremos dois focos de análise e suas articulações: desafios e possibilidades existentes na avaliação de identificação, de planejamento e de rendimento os alunos com deficiência intelectual; e as contribuições da formação continuada na constituição de novas linhas de ação sobre avaliação dos alunos.

Antes de tudo, porém, faz-se necessário, para continuarmos apresentando os dados da pesquisa, alinhar os conceitos de avaliação para a identificação, avaliação para o planejamento da Sala de Recursos e avaliação para o rendimento.

Precisamos explicitar que adotamos essa linha de organização dos dados baseada, inicialmente, na pesquisa do Oneesp, que tinha essas categorias de coleta de dados. Como toda a primeira parte da pesquisa se desenvolveu a partir dessa referência, consideramos essa organização também para os dados neste segundo momento.

Defendemos o entendimento, junto com outros autores, como Hoffmann (2013) e Esteban (2001), de que avaliar é um processo que envolve a coleta de informações para guiar a tomada de decisão quanto aos processos interventivos que deverão ser acionados a partir dessa avaliação.

Diante disso, nos três momentos avaliativos, consideraremos essa afirmação, pois a avaliação ganha sentido somente se for feita para a organização de processos interventivos.

No caso da avaliação para identificação, visamos a identificar se um determinado aluno tem ou não uma deficiência e se ele é público-alvo da Educação Especial, mas a avaliação para a identificação não se restringirá a isso. Ela só tem sentido se for feita para contribuir para além da elegibilidade do aluno para o atendimento educacional especializado, com a organização de trabalhos pedagógicos tendo como objetivo a aprendizagem desse sujeito.

Essa identificação deverá trazer contribuições significativas para a organização dos processos interventivos com o aluno. As contribuições devem se dar de forma paralela e constantemente, tanto nos processos de identificação inicial, como também na Sala de Recursos Multifuncionais, bem como na avaliação do rendimento na sala de ensino regular, na avaliação praticada pelo professor da sala regular em interlocução com os demais profissionais da escola. Essa referência é a que norteia esta pesquisa. Assim, ao longo do processo de coleta de dados, buscamos identificar se esse é o entendimento que os profissionais envolvidos na pesquisa têm em relação à avaliação e como, de fato, ela acontece no interior da escola.

Desde a pesquisa do Oneesp, Mendes (2010, p.19), a organizadora desse projeto, apresentava alguns pontos de reflexão para defender a necessidade de estudar esse tema, dizendo que: “[...] no contexto brasileiro tanto a avaliação para a identificação quanto para o ensino tem sido muito negligenciada no caso dos alunos com necessidades educacionais especiais”.

Ela ainda destaca os estudos de Veltrone (2009) que evidenciam que os processos de identificação não são uniformes, nos quais cada instância administrativa tem critérios próprios, o que torna a identificação completamente subjetiva e arbitrária. Para Mendes (2010, p.20), “[...] não há normas claras sobre como deve ser realizada a avaliação que irá embasar as tomadas de decisão relacionadas à Educação desses alunos”.

Todos esses fatos e constatações iniciais justificam a tentativa de aprofundamento sobre o tema, inicialmente proposto pela pesquisa do Oneesp, bem como a proposição de continuidade de discussão do tema “avaliação” em nossa pesquisa no cotidiano da escola.

7.1 DESAFIOS E POSSIBILIDADES EXISTENTES NA AVALIAÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO, DE PLANEJAMENTO E DE RENDIMENTO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

7.1.1 A avaliação para a identificação

Com todas as dificuldades verificadas no início do ano letivo, ligadas principalmente à ocorrência do incêndio que afetou o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais, o trabalho de identificação dos alunos público-alvo da Educação Especial ficou bastante prejudicado.

Esse processo acontecia por meio de conversas informais e observações dos professores quanto aos inúmeros casos de alunos que, provavelmente, depois de uma avaliação, seriam também considerados com algum tipo de deficiência, principalmente devido aos altos índices de analfabetismo verificados na 5ª série.

Percebíamos que era bastante frequente denominar como deficientes os alunos que não eram alfabetizados, em especial aqueles matriculados em determinadas etapas de ensino que já pressupunha um maior envolvimento com a leitura e a escrita, conseqüentemente, já com distorções na relação idade/série. Nessa conjuntura, o aluno é culpabilizado pela não alfabetização, conforme também podemos verificar em vários estudos desenvolvidos por Machado (2010, p. 31) :

As análises dos atendimentos psicológicos frente à queixa escolar têm mostrado um modelo teórico predominante em relação às crianças que apresentam dificuldades na escolarização: uma concepção que atende a queixa escolar como um problema individual, pertencente à criança em sua caminhada .

Nos primeiros momentos da pesquisa, não observamos nenhum encaminhamento de alunos para o que chamamos de avaliação para a identificação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, principalmente pela impossibilidade de utilizar a Sala de Recursos Multifuncionais.

Nós, este ano, estamos com uma organização diferente dos outros anos, pois, com a falta da Sala de Recursos, estamos com muitas

dificuldades de fazer este contato com os professores para sabermos de alunos novos que precisam ser analisados, mas já temos muitos alunos para o atendimento educacional especializado, crianças que já foram identificadas nos anos anteriores (MARIANA, professora, da Sala de Recursos Multifuncionais).

Encontramos aqui um primeiro desafio a ser enfrentado pela pesquisa: por que a avaliação de identificação precisa estar atrelada ao espaço físico da Salas de Recursos Multifuncionais? Vários estudos (BAPTISTA, 2010; JESUS, 2011; VIEIRA, 2008) discutem outro olhar sobre o atendimento educacional especializado, entendendo-o como um conjunto de intervenções que se realiza em diferentes espaços-tempos da escola e não exclusivamente nas Salas de Recursos Multifuncionais. Assim, tínhamos que pensar com a escola outras possibilidades de significar o AEE, já que a professora Mariana atrelava o seu trabalho ao espaço físico da Salas de Recursos Multifuncionais, fazendo com que o processo de identificação também acabasse comprometido:

[...] Não podemos nos esquecer de que o atendimento educacional especializado surge calcado no pressuposto de que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além de terem direito de se apropriar do currículo comum, precisam ter garantido o direito do atendimento às suas especificidades. Com isso, precisamos questionar se todas as especificidades que atravessam as subjetividades desses estudantes serão trabalhadas nas salas de recursos multifuncionais ou se precisamos, a partir desses sujeitos, constituir outras redes de apoio necessárias aos seus processos de escolarização. Dessa forma, temos nos perguntado se o atendimento educacional especializado pode ganhar outros significados além do ofertado em salas de recursos multifuncionais, considerando as demandas dos alunos, inclusive articulando esse trabalho na sala de aula comum. Lógico, não de forma substitutiva, mas por meio de ações articuladas pela via da colaboração entre professores regentes e de apoio especializado (VIEIRA, 2008, p. 29).

Outro fator que devemos levar em consideração é o fato de os alunos virem para a Escola Clariana para cursar a 5ª série e, em boa parte das vezes, trazendo um laudo, pois já foram encaminhados pela escola de Ensino Fundamental I para a realização de uma avaliação clínica. Aqui nos deparávamos com um segundo desafio: embora os alunos apresentassem um parecer técnico (laudo médico) que atestasse algum tipo de deficiência, o fato de não terem cursado os anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Clariana produzia a ideia de que eles não

pertenciam à escola, ou seja, foram mal preparados e a responsabilidade desse processo era oriunda de suas escolas de origem. Eram considerados como “alunos estrangeiros” (VIEIRA, 2008), então, as diferentes condições de aprendizagem muitas vezes eram distantes do ideal, subjetivadas como uma situação não produzida pela Escola Clariana.

Encontramos, nesse contexto, outra perspectiva de diagnóstico que ultrapassa os impactos do laudo médico. O olhar que a escola lançava sobre os alunos impactava a maneira como eram subjetivados, como aprendiam e como eram acompanhados na apropriação do conhecimento no contexto escolar, pois assim nos afirmava uma docente:

Esses alunos não têm jeito mesmo. Não fizeram nada por eles até agora. Pensam que podemos, agora, fazer milagre. O que tem que se fazer é cuidar da base. Não vejo nada que possamos fazer nesse momento tão complicado da segunda fase do Ensino Fundamental (MORGANA, professora de Português, matutino).

Vale lembrar que esse cenário de identificação também é atravessado pela maneira como os professores realizam a avaliação de identificação da escola e dos alunos de maneira mais ampla. Não podemos desconsiderar que se tratava de uma escola de periferia, marcada pelo narcotráfico, pobreza, diferentes organizações familiares, estruturas econômicas pouco favorecidas, fazendo com que os professores se subjetivassem como as escórias do mundo, bem como seus alunos, conforme se percebe no relato que segue: “[...] Eu, como professora, sou a escória do mundo e esses alunos, igualmente, são a escória do mundo também” (VERIDIANA, professora, noturno) .

Isso nos faz perceber que a identificação dos alunos público-alvo da Educação Especial era mais um elemento que se juntava a esse processo que, por si só, já fazia parte de uma situação de descrédito. Nesse sentido, o laudo clínico era mais um ingrediente que se colocava nessa complexidade educacional. Assim, tínhamos a sensação de que a escola trabalhava com a ideia de que a maioria dos alunos se enquadrava em um padrão de anormalidade. A pessoa com deficiência podia ser subjetivada como a “anormal dos anormais”, carregando vários rótulos, dentre eles,

a carga da anormalidade por pertencer a um grupo de pessoas cuja autonomia e subjetividade são significadas pelos outros como impossível ou inexistente, e a segunda, por pertencer à categoria “deficiente”.

Seja quem for o sujeito à mercê das ‘situações de risco’, uma vez identificado o seu ‘índice de vulnerabilidade’, sobre ele recai um conjunto de prognósticos, ora em tom profético ora em tom apolítico, que expõe a descrença social em relação ao seu futuro. O aluno vulnerável passa a ser um (não) sujeito subordinado às variáveis de suas suscetibilidades. Desponta o vulnerável à drogadição; à violência física, emocional e moral; à cooptação pelo narcotráfico; à exploração sexual e tudo o mais que se possa adquirir estando no lugar onde a vulnerabilidade e os riscos se exibem sem pudores: a rua (SILVA; FREITAS, 2006, p. 28).

Podemos pensar, a partir das afirmações de Vigotski (1994), que as relações sociais constituem um complexo sistema de posições sociais e de papéis associados a essas posições que definem como os atores se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada sociedade e quais são as expectativas de conduta ligadas a essas posições. Por outra parte, dado que as relações sociais são determinadas pelo modo de produção da sociedade, as posições sociais e os papéis a elas associados traduzem a maneira como as forças produtivas se configuram nessa sociedade.

Da mesma maneira que a vida da sociedade não representa um todo único e uniforme, e a sociedade é subdividida em diferentes classes, assim, durante um dado período histórico, a composição das personalidades humanas não pode ser vista como representando algo homogêneo e uniforme, e a psicologia deve levar em conta o fato fundamental que a tese geral que foi formulada recentemente só pode ter uma conclusão direta, confirmar o caráter de classe, a natureza de classe e as diferenças de classe que são responsáveis pela formação dos tipos humanos. As várias contradições internas que foram encontradas em diferentes sistemas sociais encontram sua expressão, ao mesmo tempo, no tipo de personalidade e na estrutura da psicologia humana neste período histórico (VYGOTSKY, 1993, p.176).

Os diálogos iniciais com a escola evidenciavam que a avaliação de identificação dos alunos era permeada de discussões em torno de certo “laudo subjetivo”, atribuído aos alunos pelas dificuldades em se apropriar dos conhecimentos escolares e de certa dependência ao diagnóstico clínico. Para darmos um exemplo dessa situação, tivemos a oportunidade

de acompanhar dois casos que atravessam o processo de identificação dos alunos. Num dos casos, a aluna apresentava um laudo com uma rasura e, apesar de ser visível a sua necessidade de acompanhamento, somente entrou na lista do atendimento educacional especializado depois de ordem formal vinda da Sedu/Serra para a professora que atuava na modalidade de Educação Especial.

A aluna Jana não tem laudo. Ela não poderia ser atendida no AEE porque não tem esse documento. Eu peço o laudo à mãe e ela não traz. O que posso fazer? Tem quatro anos que ela está aqui e nunca foi atendida (MARIANA, professora, da Sala de Recursos Multifuncionais, matutino).

Com a intervenção do órgão central, a estudante passou a contar com algumas mediações da professora especializada, no entanto a situação era amplamente discutida e questionada pela docente que sinalizava a exigência de outro laudo clínico para atendimento da aluna no AEE.

Outro caso que chamou a nossa atenção, nesse processo de identificação, foi o do aluno Damiano. Ele já possuía um laudo que o identificava como deficiente intelectual, segundo o Código Internacional de Doenças (CID-10). De acordo com o olhar da professora Mariana, era preciso um segundo laudo, já que o aluno não demonstrava a aparência física de um sujeito com deficiência intelectual. Tratava-se de um estudante com 14 anos, não alfabetizado, mas que tinha uma aparência estética dentro dos padrões de beleza valorizados pelas classes hegemônicas.

O menino Damiano é muito bonito. Não acredito que ele seja deficiente intelectual, como diz o seu laudo. Vou chamar a mãe dele aqui e pedir para que ela refaça este laudo. Eles têm condições, o pai trabalha nas Casas Bahia. Tem até plano de saúde. Eu não posso acreditar que ele seja de fato deficiente (MARIANA, professora da Sala de Recursos Multifuncionais, matutino).

Isso nos leva a refletir sobre algumas questões, até então não pensadas como pesquisadora. Um primeiro ponto diz respeito ao fato de o aluno que apresenta, esteticamente, algum desvio do padrão de estrutura de funcionamento do corpo produzir nos professores a ideia da impossibilidade de aprendizagem. Em contrapartida, os alunos que se apresentam, esteticamente, dentro de padrões de

beleza parecem desencadear nos professores a ideia contrária: “o belo não pode ser deficiente”. Mas, como explicar o fato de o “belo” não aprender a ler e escrever?

Essa situação foi também discutida por Amaral (1998), quando salienta que, muitas vezes, no contexto social e escolar, tomamos o corpo como instrumento de análise para constituirmos aqueles considerados diferentes ou com diferença significativa. A autora diz que três parâmetros são utilizados para essa análise: os estatísticos, quando utilizam a moda e a média, para determinar aqueles considerados desviantes; o caráter estrutural/funcional, que toma a estrutura e a funcionalidade do corpo como parâmetro para determinar quem se enquadra ou não nos padrões de normalidade/anormalidade; e as análises de cunho psicossocial, quando ocorre a comparação entre uma determinada pessoa ou um determinado grupo com o “tipo ideal” construído e sedimentado pelo grupo dominante.

Assim, **sua desfiguração, sua mutilação, ameaça** intrinsecamente **as bases da existência do outro. Seu existir** põe em movimento uma gigantesca pá de moinho que, **descontrolada**, subitamente, **ameaça** transformar a energia costumeiramente gerada com tranqüilidade numa torrente quase incontrolável, num caudal de águas turbulentas. **O outro, o diferente, o deficiente, representa muitas e muitas coisas.** Representa a **consciência da própria imperfeição daquele que vê, espelha suas limitações, suas castrações [...].** Representa ainda uma **ferida narcísica em cada profissional, em cada comunidade.** Representa um **conflito não camuflável, não escamoteável** – explícito – em cada dinâmica de inter-relações. De qualquer lado que se olhe, **representa uma chaga em pele** idealizadamente de alabastro. **Representa ameaça, perigo** (AMARAL, 1988, p.10-11, *grifos nossos*).

Vieira (2008) também se depara com essa situação, em seu estudo de doutorado, ao encontrar uma escola que afirma que, quanto maior a proximidade do aluno com deficiência dos padrões de normalidade, mais ele se aproxima das possibilidades de aprendizagem. Para aqueles que rompem com os padrões estéticos, funcionais e comportamentais, resta a convivência em uma escola dita como espaço de socialização.

Os olhares, as percepções, os julgamentos e as leituras que fazemos dos outros influenciam as possibilidades de participação social. Isso não se distancia das relações estabelecidas nos contextos escolares. Como alerta Silva (2005), os currículos escolares estão impregnados

de ideologias e relações de poder. Essas relações fazem do currículo um instrumento capaz de produzir identidades e subjetividades. A leitura que os profissionais da Escola produziam sobre o estudante com indicativos à Educação Especial trazia grandes rebatimentos na aprendizagem deles no currículo escolar [...]. O trabalho com o conhecimento não é frio e deslocado de julgamentos de valor. É atravessado tanto por questões positivas quanto negativas. Os conhecimentos elaborados estão na escola para serem problematizados e explorados, mas é preciso que reflitamos sobre como subjetivamos os estudantes e quais movimentos pedagógicos serão produzidos para tornar o currículo extensivo aos alunos. É importante também que reconhecamos a relevância dos afetos e dos sentimentos que incorporamos ao currículo e a aposta na aprendizagem daqueles que nos destinamos a ensinar (VIEIRA, 2008, p. 293).

Esses dois casos, devido às peculiaridades apresentadas, serão frequentemente retomados em nosso trabalho, já que não havia clareza sobre a identificação do seu quadro de dificuldade. O processo de pesquisa na escola apontava questões a serem problematizadas, inicialmente sobre as tensões existentes na avaliação de identificação dos alunos. Cotidianamente se desenhava a ideia da existência de um laudo subjetivo que fazia a escola ver nos alunos uma suposta deficiência que acarretava a não aprendizagem. Em contrapartida, era o laudo clínico que era utilizado como veículo que conduzia o aluno ao atendimento.

Encontramos aí uma grande tensão: embora o aluno tivesse o laudo médico que garantia o AEE, ele também portava o laudo subjetivo que falava de sua impossibilidade de se constituir aluno e de aprender na escola.

Esse contexto nos aproxima do pensamento de Barbier (2007), ao sinalizar a necessidade de o pesquisador, em pesquisa-ação, lançar uma escuta sensível com o campo investigado.

Várias questões sobre a avaliação de identificação estavam “familiarizadas” pela escola, em contrapartida, era importante lançar um olhar de estranhamento sobre elas. Para tanto, tomamos cada uma delas como uma estratégia para discutirmos os desafios da identificação dos alunos com a escola. Dessa forma, o cotidiano escolar dizia que a reflexão crítica sobre o caso de alguns alunos era a possibilidade que tínhamos para iniciar o diálogo com os profissionais que ali atuavam.

Assim nos aproximamos de Jana, uma menina de 16 anos que ficou quatro anos na escola sem ter qualquer tipo de atendimento, fosse na Sala de Recursos Multifuncionais, fosse na sala de aula regular, mesmo com a professora Mariana sabendo que Jana era uma pessoa que apresentava vários comprometimentos em seu processo cognitivo, pois já a acompanhava desde seu ingresso no Ensino Fundamental em outra escola do bairro. Dessa forma, permaneceu até o ano de 2013 sem qualquer ação pedagógica específica, e a justificativa para isso era o fato de ela não apresentar um laudo.

Sentíamos-nos muito mal diante daquela situação. Jana era bastante comprometida e sequer era olhada pelas pessoas que a rodeavam. Na observação da sala de aula e das atividades gerais na escola, percebíamos que ela estava sempre à margem, isolada e sem participação ativa. Tratava-se de uma adolescente bastante simpática que gostava de ser reconhecida e de receber carinho. A professora Ana Clara, das Salas de Recursos Multifuncionais, no turno vespertino, foi quem começou a lançar seu olhar para ela.

O descaso com que era tratada era um dos fatores mais inquietantes para quem a acompanhava. Jana só não ficava totalmente isolada porque a professora Ana Clara, percebendo seu isolamento, solicitava à estagiária da aluna Raiana (que apresentava paralisia cerebral e era bastante dependente fisicamente) para prestar atenção em Jana na sala de aula. No recreio, Jana lanchava com Raiana e sua estagiária. Mostrava-se alegre por essa amizade e a presença das duas. Raiana era também cadeirante e, por suas dificuldades físicas, tinha uma estagiária que a acompanhava.

Jana ficou muito amiga da professora Ana Clara, pois ela era sempre muito carinhosa e atenciosa. A professora Ana Clara, durante o período de problemas com a Sala de Recursos, focalizou sua ação no trabalho colaborativo. Ela não pôde expandir o trabalho com muitas crianças, devido à grande resistência de muitos professores em atuar de maneira colaborativa na sala de aula comum e pelo fato de alguns alunos, severamente comprometidos, demandarem muito sua atenção.

Cabe ressaltar que a Política de Educação Especial do Município de Serra/ES disponibiliza estagiários do Curso de Pedagogia para apoio aos alunos com maiores comprometimentos. No entanto, o fato de a escola ainda não contar com esses recursos sobrecarregava a atuação da professora que desenvolvia sua ação pedagógica de maneira muito solitária. Cabia a essa docente acompanhar os alunos com maiores comprometimentos em sala de aula. Caso contrário, os professores não aceitavam a permanência deles no ambiente.

Assim, começamos a nos relacionar com Jana, colocando-nos o desafio de acompanhar sua história e, de alguma forma, desencadear alterações na realidade vivida até então pela estudante na escola.

Quem é Jana?

Jana nasceu em abril de 1997. Em 2013, portanto, tinha 16 anos. Em sua documentação, encontrada na escola, aparece como responsável legal por ela sua tia Ivana. Em conversa com a tia, ela nos contou que a mãe, irmã dela, era irresponsável e não cuidava da menina. Tal situação levou a tia a assumir seus cuidados. Jana chama a tia Ivana de mãe. Quase não tem contato com mãe biológica. A aluna Jana tem um comprometimento físico e não domina ainda os processos de leitura e escrita, o que parece indicar um comprometimento de ordem intelectual. No arquivo da Sala de Recursos, há um laudo, emitido por uma pediatra, no ano de 1998, um ano após seu nascimento, dizendo que ela tem hidrocefalia com lesão grave. A parte inicial do laudo encontra-se riscada, o que nos impede de saber o que está escrito (PESQUISADORA, diário de campo, 17-5-2013).

Recorramos, ainda, ao laudo da aluna que a escola dispunha (Figura 4).

Figura 4 - Laudo médico da aluna Jana

SUS SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE

RECETUÁRIO

Criança portadora de ~~resistência~~ e hidropsolia ~~el. brca~~ grave de MM II. Necessita de ~~psicoterapia~~ e acompanhamento médico frequente.

DATA: 19/02/98

[Assinatura]

Dr. *[Assinatura]* - CRM

Ao voltar à consulta traga esta receita

FUMAR FAZ MAL À SAÚDE

Fonte: Arquivo da escola, 2013.

Como podemos ver no documento, a indicação do pediatra é por psicoterapia e acompanhamento médico frequente. Como Jana não foi atendida na Sala de Recursos em anos anteriores, não havia nenhum registro de acompanhamento de sua trajetória escolar. Essa situação apontava para a necessidade de problematizarmos a relação entre o laudo clínico e o atendimento aos alunos. Segundo Barbier (2004), a pesquisa-ação emerge em um contexto em crise, cabendo ao pesquisador prestar atenção às questões que precisam ser ressignificadas.

Assim, debatíamos, cotidianamente, o não atendimento de Jana na Sala de Recursos Multifuncionais. No entanto, foi participando de um processo de formação organizado pela Secretaria Municipal de Educação com os professores que atuam

na modalidade de Educação Especial que encontramos mais uma oportunidade para discutir a relação estabelecida pela escola com o diagnóstico clínico. Em meio às discussões, incentivamos Mariana a perguntar aos profissionais do órgão central se Jana podia ser atendida mesmo sem apresentar um laudo mais atualizado.

Professora Mariana: Como faremos com o caso de alunos que não apresentam laudos ou laudos atualizados? Poderemos atendê-los?

Coordenadora da Educação Especial: Neste ano poderemos fazer o atendimento desses alunos, mas para eles não poderá se requisitar estagiários.

Essa situação apontava para as contribuições da pesquisa-ação no cotidiano pesquisado. Barbier (2007) diz que as mudanças são processuais e acontecem em forma de *flashes*. O diálogo estabelecido entre a professora e a coordenadora de Educação Especial era uma possibilidade que acenava para Jana poder contar com apoios em seu processo de escolarização. Assim, em junho, ela começou a frequentar o atendimento especializado, no turno matutino, mesmo não apresentando o laudo, que, conforme dizia a professora, era “o elemento que garantiria o atendimento”.

A aluna Jana, em geral, apresentava desinteresse pelas atividades propostas na Salas de Recursos Multifuncionais, pela professora Mariana. Ela parecia gostar de Mariana, mas não era como a relação estabelecida com a professora Ana Clara, que a tratava com carinho e muita alegria. Isso a motivava bastante. Além disso, Jana faltava com frequência ao atendimento pela manhã. Quando ia, estava sempre mal cuidada, cabelos despenteados e cheirava mal. A professora Mariana não trabalhava essas questões com ela, enquanto Ana Clara conversava e a orientava quanto aos cuidados pessoais.

Essa situação nos permite refletir que o processo de identificação de Jana ultrapassava as questões prescritas no diagnóstico clínico. Como podemos ver, ela era residente em um município em que muitas pessoas são subjetivadas como aquelas marcadas pela violência, fortes desigualdades sociais e culturais, estruturas familiares distantes dos padrões valorizados.

Jana era aluna de uma escola de periferia, não muito distante desse processo de subjetivação descrito. Além disso, apresentava um aspecto de ser mal cuidada, com cabelos despenteados e com cheiro que provocava distanciamentos das pessoas em relação a ela. Todos esses aspectos constituíam certo diagnóstico sobre a condição de Jana ser aluna na escola.

Somando a esse processo, seu percurso de apropriação do conhecimento se distanciava do padrão de estudante tão almejado pela escola. Assim, não era somente o diagnóstico clínico que influenciava a maneira como a aluna era subjetivada no contexto escolar. Era um “mar” de situações que buscava fazer de Jana alguém que vivia à margem do que se produzia em termos de conhecimento no cotidiano escolar.

Essa situação nos aproxima do pensamento de Bianchetti e Correia (2011), ao sinalizarem um crescente avanço no campo da Educação Especial, no que se refere ao processo de escolarização de estudantes público-alvo da modalidade no cotidiano da Educação Básica. Segundo os autores, encontramos investimentos na formação de professores, possibilidades de acesso a recursos tecnológicos e de comunicação alternativa, formas diferenciadas de comunicação e de escrita. No entanto, o olhar do humano sobre a pessoa com deficiência ainda é uma questão problemática e que demanda grandes investimentos, o que nos permite refletir que:

Entre o ‘olhador’ e o olhado, há um oceano de condições diferentes. Um, aquele que olha, é soberano, dono do olhar e da direção do olhar. O outro, o diferente, aquele que é olhado, fica na dependência da decisão e da direção do olhar daquele que olha! O olhar daquele que tem o domínio da decisão e da direção de para onde olhar compõe a história oficial que preenche milhares de volumes de livros, milhares de películas de filme, ao passo que a impotência daqueles que são destinatários dos olhares dos primeiros é uma história que ainda está para ser escrita, embora já feita e diariamente refeita. Nas mãos dos professores, particularmente, está parte da responsabilidade da feitura e da escritura dessa história que já não pode ser relegada à condição de nota de rodapé (BIANCHETTI; CORREIA, 2011, p.153).

Temos dificuldades em mirar o que não nos espelha e o que se distancia dos padrões estéticos e estruturais valorizados pela sociedade contemporânea. Nesse

sentido, Jana era fruto de um somatório de diagnósticos que eram utilizados para justificar o porquê ela não aprendia.

Essa situação nos levava a olhar Jana com maior atenção. Em um dos atendimentos, ela relatou que não gostava de rir porque seus dentes da frente tinham sido quebrados depois que ela sofreu uma queda. Realmente ela ria de boca fechada ou com a mão na frente. Era notória a sua baixa autoestima. Ela relatou à pesquisadora, em um dos dias de intervenção na Sala de Recursos Multifuncionais, a seguinte situação: “[...] Sabe, aqui nesta escola nunca ninguém me ensinou nada”.

Isso tudo apesar de Jana estar na 8ª série do Ensino Fundamental e frequentando aquela mesma escola há pelo menos quatro anos. Dois meses depois de iniciado o atendimento educacional especializado, situação que demandou certa pressão com a professora Mariana, da Sala de Recursos Multifuncionais, foi marcada uma reunião com a responsável por Jana. Conversamos sobre a necessidade de Jana ter um acompanhamento médico devido às suas convulsões, situação que poderia acarretar outras complicações, sendo uma já vivida, que causara a perda dos dentes. No encontro, a professora Mariana falou sobre os cuidados gerais que ela precisava ter com a aluna e que a escola ia acompanhar o retorno acerca da busca por um novo laudo e a tomada de providências a partir das indicações do profissional que iria atendê-la.

Durante a conversa, a tia reclamou bastante, principalmente dos prováveis gastos que isso poderia acarretar, inclusive confirmando que ela recebia o Benefício de Prestação Continuada (BPC),²¹ mas que devolveria a menina à mãe, pois não valeria a pena ficar com ela com tantos gastos. Apesar disso, ela foi tomando algumas providências quanto à procura de encaminhamentos para Jana. Nesse dia, a tia assinou um documento que continha as orientações da escola quanto aos encaminhamentos a serem trabalhados com Jana.

²¹ O BPC é um benefício da Política de Assistência Social, que integra a Proteção Social Básica no âmbito do Sistema Único de Assistência Social (Suas). É um benefício individual, não vitalício e intransferível, que assegura a transferência mensal de um salário mínimo ao idoso, com 65 anos ou mais e à pessoa com deficiência, de qualquer idade, com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Ficamos muito sensibilizados quando Jana nos falou que não gostava de rir por causa dos dentes quebrados. A partir desse momento, procuramos, juntamente com Ana Clara, acionar os recursos que, de alguma forma, estavam disponíveis na comunidade. No dia da reunião, orientamos a tia a levá-la ao dentista. Ela disse que havia solicitado ao posto de saúde a marcação, já há muito tempo, mas que nunca havia sido contemplada. Resolvemos acionar a unidade de saúde do bairro e explicamos a situação da aluna. A dentista, chefe da Odontologia, atendeu-nos pessoalmente e mandou que Jana fosse à unidade, dias depois. Com a pressão feita com a tia, ela também levou Jana ao oftalmologista e, alguns dias depois, lá estava Jana na escola de dentes tratados, com aparelho dentário e usando óculos.

Essa situação nos faz recorrer aos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Essa metodologia demanda um mergulho profundo do pesquisador no cotidiano e busca trazer para o debate as questões ocultas, as situações não familiares e os desafios latentes. A possibilidade de constituir possibilidades de mudança é um dos pressupostos de tal metodologia de investigação.

[...] na ação, o pesquisador passa e repassa seu olhar sobre o 'objeto', isto é, sobre o que vai em direção ao fim de um processo realizando uma ação de mudança permanente. Seu objeto constantemente lhe escapa, arrastado pelo fluxo da vida. Ele o examina continuamente, implicando-se sem querer retê-lo (BARBIER, 2007, p.117-118).

Assim, o diálogo crítico-reflexivo desencadeado pela pesquisa-ação colaborativo-crítica apontava nossas possibilidades para Jana ser subjetivada como estudante pela escola. Abria caminhos para Jana se sentir melhor e poder ter ampliadas suas possibilidades de aprender. As mudanças são processuais, desse modo, ter os dentes recuperados, poder utilizar os óculos e se sentir cuidada eram situações necessárias para o desenvolvimento humano, cultural, social e histórico da aluna em questão.

Essas situações nos convidam a perceber o contexto investigado, a importância de promover negociações constantes e de lançar uma escuta sensível sobre os sujeitos que constituem a escola para perceber os elementos que desafiam, que produzem

exclusões e que têm que ser problematizados, já que incidem com grande força sobre os processos de ensino-aprendizagem.

[...] a escuta sensível [...] é uma arte sobre pedra de um escultor que, para fazer surgir a forma, deve primeiramente passar pelo trabalho do vazio e retirar o que é supérfluo, para tornar formar. No domínio da expressão humana, o que é supérfluo cai, desde o momento em que se encontra diante do silêncio questionador. É com efeito no silêncio, que não recusa os benefícios da reformulação, que a escuta sensível permite ao sujeito desembaraçar-se de seus 'entulhos' interiores (BARBIER, 2007, p. 97).

Assim, percebemos que, em pesquisa-ação, as mudanças precisam ser interpretadas de maneira plural. Podem ser alterações de atitude, de pensamentos, da própria realidade investigada ou das condições dos sujeitos. Como alerta Barbier (2007, p.72), “[...] não se trata [...] de esperar uma mudança milagrosa ou de permanecer numa atitude passiva”, mas de acompanhar movimentos. A pesquisa-ação colaborativo-crítica acenava para movimentos. Jana se dizia mais propensa a aprender, pois agora tinha dentes, óculos e algumas pessoas que a olhavam e a reconheciam como legítima.

Esse quadro nos aproxima das produções teóricas de Carvalho (2011), quando diz dos afetos na relação entre o sujeito e sua aprendizagem. O afeto desprendido no processo de construção do conhecimento integra o trabalho pedagógico, já que entende o currículo como

[...] redes de conhecimento, linguagens, afetos/afecções que se enredam no cotidiano escolar, reconhecendo e defendendo a natureza micropolítica e conversacional do trabalho em educação na produção do currículo escolar como redes de conversações e ações complexas. (CARVALHO, 2011, p. 105).

Esses pequenos cuidados promoveram em Jana uma alteração na sua autoimagem e, conseqüentemente, em sua autoestima. Todos observavam e elogiavam seus óculos novos e o aparelho nos dentes. Esses simples fatos provocaram uma mudança com relação aos seus cuidados pessoais, fazendo com que ela passasse a ir todos os dias de banho tomado e com os dentes escovados. Mostrava-se

sempre cheirosa na escola. Estava mais alegre e, agora, risonha, com um sorriso largo.

Ficamos todos muito impressionados com o fato de pequenas ações terem provocado nela tão importantes resultados. A aluna ficou mais interessada nas atividades propostas na Sala de Recursos e a estagiária de Raiana passou a acompanhá-la, situação essa que muito bem fazia a Jana.

A professora Ana Clara planejava, com a estagiária de Raiana, as atividades para as duas alunas. Tudo isso desencadeou um comentário de Jana muito significativo para todos nós: “[...] Agora eu sinto que todos nesta escola querem que eu aprenda e eu vou aprender”.

Conforme nos aponta Vieira (2014, p. 6) :

*O vocábulo **atendimento** pressupõe **aplicar intensamente sentido, reconhecer, acolher e prestar atenção** à especificidade/necessidade de uma determinada pessoa. O conceito **educacional** se reporta ao **planejamento intencional da ação educativa** para que essa pessoa possa acessar, socializar e produzir conhecimentos, por sua vez reconhecidos como vitais para o processo de humanização. Já a expressão **especializado** dirige-se a um **conjunto de saberes e experiências aprimoradas e refinadas**, constituídas por meio de estudos, reflexões e práticas, tendo como foco ampliar as possibilidades de envolvimento dessa pessoa no ato educativo.*

Ao considerarmos essa discussão, ampliamos a compreensão do sentido de atendimento. Esse olhar atento ao aluno é primordial para de fato chegarmos a compreender as suas reais necessidades. No caso de Jana, ela precisava mais do que a atenção pedagógica. Atendê-la significava ajudá-la a ter uma imagem mais prospectiva de si, que, inclusive, passava por ter seus dentes recolocados, o uso dos óculos e mudanças de hábitos higiênicos.

Sabemos que essa discussão pode nos levar a sofrer muitas críticas, já que muitos educadores afirmam que a escola vem assumindo determinados compromissos que não lhe cabem, no entanto, ao prestar atenção em Jana, percebíamos que, para

atendê-la, não podíamos pedagogizar ao extremo suas necessidades e invisibilizar um sujeito concreto que estava à nossa frente.

Essa situação, muitas vezes, fazia-nos recordar Meirieu (2005), quando nos fala que o momento pedagógico se realiza com sujeitos concretos e atravessados por uma história social e singular de existência. Assim sendo, Jana demandava um olhar multirreferencial para suprir suas necessidades de aprendizagem, que perpassavam por uma mudança nas suas condições físicas, bem como uma constituição de redes de afeto que mostravam que as pessoas se preocupavam com ela até a organização de ações pedagógicas que promovessem relações mais significativas para a apropriação do conhecimento sistematizado.

Nesse olhar atento para Jana, não poderíamos deixar de considerar o tanto de importância o fato de nos permitir ser afetados por ela e afetá-la foi fundamental para a ressignificação dela como sujeito e a significação que a escola vai passando a ter para ela.

Segundo Vigotski (2003, p. 19-20):

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são retratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Para a teoria vigotsquiana, “mediação” é uma característica, o elemento principal, o conceito fundamental, o instrumento e a forma de interação social presente no desenvolvimento humano quando este está inserido culturalmente. Com base nisso, podemos afirmar que a relação estabelecida entre o ser humano e o mundo nunca é direta, mas, fundamentalmente, mediada por vários elementos.

Para Vigotski (2003), a fala (linguagem) e o trabalho (uso de instrumentos) são elementos que fazem a mediação nas relações sociais do homem. Signos e

palavras se constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais.

Com embasamento nos instrumentos de mediação social apresentados por Vigotski (2003), podemos afirmar que a afetividade está inserida no processo de ensino-aprendizagem do aluno, assim como em todas as relações sociais.

Nesse sentido, Vigotski (2003) e Henri Wallon se dedicaram a estudar as relações afetivas que acontecem na sociedade e também no ambiente escolar, defendendo que o desenvolvimento afetivo e cognitivo estão intimamente relacionados com o ambiente social, pois estes três (afeto, cognição e relacionamentos sociais) estão imbricados uns nos outros, influenciando-se mutuamente. Acerca disso, podemos afirmar que a afetividade está presente nas interações sociais, além de influenciar os processos de desenvolvimento cognitivo. As interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos.

Nos laudos médicos, encontramos somente uma visão fria e asséptica acerca do paciente, na qual parece não caber a consideração do outro como ser humano, onde tudo pode ser dito e escrito sob a proteção do pressuposto técnico do médico. O laudo médico da neurologista sobre Jana afirmava: “[...] paciente oligofrênica, apresentando dificuldade de aprendizagem, indicando uso de dois medicamentos e de estagiário para melhorar rendimento, colocando o CID, como F79.”

Surpreendemo-nos com o uso da terminologia oligofrênica no laudo da neurologista, já que não é uma terminologia frequente nos laudos na atualidade. Assim como é surpreendente usar o CID F79, que está designado no Código Internacional de Doenças como retardo mental não especificado. Na tradução disso, o uso pedagógico dessa informação é tão generalista que pouco tem a contribuir para o entendimento das dificuldades que Jana apresenta.

Essa situação demonstra a falta de cuidado do profissional com o “paciente”, bem como a impossibilidade do olhar de alguns médicos contribuírem com o seu conhecimento para que o quadro de diagnóstico identificado, de alguma forma, possa, de fato, ajudar no aprofundamento sobre a aprendizagem da pessoa diagnosticada. Determinados encaminhamentos pouco ajudam os profissionais da Educação a planejarem a ação pedagógica destinada àquele aluno. Vemos que a avaliação clínica de identificação da aluna Jana em nada contribuiu para melhor conhecermos suas necessidades e pensar em como mediar seu processo de ensino-aprendizagem.

Analisando vários outros laudos emitidos por profissionais da saúde, encontrados nos arquivos da escola e na Sala de Recursos Multifuncionais, constatamos a utilização de uma linguagem extremamente direta, que não revela a preocupação por parte daqueles profissionais em contribuir com informações relevantes para os educadores.

Encontramos encaminhamentos, a nosso ver, repletos de erros quando se destinam a “receitar” o estagiário como solução para os desafios encontrados pelos professores em escolarizar o aluno. Essa indicação do CID F79 também nos preocupa, porque traduz algo com tal generalidade que não nos faz entender nada do que estamos falando. A indicação do CID F79 é muito comum em laudos encontrados nos arquivos das Salas de Recursos Multifuncionais, principalmente quando esse parecer técnico é contaminado pelas queixas que a família faz sobre o “paciente”.

Além do caso de Jana, tivemos a oportunidade de conhecer outros alunos que eram encaminhados para a avaliação de identificação para o atendimento educacional especializado. Nesse sentido, deparamo-nos com a trajetória escolar de Damiano. Por que a história de Damiano nos chamou a atenção? Aos 14 anos, ele estava na 4ª série, repetindo-a pela terceira vez. Diferentemente de Jana, portanto, ele já era bem conhecido pela professora Mariana, da Sala de Recursos e apresentava laudo desde o ano de 2009.

No início do ano de atendimento na Salas de Recursos Multifuncionais, a mãe foi chamada à escola pela professora Mariana para preencher as fichas de registro do aluno. No relato da mãe, ficaram destacados alguns fatores importantes na história de Damiano. Um deles foi o fato de ela ter feito uma tentativa de aborto na gestação dele e o outro foi a separação dos pais na época da gravidez.

Nos registros da anamnese inicial, ela relata que ele andou com dez meses e que falou com um ano e três meses, apresentando sempre um “desenvolvimento normal” (palavras da mãe). Damiano era conhecido na escola por apresentar um comportamento muito agitado, desrespeitando as regras escolares. A primeira vez que ouvimos falar dele foi quando recebemos, na Sala de Recursos, a coordenadora Fabiana, que foi comunicar à professora Mariana que o aluno seria trocado de turno como última alternativa antes da expulsão da escola, já que não respeitava ninguém e não havia possibilidade de permanecer com a professora Yana, da tarde.

Identificamos aqui uma desconexão muito grande no que se refere ao trabalho pedagógico desenvolvido com o aluno a partir da identificação de suas dificuldades, ficando somente no âmbito da identificação. Se pensarmos a avaliação de identificação, a partir da ótica sociointeracionista de Vigotski (1994), Luria (1994), Leontiev (1994), Lunt (1994) e Facci (2013), podemos perceber que essa postura muito se distancia de suas proposições teóricas, já que o reconhecimento de desafios no processo de ensino-aprendizagem deveria ser assumido como situações de pesquisa para o professor investigar como intervir, mediar, propor, negociar e constituir uma relação entre o conhecimento e o estudante.

Assim, começamos a conversar com a coordenadora Fabiana sobre outras possibilidades de encaminhamento da questão disciplinar trazida por ele. Esse problema grave de disciplina de Damiano ocorreu exatamente na semana em que começaria o atendimento na Salas de Recursos Multifuncionais. Como pesquisadora, ainda não o conhecia pessoalmente. Foi uma surpresa quando o vimos pela primeira vez. À primeira vista, ele não atendia a um dos requisitos que havíamos colocado para escolha do caso, ou seja, prioritariamente alguém que ainda não tivesse laudo, já que tínhamos o interesse em acompanhar a avaliação de

identificação sob o ponto de vista de condição do critério médico. No entanto, ficamos tão surpreendida ao perceber que aquele aluno que tinha um laudo de deficiência intelectual, com CID F70 recomendando um estagiário para que pudesse ocorrer seu desenvolvimento, não apresentava qualquer sinal de desarticulação, conversava bem, tinha boa linguagem, era bem informado, falava sobre diversos assuntos, gostava de *rally* e motocicletas e de revistas sobre motocicletas. Nada parecia indicar algum grau de comprometimento, salvo o fato de não estar alfabetizado até então.

A partir daí, começamos a observá-lo com bastante atenção e vimos como era intrigante a situação que ele vivia. O menino era absolutamente perspicaz. Colocava-o todos os dias para fazer atividade de recados, com várias ações consecutivas e ele vinha com a questão solucionada. Resolvemos, então, escolhê-lo para um acompanhamento mais minucioso. Como tínhamos um aluno com laudo de deficiência já diagnosticado, inclusive atualizado em fevereiro de 2013, com o médico afirmando que CID F70 explicava seu problema, Damiano era, portanto, uma pessoa com deficiência intelectual leve e marcada com o crivo médico como deficiente.

Toda essa situação nos inquietou bastante. Menino indisciplinado, agitado, não aprendia a ler e escrever, com laudo de deficiência intelectual, sem apresentar nenhum sinal claro de comprometimento.

O que fazer diante disso? Como a professora da Salas de Recursos Multifuncionais poderia planejar suas ações nessa situação? Sem perceber grande interesse da professora Mariana com ele, propomos a ela que, juntas, fizéssemos um trabalho de valorização, tentando mexer um pouco com a sua autoestima. Então começamos. Sugerimos a ele entrar no “Programa Mais Educação”, precisamente no trabalho de música e de banda. Ele gostou da ideia. Logo na outra semana, começou a frequentar as aulas e o professor percebeu nele uma habilidade para a música e começou a elogiá-lo. Nas atividades da Sala de Recursos, valorizávamos sempre o que ele produzia.

A professora sempre apresentava atividades de alfabetização muito infantilizadas. Sugerimos que trouxéssemos materiais mais dentro dos seus interesses, como motos e músicas. Compramos algumas revistas e, então, ela começou a trabalhar com ele, mas sem muito entusiasmo. Sugerimos a utilização da internet como fonte de pesquisa para os temas com os quais ele tinha afinidade para motivá-lo para a leitura, mas sempre havia a justificativa de que a *internet* estava sem funcionar. Demos revistas de presente a ele. Damiano explorou bem o material, pelo menos na leitura dos títulos, pois o tamanho das letras das revistas não favorecia muito a leitura, já que ele estava em processo de alfabetização. Mesmo assim, tanto a professora Mariana como nós percebíamos seus avanços.

Ele identificava todas as letras e todas as sílabas simples. Era capaz de ler textos pequenos, só não lia as palavras que tinham encontros consonantais (GLI, CLI, BLA, CRA, entre outras). Estávamos ao final do ano trabalhando exatamente essas dificuldades.

O fato de Damiano começar a ter nossa atenção produziu uma mudança considerável em seu comportamento. Ele obedecia às regras, respeitava a professora de sala e o coordenador Marculano, que tinha sempre muitos confrontos com ele. Essa mudança de comportamento foi observada e reconhecida por todos da escola, inclusive colegas da sala.

O quadro descrito nos aproxima das teorizações de Lunt (1994), quando postula sobre a importância da avaliação para identificar e subsidiar uma ação interventiva que deve ter um caráter ativo, dinâmico e comprometido com a apropriação do conhecimento. Assim sendo, o desafio é articular a avaliação de identificação ao planejamento e à execução da intervenção pedagógica para desencadear novos aprendizados.

Sugere-se aqui, que os procedimentos de avaliação têm que oferecer uma perspectiva eficaz para a nossa compreensão da aprendizagem das crianças e sobre o papel da instrução na facilitação da aprendizagem, bem como informações úteis e importantes para a realização dos objetivos da avaliação (LUNT, 1994, p. 231).

Dessa forma, é importante que retomemos o conceito vigotsquiano de zona de desenvolvimento proximal para pensarmos sobre esse processo no estabelecimento de novas práticas avaliativas, tanto para identificação quanto para planejamento e rendimento escolar. Esse conceito faz com que pensemos a escolarização dos estudantes com deficiência sob outra ótica.

Se o aprendizado, segundo Vigotsky (1998), impulsiona o desenvolvimento, a escola tem um papel essencial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Mas essa constituição só se dará, adequadamente, quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir seu trabalho, não somente para as etapas intelectuais já alcançadas, mas também para os estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelo aluno, sendo a escola o novo motor para novas conquistas psicológicas.

Nesse movimento, o processo ensino-aprendizagem deve ser construído tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança – num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido – e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária, ao nível de conhecimento e às habilidades de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido estará balizado, também, pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo nível de desenvolvimento potencial que elas possuem.

Como na escola o aprendizado é o resultado desejável, o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

A aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança, conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se em aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 2012, p.115).

Os procedimentos regulares que ocorrem na escola são fundamentais para a promoção do “bom ensino”. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo.

7.1.2 A avaliação para o planejamento na sala de recursos

Quanto à avaliação para o planejamento na Sala de Recursos, conforme observação dos trabalhos realizados *in loco*, constatamos que há um registro diário das atividades desenvolvidas com o detalhamento das ações trabalhadas, registrando como foi o desempenho do aluno nas atividades propostas. Essa análise do envolvimento dos alunos traça um quadro de como eles estão se desenvolvendo.

No que se refere à avaliação para o planejamento do trabalho pedagógico desenvolvido na Salas de Recursos Multifuncionais, encontramos alguns pontos comuns, mas também muitas diferenças entre os turnos matutino e vespertino. Em comum, percebemos que tanto a professora Mariana, do turno matutino, quanto a professora Ana Clara, do turno vespertino, registravam o que ocorria com os alunos no cotidiano do trabalho. Uma professora trabalha os registros para fins burocráticos enquanto a outra tenta utilizá-los como uma estratégia reflexiva para repensar o ato educativo.

Segundo Saviani (2007), o ato educativo é planejado para levar o professor a acompanhar os processos de aprendizagem do educando, traçando, para tanto, metas e objetivos. Dessa forma, o registro do trabalho pedagógico pode ser uma rica estratégia para o docente mediar as ações a serem desenvolvidas com o aluno e pensar sobre algumas questões apontadas por Padilha (2001, p.135-136):

[...] Se entrar no mundo da significação é entrar no mundo simbólico, o que é preciso saber sobre o desenvolvimento das pessoas com quem estamos trabalhando? Como estão inseridas no mundo do simbólico (da cultura)? O que conseguem significar e como, com a mediação da palavra, dos gestos, das atividades do outro? Como vivem no contexto de sua vida cotidiana? Como acontecem as

interações? [...] Que pistas fornecem (e conseguimos captar) sobre como aprendem? Que esferas do simbólico vamos escolher para trabalhar, intervir, mediar? (Quais são as funções psicológicas superiores – especificamente humanas?). [...] Que atividades serão escolhidas para desenvolver, respondendo para cada uma delas: para quê? [...], essas e não outras [...], como desenvolvê-las? [...] por quanto tempo? [...] o que e como registrar o desenvolvimento e a interação? [...] Como realizar tais práticas, registrar, replanejar, reavaliar, avançar, propor em constante interação com os alunos de uma sala de aula, via de regra com muitos alunos? [...] Como compor e ajustar currículos? [...] Como não substituir as classes especiais por um certo ‘empurrar para frente’ indiscriminado, deixando que os alunos cheguem analfabetos ao final do ensino fundamental.

Assim, um problema observado no atendimento do turno matutino com a professora Mariana é que as atividades são muito repetitivas. Percebemos que os detalhamentos das observações contidas nos registros não são utilizados para ajudar o professor a repensar os atendimentos seguintes. Vemos, reproduzidos na Salas de Recursos Multifuncionais, o mesmo olhar hegemônico de avaliação como dados finais sobre o aluno e não como um dado que serve preferencialmente para alimentar os processos de intervenção.

No turno vespertino, observamos uma preocupação crescente em planejar e replanejar atividades, com uma postura bem diferente adotada pela professora Ana Clara, da Salas de Recursos Multifuncionais. Ela faz as observações e registros, mas está constantemente repensando suas atividades com os alunos. Um bom exemplo disso foi quando ela organizou, na própria Sala, um pequeno mercadinho. Os alunos trouxeram as embalagens vazias, ela providenciou o dinheirinho de imitação das notas e moedas. A organização dessa atividade se deu devido ao fato de a professora perceber que seus alunos não tinham a menor noção do uso do dinheiro.

Isso pode ser visto num pequeno diálogo ocorrido em observação da atividade do mercadinho. A aluna Jana, depois de ter “brincado” bastante com o manuseio do dinheiro, espantou-se com uma observação:

Pesquisadora: Nossa, imagine se este dinheiro todo fosse de verdade?

A aluna Jana retrucou: Ué, mas não é de verdade este dinheiro?

Isso demonstrou que ela parecia não ter tido experiência com o uso do dinheiro, mesmo sendo uma pessoa de 16 anos. A partir desse fato, orientamos as famílias para dar atribuições, dentro do possível, para utilização do dinheiro em suas atividades cotidianas fora da escola, bem como passamos a fazer o mercadinho com uso de dinheiro “de verdade”.

O relato deste episódio demonstra a forma diferenciada como a professora Ana Clara desenvolvia suas atividades de avaliação e planejamento. Ela tinha compreensão e envolvimento com o que estava fazendo. O tempo todo, buscava considerar o desenvolvimento e as necessidades dos alunos, planejando e replanejando a partir do que constatava, observava e registrava sobre a participação dos alunos mediante as atividades desenvolvidas. Na verdade, a aluna Jana fazia o atendimento educacional especializado com a professora Mariana, no matutino, mas foi convidada a participar do “Projeto do Mercadinho”, no vespertino. Sua motivação e interesse nas atividades do vespertino eram visivelmente maiores do que as desenvolvidas no matutino, porque eram diversificadas e envolventes.

Esse contexto nos fazia lidar de diferentes maneiras com a pesquisa-ação no campo investigado. Encontramos na professora Ana Clara maiores possibilidades de diálogo e cooperação. A atividade do mercadinho, por exemplo, foi resultado de uma discussão ocorrida entre a professora e a pesquisadora, na qual debatíamos as reais necessidades dos alunos, principalmente levando a questão da necessidade de inclusão daqueles educandos no contexto sociocultural em que eles estavam inseridos. Na discussão, tínhamos a oportunidade de levantar aspectos do cotidiano da escola que nos remetiam ao distanciamento entre o trabalho desenvolvido com o aluno no tocante a essa inserção cultural, bem como problematizar a sensação que tínhamos de que, para o aluno com deficiência, não é preciso ter esse cuidado. Observemos a afirmação de Oliveira (2010, p. 39) sobre a obra de Vigotski (1998) a esse respeito:

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é por meio da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja por meio dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.

A professora Ana Clara tinha a oportunidade de refletir sobre os desafios presentes na escolarização dos alunos naquela unidade de ensino, dizendo-nos: “[...] este aluno está esquecido na sala de aula e na escola. Como ele vai se desenvolver assim, sozinho, sem ajuda, e sem sequer um olhar do professor?”

Discussões como essas evidenciavam o caráter formativo da pesquisa-ação, pois, por meio de um trabalho colaborativo, as pessoas podem refletir, repensar ações, avaliar processos e propor novas possibilidades de intervenção pensando mudanças para os conflitos existentes na ação educativa.

Segundo Jesus (2011), a pesquisa-ação colaborativo-crítica pressupõe um encontro entre a compreensão da realidade social e a busca de novos encontros possíveis por meio de uma ação reflexivo-crítica. Como esse processo é permeado por uma rede de colaboração, envolvendo pesquisadores acadêmicos e profissionais da educação, permite que esses profissionais sejam assumidos como construtores de conhecimento, por serem abrangidos no discurso e na discussão do método de investigação, uma vez que esse movimento busca diálogos com as vontades de conhecer desses sujeitos, ou seja, o problema de investigação nasce das demandas vividas no cotidiano.

Por meio da pesquisa-ação, tínhamos a oportunidade de dialogar com a professora Ana Clara sobre uma situação que não nos passava despercebida. Não havia qualquer interlocução entre o trabalho do professor especializado e a professora da sala regular no que concerne à avaliação dos alunos que participam do atendimento educacional especializado. Era de total desconhecimento para o professor da sala regular o que acontece com sua aluna na Salas de Recursos Multifuncionais, principalmente porque essas atividades são realizados em turnos diferentes.

As mesmas situações dialogadas com Ana Clara também se constituíram com a professora Mariana. No entanto, não encontrávamos essa ressonância com a segunda docente, que participava dessas reflexões, mas não observávamos tentativas mais objetivas de efetivação de novas práticas no seu trabalho cotidiano.

Barbier (2004) afirma que as possibilidades trazidas pela pesquisa-ação se darão de diferentes formas, em diferentes tempos, já que lidam com diferentes sujeitos, com trajetórias de formação e de atuação profissional diferenciadas. Não acreditávamos que as questões apresentadas pela pesquisa-ação não colaboravam com a formação e atuação de Mariana, já que as mudanças no fazer pedagógico se processavam com maiores desafios. Apostamos que, ao seu tempo, a professora Mariana pudesse refletir sobre o impacto que as práticas diferenciadas trazem para a escolarização dos alunos, compreendendo que esse movimento é a ação que deveria sustentar sua estada na escola.

Além das questões debatidas com as professoras, ganhou destaque o trabalho colaborativo. Cabe salientar que a Política de Educação Especial do Município de Serra preconizava que essa ação era entendida como uma ação articulada e desenvolvida pelos professores do ensino regular com os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando à inclusão do aluno com deficiência nas salas de aulas regulares, no turno regular de matrícula.

O trabalho colaborativo não foi visto como prioridade no turno matutino da escola. Isso também dificultou a troca de experiências e vivências, uma vez que, segundo a Política Municipal, ele deveria ser considerado prioritário, mas nem sequer era realizado, ficava a critério de cada professor. Essa situação nos aproximava do pensamento de Libâneo (2008), quando afirma que a cultura da escola deve ser planejada e construída coletivamente, atendendo aos objetivos da unidade por meio de um envolvimento grupal. Assim, a falta do planejamento escolar levava a escola a não possuir certa unidade nas ações da Educação Especial, de forma que um turno atuasse de maneira completamente diferente do outro.

A ausência de planejamento influenciava o trabalho colaborativo tão preconizado pela rede de ensino. Só para darmos um exemplo, no turno matutino, essa realidade foi tão marcante que a professora Mariana, da Sala de Recursos Multifuncionais, nem do Conselho de Classe do 3º trimestre participou. Ela ficou totalmente à margem de todas as atividades de finalização. Avanços que, por exemplo, Jana e Damiano apresentaram no decorrer do ano não foram, em nenhum momento, discutidos pelos principais responsáveis por prover ações ao aprendiz.

Assim, no turno matutino, a relação entre o professor da Sala de Recursos Multifuncionais e os demais profissionais era quase inexistente. No tempo em que a Sala de Recursos ficou desativada, devido ao incêndio, as ações da professora da Sala de Recursos Multifuncionais, no planejamento com os demais professores, não aconteceu. Parece que existia um processo de acomodação e estagnação que inviabilizava a proposição de ações coletivas. A afirmação da professora Mariana, da Sala de Recursos Multifuncionais, matutino, é pertinente a essa questão :

Cansei... planejava atividades para os professores adequarem à aula. Quando ia ver, nada! Planejava e construía provas adaptadas e só ouvia gracinha dos professores [...] Agora joguei a toalha.

O discurso de Mariana nos provocava, pois, ao passo que reconhecíamos os desafios existentes na escola e um grande distanciamento dos professores do ensino regular em relação à aprendizagem dos alunos, fazendo com que o trabalho do professor especializado se tornasse um pouco mais difícil, esperávamos que a professora buscasse novas possibilidades de se reaproximar dos professores contribuindo com sua formação em serviço, situação defendida por Meirieu (2005, p. 75), quando sinaliza:

Não devo desistir porque é esse postulado que nutre a minha inventividade pedagógica e didática: sem ele, eu poderia me contentar com o mínimo e, tranquilamente, excluir do círculo dos eleitos aqueles que não conseguem compreender. Com ele, preciso estar permanentemente buscando novos meios. Graças ao estímulo extraordinário que representa, faço um grande esforço para imaginar métodos que possam minimizar o fracasso e combater todas as formas de fatalidade.

Para tanto, recordávamos que, para esse movimento se efetivar, é de grande importância ressignificarmos os processos de formação inicial e continuada dos professores que atuam na modalidade de Educação Especial para constituírem conhecimentos teórico-práticos sobre como mediar a aprendizagem dos alunos e ajudar a escola a organizar sua proposta educativa a partir dos pressupostos da Educação Inclusiva.

Isso nos fazia recorrer a Góes (2002, p. 87), quando nos desafia a pensar em proposta de formação que constitua perfis de profissionais próximos ao por ela esboçado, que pense o aluno na perspectiva assim descrita:

[...] orientada prospectivamente, atento à criança, às suas dificuldades e, sobretudo, às suas potencialidades, que se configuram na relação entre a plasticidade humana e as ações do grupo social. É aquele que é capaz de analisar e explorar recursos especiais e de promover caminhos alternativos, que considera o educando como participante de outros espaços do cotidiano, além do escolar, que lhe apresenta desafios na direção de novos objetivos, que o considera integralmente, sem se centrar no não, na deficiência.

Em muitas situações, durante o ano, problematizamos com a professora Mariana a necessidade desse planejamento com os demais professores para garantir o desenvolvimento dos alunos no turno matutino com o trabalho colaborativo. A professora alegava não ter tempo em seu cronograma para realizar essa atividade.

No turno vespertino, a professora Ana Clara, da Sala de Recursos Multifuncionais, que era contratada em regime temporário, procurava, desde o início, ter uma postura diferenciada. Ficava todos os dias em sala de aula, acompanhando o máximo de alunos, logo se inteirando sobre os problemas naquele turno com cada aluno público-alvo da Educação Especial.

Ela encontrou grandes dificuldades com os professores no tocante a pensar e desenvolver atividades colaborativas. Chegando ao fim do ano, mostrou-se muito decepcionada com os resultados obtidos com a atividade colaborativa. Não havia interesse dos professores, mesmo com a insistência, por parte dela, em realizá-la.

Apesar do desinteresse da maioria dos professores em desenvolver o trabalho diferenciado com os alunos público-alvo da Educação Especial, também no turno vespertino, a professora Ana Clara, durante todo tempo, ia tentando conquistar aliados, pelo menos para trabalhos pontuais. O seu esforço era visível e isso fez com que ela começasse a se tornar uma referência na escola, apesar de estar lá há tão pouco tempo. Alguns professores começaram a compartilhar com ela possíveis ações com esses alunos. Para as estagiárias, ela se configurou como a principal referência.

Esse contexto desenhava mais uma oportunidade de utilizarmos o caráter formativo da pesquisa-ação. O fato de a professora encontrar dificuldades em desenvolver o trabalho colaborativo, mas ser considerada uma referência para alguns professores e para os estagiários, acenava para uma possibilidade de reflexão sobre a importância de o professor de Educação Especial assumir uma postura investigativa, alimentada pela relação teoria e prática, pois, segundo Pimenta (2005, p. 24),

[...] o saber docente não é formado apenas na prática, sendo também nutrido pelas teorias da Educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

As estagiárias planejavam com a professora as atividades a serem realizadas com os alunos que eram acompanhados por elas dentro da sala de aula. Observamos que, nessa escola, com alunos público-alvo da Educação Especial cursando o Fundamental 2, o trabalho com esses alunos fica, quase exclusivamente, ao encargo das estagiárias.

Num episódio, a estagiária Shaiana procurava incentivar um aluno para que ele cumprisse a atividade, pois seu professor olharia seu caderno. O estudante, atento à explanação da estagiária, olhou para ela e respondeu:

-Ele nunca olhou o meu caderno!

E o aluno que estava ao lado ouvindo a conversa completou:

- Ele nunca olha o caderno de ninguém, ele só passa o dever no quadro e pronto, nem explicar ele explica.

Com todas as dificuldades relatadas, a estagiária e a professora Ana Clara, da Salas de Recursos Multifuncionais, eram, portanto, as únicas pessoas que olhavam e se preocupavam com esses alunos, buscando desenvolver ações afetivas e cognitivas. Esse contexto era atravessado por outros desafios, já que não havia qualquer articulação entre o trabalho desenvolvido pelas pedagogas e o trabalho das duas professoras da Sala de Recursos Multifuncionais.

A professora Mariana, devido a esse desencontro, negava-se inclusive a orientar as estagiárias que trabalhavam com os alunos público-alvo da Educação Especial. Sua justificativa era o fato de ser responsabilidade das pedagogas, segundo orientação da Sedu/Serra, fazer a avaliação das estagiárias. A professora do matutino dava orientações gerais às estagiárias, disponibilizava materiais e as autorizava a utilizar o computador da Sala de Recursos. No vespertino, o trabalho com as pedagogas era igualmente desarticulado, mas não havia a mesma postura de distanciamento com as estagiárias, ao contrário, a professora tem as estagiárias como principais aliadas no trabalho.

As reflexões produzidas pela pesquisa-ação, neste momento em que nos debruçamos a pensar a relação entre a avaliação e o planejamento das ações pedagógicas das Salas de Recursos Multifuncionais, nos levam a problematizar alguns pontos de análise.

É interessante recordar que Kassar e Rebelo (2013) sinalizam que o atendimento educacional especializado se presentifica na escolarização dos alunos público-alvo desse segmento, desde a década de 1970, passando por várias perspectivas teóricas. Inicialmente, tinha foco clínico-terapêutico, buscando corrigir os desvios que a escola julgava que os alunos possuíam. Em outros tempos históricos, as questões pedagógicas ganharam relevo, no entanto, estavam subordinadas aos

olhares clínicos. Em outras épocas, a tarefa era escolarizar o aluno, tirando essa atribuição da escola.

No final da década de 1980, o atendimento educacional especializado aparece na Constituição Federativa do Brasil (1988) como um direito assegurado às pessoas com deficiência. A partir dela, foi sentida a necessidade da proposição de uma orientação teórica e pedagógica para ofertá-lo.

Com a Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), o Atendimento Educacional Especializado foi definido como “ [...] um conjunto de serviços pedagógicos que visam a complementar ou suplementar a escolarização do aluno”, não mais substituindo seu processo de escolarização.

Assim, analisando as possibilidades e desafios existentes no planejamento das ações da Sala de Recursos Multifuncionais investigada, pudemos perceber a necessidade de lançarmos um olhar crítico e reflexivo sobre a sala de aula comum para fortalecer o direito à apropriação do conhecimento. Sem a garantia de um trabalho de base comprometido com o acesso ao currículo escolar, fica difícil atribuir um caráter complementar ou suplementar ao Atendimento Educacional Especializado. Ele pode, sem essa articulação, continuar substituindo a escolarização e não cumprindo sua prerrogativa legal.

Esta falta de articulação entre as sala de aula comum e a Salas de Recursos Multifuncionais atravessa a apropriação do conhecimento por parte do aluno que demanda constituir saberes específicos e os diferentes saberes que compõem o currículo escolar. Assim, o desafio da escola é mediar esse processo de apropriação buscando potencializar o que Vigotski (1998) denomina de conhecimentos reais e criar situações para o aluno desenvolver novas habilidades cognitivas.

A maior parte das investigações psicológicas acerca do aprendizado escolar mede o nível de desenvolvimento mental da criança fazendo-a resolver certos problemas padronizados. Supunha-se que os problemas que ela conseguisse resolver sozinha indicavam o nível de desenvolvimento mental nessa ocasião específica. Mas, desse modo, só é possível medir a etapa já concluída do

desenvolvimento da criança, o que está longe de representar a totalidade do processo. Tentamos uma abordagem diferente [...]. Descobrimos que uma criança de oito anos podia, em cooperação, resolver problemas elaborados para crianças de doze anos. A discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com auxílio de outra pessoa indica a zona do seu desenvolvimento proximal [...]. Essa medida dá-nos uma pista mais útil sobre a dinâmica do progresso intelectual do que aquela que nos é fornecida pela idade mental (VYGOTSKY, 2008, p.129).

Para Vigotski, é importante frisar que a aprendizagem não acontece de forma linear, ela se dá por meio de idas e vindas, constituindo-se em momentos de avanços e retrocessos, de forma dialética e mediada. Para ele, o funcionamento interno não é uma mera cópia de estímulos externos, nem uma simples acumulação de mudanças unitárias, mas o resultado de um complexo processo de construção dialética, caracterizado pela irregularidade e por transformações revolucionárias (COUTINHO; MOREIRA, 2006).

Para a constituição da relação entre o sujeito e o conhecimento, temos sentido a necessidade de a escola ampliar seu olhar sobre os desafios e possibilidades existentes na educação muitas vezes centrada no aluno. Há de se constituir um amplo debate para investigarmos os diferentes elementos que implicam o ato de ensinar e aprender, trazendo para a discussão os variados percursos de escolarização e a apropriação de conhecimento pelo aluno. Esse movimento é atravessado pela formação docente, pelas práticas pedagógicas e pela maneira como a escola lida com os pressupostos da avaliação para o planejamento do ato educativo.

Esses elementos podem aproximar as relações da sala de aula comum e das Salas de Recursos Multifuncionais de forma a potencializar as ações de colaboração entre os profissionais, rompendo com perspectivas de avaliação centradas nas limitações dos alunos e que empobrecem o planejamento das ações com eles realizadas.

Temos sentido, em muitos docentes, inclusive os das Salas de Recursos Multifuncionais, o desenvolvimento de um sentimento de paralisia mediante o aluno com deficiência. Esse sentimento, por um lado, leva os professores de sala de aula

regular a acreditar que esses saberes que compõem a sua base de formação nada têm a ver com o conhecimento que deve ser ensinado ao aluno com deficiência; por outro lado, permite que os professores que atuam na Educação Especial entendam que não basta pensar em metodologias, recursos e estratégias sem com isso se colocarem como responsáveis pela mediação de conhecimentos presentes no currículo da escola.

Finalizando este item, podemos perceber que a avaliação do planejamento das Salas de Recursos Multifuncionais é atravessada pela maneira como a escola organiza a apropriação do conhecimento pelo aluno na sala de aula comum; pelos modos como o docente das Salas de Recursos Multifuncionais articula o atendimento educacional especializado com a proposta pedagógica da escola; pela implicação dos professores; pela gestão da escola; e pela formação docente que precisa forjar profissionais capazes de criar novas lógicas de ensino (JESUS, 2005).

7.1.3 A avaliação do rendimento escolar

O ano começou de forma bastante tumultuada. Houve eleição para diretor no fim do ano anterior e mudança da administração municipal no início de 2013. Tudo isso, além do incêndio na Escola Clariana, entre outros acontecimentos, agregou elementos dificultadores ao bom andamento do ano letivo.

A escola permaneceu quase até metade do ano letivo sem ter todos os professores necessários, o que acarretava grandes problemas no cotidiano escolar. Além disso, o incêndio ocorrido queimou uma sala de aula, o que levou a direção e a coordenação da escola a decidirem pelo revezamento das turmas. Foi feito, portanto, um horário de forma tal que cada turma de 5ª série ficasse sem ir à escola uma vez por semana. Os profissionais justificavam essa ação devido à falta de espaço provocado pelo incêndio e pela falta do quadro completo de professores.

Todos esses acontecimentos nos deixavam bastante surpresa quanto aos procedimentos adotados para resolução do problema, não sendo considerados, com

a devida importância, os direitos dos alunos ao cumprimento da carga horária e dias letivos.

Vimos, à primeira vista, uma série de questões a serem pensadas desse cotidiano escolar. Logo no primeiro momento, procurávamos fazer questionamentos sobre a dinâmica da escola, mas sem condições de um confronto, pois estávamos há pouco tempo lá e esse confronto poderia inviabilizar nossa permanência na escola.

Observamos também que, além da falta do envio de profissionais pelos órgãos gestores, havia um contingente bastante significativo de faltas dos professores já alocados na escola. Essa observação nos levou a coletar dados sobre a falta de professores do turno matutino, a fim de ilustrar essa nossa observação entre os meses de fevereiro e julho de 2013, conforme Tabela 18.

Tabela 18 - Registros de faltas de professores no período de fevereiro e julho de 2013 na Escola Clariana

Meses do ano de 2013	Faltas de professores
Fevereiro	31
Março	42
Abril	45
Maio	93
Junho	68
Julho	80
Total	359

Fonte: Livro de ponto de um turno da escola dos meses de fevereiro a julho de 2013 (turno matutino).²²

Cabe ressaltar que as faltas apresentavam diversas justificativas, como: licenças médicas, ausências justificadas pelo Tribunal Regional Eleitoral, dentre outras. O

²² **Obs:** É um total de 359 faltas em 107 dias letivos, perfazendo 3,3 ausências por dia.

que nos chamou a atenção, ao analisar esses dados, foi que, em nenhum dia desse período, a escola funcionou com todo o grupo de trabalho do turno em questão.

Tudo isso já nos mostrou que a escola apresentava grandes dificuldades gerais para seu funcionamento, pois a falta de funcionários também provocava, muitas vezes, a liberação dos alunos na hora do recreio. Tal situação gerou grande perda de aulas aos educandos.

Essa realidade implicava a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, pois os alunos eram enormemente prejudicados, tanto no horário de aula regular quanto no Atendimento Educacional Especializado. Dessa forma, muitas vezes questionamos: como pensar o rendimento escolar quando a aprendizagem se encontra comprometida por diferentes fatores escolares?

Como as ações pedagógicas da escola estão atravessadas pelos desafios explicitados, buscamos entender como os professores lidavam com a avaliação do rendimento, até para saber se os desafios presentes na escola eram considerados como parte do processo ou se tal questão recaía somente sobre os alunos. Desse modo, buscamos entender alguns elementos que atravessam a avaliação do rendimento escolar, bem como algumas concepções e ideias produzidas pelos professores sobre o processo de apropriação do conhecimento por parte do aluno.

As salas de aula eram bastante heterogêneas e os alunos foco do estudo, Jana e Damiano, não eram os únicos desafios para os professores. A escola era desafiada a mediar a aprendizagem de estudantes que já se encontravam na segunda fase do Ensino Fundamental com sérias barreiras na apropriação da leitura e da escrita. Assim, não é possível falar em rendimento escolar sem considerar que os alunos apresentavam diferentes percursos de aprendizagem e os professores, muitas vezes, encontravam também dificuldades de criar novas lógicas de ensino, explorar recursos diferenciados e propor atividades considerando a heterogeneidade dos alunos.

Dessa forma, uma questão muito debatida pela pesquisadora com o grupo era a necessidade de elaboração de uma força tarefa para ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, principalmente em relação à apropriação da leitura e da escrita. Essa discussão se fazia presente em todos os momentos em que estávamos com o grupo: no horário de entrada, no recreio, na saída, na reuniões, em Conselhos de Classe e até mesmo em conversas informais. A preocupação com a apropriação da leitura e da escrita buscava respaldo nas teorizações da matriz histórico-cultural quando seus precursores sinalizam que o uso de signos conduz os seres humanos a uma “[...] estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VYGOTSKY, 1998, p. 54). Corroborando esse pensamento, Abaurre (2000, p. 6) defende que, para tanto, cabe à escola

[...] criar condições nas quais os alunos ampliem o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

Sempre questionávamos: como avaliar os alunos, se não propomos atividades diferenciadas? Como desafiá-los? Como acompanhar seus percursos para conhecer seus potenciais para, a partir deles, intervir? Esses questionamentos eram recebidos de maneira bem diversa pelos professores. Uns se mostravam reflexivos enquanto outros atribuíam às condições estruturais dos alunos a impossibilidade de implementar outros tipos de atividades.

O bom ensino, afirma Vygotsky, é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do ‘bom ensino’. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são os professores e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo (OLIVEIRA, 2010, p. 64).

Essas reflexões eram possíveis de serem levantadas porque a pesquisa-ação colaborativo-crítica permitia ao grupo perceber que não buscávamos trabalhar com

as impossibilidades da escola, mas criar contextos reflexivos tomando os desafios nela presentes como possibilidades de diálogo, formação e novas tentativas de fortalecer os processos de ensino-aprendizagem.

Por meio da pesquisa-ação, encontrávamos brechas para fazer dialogar os desafios da escola com as teorizações produzidas pela matriz histórico-cultural. Diversas vezes encontramos espaços para refletir com os professores sobre as ideias de Vigotski (1998), quando o autor aponta a necessidade de invertemos a lógica de entendimento dos processos de desenvolvimento e aprendizagem humana para sairmos de uma interpretação biológica e naturalista, focada em questões individuais, para entender que a apropriação do conhecimento não se faz de maneira deslocada de questões mais globais e sociais.

Assim, os professores podiam refletir que os alunos faziam parte da complexidade existente no ato educativo, mas também a organização da escola, as práticas docentes, a maneira como o conhecimento era mediado e como a avaliação era entendida faziam parte desse processo.

Para falarmos do rendimento escolar, era preciso analisar como se dava a mediação do conhecimento no ambiente educacional. Havia uma cultura de considerar o currículo como um instrumento feito por uma sequência de conhecimentos que seguem uma ordem hierárquica. Muitas vezes, o livro didático era seguido à risca, mesmo que as necessidades dos alunos apontassem para outras estratégias. As aulas praticamente se constituíam por meio de exposições dialogadas, cópias do quadro e realização de atividades xerografadas e do livro didático. Analisando tal contexto, reportamo-nos ao pensamento de Meirieu (2002), quando salienta a necessidade de a sala de aula ser assumida como um ambiente que desafia o aluno e lhe apresenta ricas possibilidades de aprendizagem por meio de diferentes recursos e formas de ensinar. Assim, o autor defende que as práticas educativas devem ser assumidas como:

[...] um procedimento aberto, vetorizado por objetivos comuns e regulado pela observação em tempo real do trabalho dos alunos. Não é um sistema organizado com base em uma sucessão de

diagnósticos [...], mas um conjunto de atividades articuladas entre elas e que se ajustam e se fecundam reciprocamente para abrir a cada um espaços e possibilidades inexplorados [...]. É um esforço permanente para tornar as aquisições dialéticas e perceber o dado e o possível, o já existente e a promessa de um futuro diferente (MEIRIEU, 2002, p. 203).

O professor se mantinha sentado diante da turma, embora o conjunto dos alunos demandasse estratégias mais atrativas do que aquelas a eles oferecidas. Com relação à Jana e Damiano, não havia um plano de trabalho que apontasse onde intervir e propor mediações. Damiano contava com o atendimento da estagiária, que buscava algumas atividades para com ele trabalhar, sem ser, necessariamente, um acompanhamento por parte dos professores de sala de aula quanto ao atendimento especializado.

Essas atividades se resumiam a exercícios de alfabetização, que focavam o reconhecimento de letras, formação de palavras, identificação do sistema numérico, sem, com isso, manter uma relação estreita com o currículo da turma. No caso de Jana, a situação se repetia, mas, como não contava com a estagiária, ficava boa parte do tempo sem atividade.

A avaliação do rendimento se constituía, portanto, a partir dessa dinâmica educativa. Era comum ouvir os professores afirmarem que esses alunos precisavam de adaptação do currículo escolar. Esses discursos eram propícios para falarmos de estudos que afirmam o quanto os pressupostos da adaptação, flexibilização e adequação curricular vêm sendo utilizados de maneira inadequada no ambiente escolar.

Segundo Garcia (2009), esses conceitos têm sido explorados com grande frequência no contexto da Educação Especial. No entanto, trazem embutida a ideia de uma simplificação e empobrecimento do conhecimento explorado com os alunos considerados diferentes pela escola. Dessa forma, debatíamos com os professores: como avaliar um rendimento constituído por um conhecimento mínimo?

Tínhamos a oportunidade de refletir com os professores que essa situação não se presentificava exclusivamente no percurso de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, mas com muitos outros que a escola encontrava dificuldade em escolarizar.

Assim, as reflexões sobre o rendimento escolar apontavam algumas linhas de pensamento que não tínhamos como desconsiderar no processo de pesquisa. Primeiro que não é possível falar de rendimento sem um compromisso direto com a apropriação do conhecimento. Muitas vezes, deseja-se que os alunos apresentassem resultados sem considerá-los como frutos do trabalho que foi desenvolvido no coletivo da escola.

Segundo, o rendimento escolar coloca o aluno como protagonista do processo. Dessa forma, questionamos: somente o aluno “rende”? A escola não deveria “render” também? Terceiro, o fato de a escola carregar alguns mitos sobre o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência implica decisivamente a apropriação do conhecimento e a avaliação, pois era comum ouvir: “Os alunos têm laudo e passam direto” e “Tem uma lei que assegura aprovação automática para os alunos especiais”.

A questão da aprovação automática vem perseguindo as discussões sobre a avaliação escolar há algum tempo. Existe certa confusão entre os termos aprovação automática e progressão continuada.

Teóricos da área de avaliação conceituam aprovação automática como um processo sem avaliação, sem orientação, sem cobrança, sem qualquer apoio, isto é, sem nenhum critério, o aluno é empurrado adiante, correndo os riscos de não estar preparado para nada e podendo, mais tarde, atribuir à escola – com razão – o abandono a que foi submetido, sem ter tido nenhum tipo de orientação (FRANCO, 2003).

Com relação à progressão continuada, encontramos o seguinte entendimento, a partir de documentos do Estado de São Paulo, que adotou a progressão continuada em suas escolas no ano de 1997:

A progressão continuada implica acompanhamento contínuo da aprendizagem e tem no processo de reforço e recuperação um recurso básico para sanar dificuldades e defasagens. É diferente da promoção automática, que é entendida como mecanismo em que o aluno vai sendo promovido independentemente de ser submetido a processo continuado de avaliação, com reforço e recuperação da aprendizagem, quando necessário (SÃO PAULO, Estado, 1998b, p.17).

Vemos acontecer na prática a aplicação do regime de aprovação automática de forma indiscriminada, justamente para justificar o não fazer pedagógico, principalmente com os alunos público-alvo da Educação Especial ou aqueles que apresentam dificuldades de aprender. Essas questões provocam fortes repercussões no contexto escolar, trazendo práticas aleatórias, sem uma discussão séria a esse respeito, dando margem a ações desconectadas e desarticuladas, em que os principais afetados por esses desencontros são os alunos, principalmente os(a) alunos(a) com deficiência intelectual.

Essas questões aguçavam nosso interesse em investigar outros elementos que atravessavam a avaliação do rendimento escolar. Todo o tempo nos detivemos a observar como a escola lidava com a avaliação no transcorrer de suas atividades letivas. Em nossas idas e vindas, pudemos compreender que a unidade de ensino apresentava uma organização pedagógica no tocante à avaliação num formato bastante tradicional, seguindo a orientação da rede municipal de ensino.

A escola se organizava em três trimestres anuais. Ao final de cada trimestre, o processo de desenvolvimento de cada aluno deveria ser representado por um número. O aluno, para ser aprovado, deveria apresentar um percentual de 60% anual de aproveitamento e 75% de frequência sobre as 800 horas letivas anuais.

Com relação às provas, elas eram aplicadas de modo geral com vocabulário simples para todas as séries e eram sempre cobradas questões com pouco grau de

complexidade. As atividades avaliativas eram compostas, muitas vezes, por questões objetivas e discursivas. Parecia que os professores partiam da premissa da incapacidade de aprender dos alunos, então as cobranças eram menores. Isso ficou evidenciado em uma fala do professor de Matemática, Ariano, dirigida ao diretor, Marciano:

Nossa escola apresenta uma diferença de dois a três anos do rendimento em relação a uma escola particular. O nosso aluno médio da 5ª série apresenta um rendimento compatível com a 3ª série de uma escola particular. Essa é a nossa realidade!

Discursos como o proferido pelo professor de Matemática apontavam pistas sobre o que observar sobre as questões de avaliação. Barbier (2007) diz que, em pesquisa-ação, o pesquisador precisa estar atento para capturar o que debater e refletir com os sujeitos investigados. Assim, tínhamos como pistas ideias e pensamentos que acenavam para a necessidade de compreender qual a concepção de avaliação sustentava o trabalho docente.

Nesse sentido, desde o início de nossa observação, procurávamos entender como o grupo de professores conceituava avaliação. Em um dos primeiros encontros de formação com o grupo, já nos propondo a discutir a temática avaliação, organizamos uma dinâmica de grupo intitulada “Tempestade de Ideias”, na qual cada um definiria avaliação com uma palavra. As palavras que apareceram foram: *julgar, quantificar, medir, valorar, pontuar, medo, promover, reter, diagnosticar, excluir, punição*. Essas palavras, colocadas pelos professores sobre a avaliação, remetem-nos à reflexão dos conceitos que estão enraizados no imaginário dos educadores e que se manifestam em suas práticas pedagógicas. Diante de nossa observação e das colocações dos professores nos encontros de formação, pudemos distinguir três perspectivas relativas ao conceito de avaliação no interior da escola:

1ª observação: Os professores ainda se encontram fortemente marcados pelo conceito de avaliação remetido a uma abordagem quantitativa, perpetuando práticas de medir o conhecimento.

Eu acredito que, na escola, tem que ter prova. Nós, professores, não temos tempo de ficar fazendo avaliação descritiva (GIOVANA, professora de Português, vespertino).

Como alguém que tem 20 turmas de 35 alunos cada pode pensar na possibilidade de pensar uma avaliação na escola que não seja prova? (DIANO, professor de Matemática, vespertino).

O sistema não permite que a gente saia disso, tem que ter número e pronto (ANA LUIZA, professora de Português, matutino).

2ª observação: Há uma confusão, por parte de professores, pedagogos e direção, sobre os conceitos avaliar e instrumentos de avaliação. Resumem na prova (instrumento de avaliação) toda a dinâmica do processo avaliativo. A prova ganha tal protagonismo, de modo que o resultado obtido pelo aluno, capturado a partir desse instrumento, é o único elemento que sinaliza o que o aluno aprendeu ou não na escola.

Amanhã eu vou aplicar a avaliação para a 6ª série, você quer assistir à aplicação em sala? (ARIANO, professor de Matemática, vespertino).

Vou ter avaliação na turma da 7ª série. Mas a turma parece não estar bem para fazer esta avaliação. Por isso coloquei muitas questões objetivas (ANA MARIA, Professora de Ciências, vespertino).

3ª observação: Os professores, de modo geral, afirmavam ter tido oportunidades de estudar sobre a temática avaliação tanto na formação inicial quanto na continuada. Esses profissionais tiveram acesso às discussões sobre diferentes abordagens conceituais que refletem a avaliação dentro do contexto pedagógico, pois assim diziam:

Este tema é muito debatido, mas continua sendo uma grande dificuldade (MORGANA, professora de Português).

Isto tudo é muito complexo. Já li Jussara Hoffman e outros autores e não consigo ver a viabilidade prática disto (LUCIANO, professor de Geografia).

Nós sabemos que avaliação não se resume à nota, mas o sistema sempre cobra resultados numéricos. Então, a prova passa a ser um

instrumento que nós utilizamos com maior frequência (PAULIANO, professor de Português).

Anache e Martinez (2007) afirmam que avaliar significa acompanhar processos de ensino-aprendizagem para poder intervir, mediar e propor, visando à construção de novas lógicas de ensino. Significa também uma possibilidade para o professor promover uma reflexão crítica sobre como atuou com a turma, ou seja, os instrumentos utilizados, a metodologia, o nível de linguagem, dentre outros.

A avaliação é um processo de reflexão sobre a mediação e a apropriação do conhecimento que se constitui por meio de uma relação dialética entre alunos e professores. Os instrumentos de avaliação são plurais, podendo se estender desde a observação à aplicação de provas até o espaço de reflexão coletiva com os alunos.

Embora as autoras façam essa reflexão, os professores, por uma “herança positivista” de mensuração do conhecimento, atribuem à prova a tarefa de dizer o quanto os alunos aprenderam. Dessa forma, era comum ouvir: “Hoje vou aplicar uma avaliação”, no entanto estavam se referindo à aplicação específica do instrumento “prova”. Essa confusão conceitual continuou, mesmo depois de várias discussões nos encontros de formação.

As falas também evidenciam que os professores, teoricamente, traziam noções de conceitos sobre o processo avaliativo, como o apresentado em “Avaliação Mediadora” (HOFFMAN, 2010). No entanto, tinham dificuldades em buscar nesses conhecimentos sustentação para outras práticas cotidianas. Tinham um discurso pronto sobre avaliação com algumas teorizações embutidas, mas, na prática, imperava uma ação quantitativista e frágil de avaliação. Tal situação pode ser percebida na afirmação do professor de Português, Pauliano, do turno vespertino:

Não é possível viabilizar qualquer mudança, pois com este tempo de planejamento que dispomos, não é possível preparar atividades e avaliações diversificadas. Eu não vou arranjar sarna para me coçar, damos uma nota e pronto.

Infelizmente esse é um discurso predominante no grupo. Há interesse pontual de alguns professores, mas a fala em geral é essa. Eles não desconhecem teoricamente as discussões mais avançadas sobre o processo de avaliação, mas se negam a efetivar novas práticas que acarretariam, segundo eles, um acréscimo de trabalho para o qual não contavam com tempo para realizar.

Como a avaliação do rendimento era atravessada pelos desafios apresentados, buscamos prestar atenção aos espaços de planejamento, pois ali encontraríamos pistas de como os professores refletiam sobre o trabalho pedagógico, a apropriação do conhecimento pelos alunos e o rendimento escolar. Acreditávamos que encontraríamos oportunidades para ampliar nossa rede de conversação sobre os desafios existentes na temática avaliação no contexto da escola pesquisada.

Os espaços de planejamento podiam abrir caminhos para discutirmos com os professores reflexões presentes nas produções de autores interessados em estudar a avaliação da aprendizagem. Anache e Martinez (2007) nos dizem que as práticas de avaliação necessitam romper com práticas classificatórias que tendem a estimular a reprodução mecânica dos conteúdos, privilegiando a competitividade e não o trabalho coletivo. Ela deve, portanto, ser parte do processo, permitindo a participação de todos os envolvidos, com o objetivo de retroalimentar o aluno e o professor por meio de monitoramentos constantes e não apenas periódicos. Essa reflexão podia ajudar os professores a lidar com os diferentes percursos de aprendizagem dos alunos e criar novas relações com a questão da avaliação no ambiente escolar.

Já que buscávamos apoio nos espaços de planejamento, tivemos que entender como eles ocorriam na escola, dentro da organização da carga horária dos professores, que tinham 25 horas de trabalho por turno. Em cada turno, trabalhavam, no máximo, 20 horas efetivas em sala de aula, tendo cinco horas destinadas ao planejamento. Os horários eram organizados de modo que os professores tivessem cinco horas seguidas de planejamento.

Outra característica importante é que os professores de cada área estavam em planejamento no mesmo dia da semana. Esse modo de organização propiciaria, pelo menos à primeira vista, que os professores pudessem se reunir e pensar a escola, as ações conjuntas por área de conhecimento, novas práticas pedagógicas, dentre tantas outras ações.

Durante todo o nosso período de permanência na escola, porém, não nos foi possível observar nenhuma prática coletiva sistematizada de planejamento envolvendo professores e pedagogos da escola. Nos horários destinados aos planejamentos, cada um fazia o que desejava, desde ler jornais, mexer na internet, até ficar sem fazer absolutamente nada. Alguns professores usavam esse tempo fazendo atividades mais burocráticas, como preencher pautas, corrigir provas ou imprimir materiais.

Inicialmente existiam reuniões gerais, realizadas quinzenalmente, com o coletivo escolar. Depois de certo período, esses encontros passaram a ser mensais devido às inúmeras reclamações e denúncias feitas contra a escola sobre o excesso de liberação de alunos que saíam mais cedo. Percebíamos que esse era o único momento em que tínhamos o grupo reunido, às vezes pensando alguma ação coletiva.

Em muitas circunstâncias, essas reuniões gerais serviam para desarticulação de várias ações coletivas. Duas situações nos chamaram a atenção. A primeira foi quando o grupo do matutino desarticulou, totalmente, a realização da mostra cultural. O grupo se uniu contra a realização da atividade e nem a pedagoga e nem o diretor conseguiram fazer com que o evento constante no cronograma da escola fosse realizado por aquele turno, conforme diálogo a seguir:

Professora: Pedagoga Tiana, você sabe que não há mais tempo hábil para realizarmos a mostra cultural, temos provas para fazer, e não tem como fazer tanta coisa ao mesmo tempo (LANA, professora de Ciências).

A pedagoga Tiana pondera: Vamos fazer algo mais simples, mas não vamos deixar de fazer.

A professora rebate: No ano que vem a gente faz (LANA, professora de Ciências).

As manifestações do grupo foram em apoio à fala da professora e no turno matutino a atividade não se realizou.

A outra circunstância que chamou nossa atenção foi quando procuramos articular um grupo de trabalho para pensar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos ainda não alfabetizados. O grupo propôs a reunião e, na hora de pensar ações efetivas, todas as articulações feitas, anteriormente, foram jogadas por terra. Parte do grupo que não queria efetivar novas ações, nessa hora se impôs de forma enfática e acabou por desarticular o que estávamos construindo. Isso pode ser percebido no discurso da professora Giovana, de Língua Portuguesa, do turno vespertino: “[...] Não contem comigo! Eu estou na hora de me aposentar e não vou perder tempo com essas coisas”.

Esse cenário nos faz reportar aos estudos de Sá-Chaves (2000), quando defende a importância de ações coletivas para o combate aos processos de isolamento e de solidão docente que causam desqualificação profissional, certo desgaste da atuação docente e descrença com os objetivos da Educação. Santomé (2009) dialoga também com esse pensamento ao evidenciar que a heterogeneidade existente em sala de aula requer ações mais conjuntas, pois, por essa via, a educação obrigatória se coloca mais promissora e segue cumprindo sua função social, que é garantir acesso ao conhecimento sistematizado.

A educação obrigatória tem que recuperar uma de suas razões de ser: a de ser um espaço onde as novas gerações se capacitem para adquirir e analisar criticamente o legado cultural da sociedade. As salas de aula não podem continuar sendo lugar para a memorização de informações descontextualizadas. É preciso que o alunado possa compreender bem quais as diferentes concepções do mundo que se ocultam sob cada uma delas e os principais problemas da sociedade a que pertencem [...] (SANTOMÉ, 2009, p. 176-177).

Outro momento em que ficou muito evidente essa situação foi quando, em reunião geral, com o grupo matutino, o diretor propôs que fizéssemos uma discussão específica sobre a questão das dificuldades de apropriação da leitura e da escrita

pelos alunos da 5ª série, uma vez que essa discussão também aconteceria no turno vespertino. O grupo elogiou a iniciativa do vespertino, conforme as falas dos professores:

Essa oportunidade que eles vão ter de dar a cara à tapa. Acho louvável (MORGANA , professora de Português, matutino).

Não é solução, vai dar muito trabalho! Eu não fiz faculdade para ensinar coisas básicas (ANA CLAUDIA, professora , Matemática, matutino).

O professor de História, Jordano, no calor da discussão, como representante do sindicato, começa a falar do descaso da administração com a categoria do magistério e a sua fala desarticula a discussão que vinha acontecendo. Assim, a reunião termina sem nenhuma deliberação coletiva quanto à posição grupal acerca do projeto coletivo para os alunos da 5ª série. Nem pedagogos nem a direção da escola demonstram liderança suficiente diante do grupo para levantar com a força necessária as questões cruciais da escola.

Uma única iniciativa coletiva, observada por nós, proposta no ano anterior para ser efetivada em 2013, foi o chamado simulado. Na reunião geral, ocorrida em 20 de março de 2013, o diretor fez um comunicado que os professores deveriam entregar as questões do simulado. Após a reunião, procuramos saber com pedagogos e com o diretor do que se tratava.

A resposta que obtivemos foi que, a partir da sugestão do professor de História, Jordano (que tinha uma experiência em aplicar simulado na outra escola em que trabalhava), a ideia foi aceita pela Escola Clariana. Dessa forma, debatemos com o diretor: o que seria esse simulado?

O simulado consistia de uma prova objetiva com 30 questões envolvendo todas as disciplinas. A prova seria aplicada para todas as séries, no mesmo dia e horário. Os pontos apurados comporiam a pontuação de todas as disciplinas.

Resolvemos esperar para ver o desenrolar das coisas, uma vez que foi uma decisão do grupo, com muito apoio dos pedagogos e professores. Parece que todos tinham razões sólidas para apostar no sucesso da atividade, pois corrigir coletivamente gabaritos de uma prova envolvendo todas as disciplinas seria excelente, porque pouparia aos professores muito trabalho.

Os problemas observados: primeiro, o envio das questões pelos professores. Segundo, a definição dos professores que se responsabilizariam pela elaboração das questões. Havia dois professores de uma mesma disciplina em uma determinada série. Os conteúdos não estavam iguais ou próximos. Isso levava a escola a ter que fazer mais de uma prova por série.

Quem ficou designada, no turno matutino, para a montagem das provas foi a pedagoga Poliana, que ficou assoberbada com a atividade de organização, digitação e montagem das provas. Na escola não havia um profissional para auxiliar nessas atividades. Observamos o próprio diretor, no dia da realização da prova, digitando questões que não tinham sido enviadas. As provas foram reproduzidas apressadamente, necessitando da ajuda de todos para as atividades de grampear e separar os materiais.

No momento da aplicação, faltaram provas e o tumulto continuou. Levantamos questionamentos com o coordenador Alano, do matutino, sobre o porquê daquele simulado e ele respondeu: “Não questiona nada sobre isso, porque a pedagoga Tiana está muito feliz, pois a frequência dos alunos hoje foi total”.

Ficamos muito perturbada com aquela afirmação e questionamos se o coordenador Alano não achava estranho pensar numa escola que só tinha maior frequência dos alunos quando aplicava prova. Questionamos também sobre o que aquele momento estava “simulando”. Fizemos os mesmos questionamentos à pedagoga Tiana e ao diretor, que defenderam assim mesmo a continuidade da atividade. Quando eles viram que os resultados das notas haviam sido muito baixos, a atividade foi suspensa!

No sistema de ensino de Serra, o aluno tem direito à recuperação por meio de outra prova, caso ele não tenha obtido bom desempenho. O baixo resultado das “provas simuladas” acarretou um trabalho ainda maior para todos os profissionais da escola, uma vez que todas as disciplinas tiveram que fazer nova prova para recuperar o resultado insatisfatório no simulado.

Embora a escola já reconhecesse um grande número de alunos não alfabetizados, nada de diferenciado foi pensado para eles participarem das atividades do simulado. Muitos alunos que não tinham a possibilidade de realizar a prova como era proposta foram convidados a não comparecer à escola. Os alunos Jana e Damiano, foco de nosso estudo, também não fizeram a atividade, até porque havia um discurso de que pessoa com deficiência não tem condições de participar desses tipos de intervenções.

Anache e Martinez (2007) afirmam que o desafio da escola é romper com práticas classificatórias que estimulam a reprodução mecânica dos conteúdos e privilegiam o *rankeamento* entre os alunos. Ao contrário, defendem uma perspectiva de avaliação que se coloca como parte do processo de ensino-aprendizagem, que permite a aprendizagem coletiva e ao professor repensar cotidianamente suas maneiras de ensinar.

Nas palavras das autoras:

[...] a avaliação é parte do processo de planejamento do ensino-aprendizagem, devendo ser, portanto, um instrumento de transformação das práticas instituídas, uma vez que ela é imprescindível para provocar reflexões e com isso a construção de estratégias de ensino que possam promover a aprendizagem de todos (ANACHE; MARTINEZ, 2007, p. 53).

Nem os professores de sala regular, nem os pedagogos, o diretor ou mesmo professores especializados estranharam o fato de os alunos serem excluídos do dia escolar em função do simulado. Essa situação se repetia nas avaliações de larga escala. No período da pesquisa, foi realizada a “Provinha Brasil” nas turmas de 4ª

série do Ensino Fundamental. Nesse dia, o aluno Damiano foi retirado da sala de aula.

Ao questionar a professora sobre o procedimento adotado, ela retrucou: “Ele não sabe ler, não tem sentido ele ficar na sala durante a prova”. O fato de questionarmos essa situação levou a professora a se sentir pressionada, a ponto de improvisar uma atividade para o aluno. Foi para a sala da pedagoga, sentou-se ao chão com o aluno e desenvolveu uma atividade de desenho.

Percebíamos que, na maioria das vezes, algumas ações não eram pensadas de forma aprofundada, procurando levantar a problemática envolvida nas ações propostas. As “provas simuladas” foram prontamente aceitas, sem uma discussão mais aprofundada, porque, à primeira vista, significavam uma diminuição no tempo de correção de provas.

Era notória a desarticulação dos trabalhos desenvolvidos na escola, desde a atuação do diretor ao trabalho das pedagogas. A interlocução era também difícil entre professores das mesmas disciplinas, entre pedagogos e professores de um modo geral. A fragilidade era ainda maior entre os professores da sala regular, pedagogos e professores especialistas em Educação Especial.

Essa desarticulação pedagógica se refletia nos trabalhos desenvolvidos na escola, quase nunca visando a melhorias no atendimento às necessidades do aluno, acarretando graves prejuízos para os educandos matriculados nessa instituição. Para Libâneo (2008), a escola deve manter certa cultura que precisa ser constituída por todos os seus segmentos, tendo a gestão escolar a tarefa de criar espaços de diálogo e de produções coletivas para que o direito à Educação seja a base do trabalho educativo. Com esse movimento, a escola pode ser assumida como uma organização viva que também se constitui pela interação entre as pessoas.

Os dirigentes da escola precisam, então, ajudar os professores, a partir da reflexão sobre a prática, a examinar suas opiniões atuais e os valores que as sustentam, a colaborar na modificação dessas opiniões e valores tendo como referência as necessidades dos

alunos e da sociedade e os processos de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2008, p. 41).

Como apresentamos, existe o momento formal para o planejamento, mas não há sistematização de encontros entre os pedagogos e os professores nesse horário. Em geral, os pedagogos alegam não ter tempo para realizar esta atividade, pois, a nosso ver, não consideram isso como uma atividade prioritária na escola. As pedagogas, em geral, envolvem-se nos trabalhos burocráticos, como conferência de notas, pautas e registros, e colocam em segundo plano as atividades de planejamento.

Observamos que, quando há a proposição de alguma atividade diferenciada, elas vêm como demanda do diretor, que, em geral, encabeça a realização da atividade. Isso ocorre com alguns professores também. As pedagogas estão sempre na retaguarda e não de frente, quanto à proposição e incentivo para a realização de aulas e atividades diferenciadas.

Em um planejamento que fazíamos com a professora Suzana, de Matemática, no turno matutino, e o professor Ariano, do “Programa Mais Educação”, víamos a necessidade de termos alguns apoios visuais para ajudar no conteúdo que estávamos trabalhando. Sugerimos que imprimíssemos alguns cartazes para afixar nas salas e deu-se o seguinte diálogo:

Professora Suzana: A pedagoga Tiana não vai permitir que a gente coloque estes cartazes nas salas de aula.

Pesquisadora: Por que ela não permitiria?

Professora Suzana: Porque ela acha que cartazes poluem visualmente as salas, então ela proíbe que façamos isto.

Pesquisadora: Vamos conversar com a pedagoga Tiana e argumentar que precisamos disso no nosso trabalho. Agora, com certeza, ela não vai se opor.

O discurso frequente das pedagogas era o de culpabilização dos professores pela falta de vontade de realizar um trabalho pedagogicamente construído melhor. A pedagoga Tiana, por exemplo, mesmo com o envolvimento da professora Suzana no Projeto das Oficinas de Matemática, levantava, em todo o tempo, a radicalidade de Suzana e suas dificuldades com os alunos.

A pedagoga Poliana, do matutino, não conseguia articular as atividades de planejamento com os professores. Ela, Poliana, acabava assumindo a responsabilidade de realizar atividades gerais da escola, como digitação de trabalhos. Essa situação nos incomodava. Não conseguíamos entender porque isso acontecia, já que as pedagogas reclamavam da sobrecarga de trabalho. Assim, pensávamos: por que assumir esse trabalho de digitação? Percebemos aqui a falta de prioridade em relação às atividades de planejamento e acompanhamento na escola.

O trabalho das pedagogas, nos turnos matutino e vespertino, desenvolvia-se por meio de uma divisão de turmas. Elas tinham a responsabilidade de atender aos pais, aos alunos e aos professores das turmas que estavam sob seu encargo. Em diversas situações, as pedagogas se envolviam em atividades relacionadas com a Bolsa Família e isso tomava bastante tempo. A escola, principalmente em bairros carentes, como a Escola Clariana, acabava assumindo atividades de cunho social que acarretam prejuízos ao trabalho pedagógico.

Diante desse cenário pedagógico, pudemos constatar que todas as ações envolvendo os processos avaliativos dos alunos, com deficiência ou não, foram marcadas por muita desarticulação e desorganização, não havendo coerência teórica e conceitual com relação à atividade avaliativa.

No caso dos alunos público-alvo da Educação Especial, a situação era ainda mais complexa. Havia um embate na escola sobre o que sabe e o que não sabe o aluno e como se daria o processo de aprovação ou reprovação. Esse contexto influenciava a maneira como a escola realizava a avaliação do rendimento escolar. No tocante às ações da sala de aula regular, não havia atividades planejadas para o

desenvolvimento intelectual dos alunos. Dessa forma, a avaliação do rendimento se constituía de maneira emblemática. No diário de classe, havia na frente do nome do aluno a indicação – aluno especial – e isso levava o professor a atribuir uma nota mínima para ele.

Na Sala de Recursos Multifuncionais, havia um relatório descritivo, mas que não tinha ressonância com as ações da escola de maneira mais ampla. A professora descrevia questões sobre o aluno. Muitos registros não evidenciavam as questões de aprendizagem, ganhando destaque as mudanças de comportamento, atitudes e melhoria da relação social com o coletivo escolar.

Deparamo-nos com várias situações que nos trazem a complexidade do ato de avaliar, no que concerne à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno. Observemos o diálogo a seguir:

Pedagoga Tiana: Eu estou tão feliz com o professor J, ele melhorou tanto seu processo avaliativo.

Pesquisadora: Que bom... Mas em que você observa esta melhora?

Pedagoga Tiana: Ele está mais flexível. Ele agora até olha os cadernos dos meninos e pontua... Isto ajuda muito a nota.

Esse diálogo evidencia a visão subjacente à avaliação no contexto da escola. Se, por um lado, acreditamos que é importante criar diferentes possibilidades para avaliar o desenvolvimento dos alunos, por outro, não vemos que uma simples correção de cadernos, sem a intencionalidade de acompanhar os raciocínios feitos pelo aluno diante do conhecimento, permite ao professor intervir para suprir as necessidades de aprendizagem presentes em sala de aula.

Para nós, o eixo da questão é a aprendizagem e não a nota que será dada pelo professor ao aluno. A observação da pedagoga sobre o professor evidencia a concepção de avaliação que ambos tinham sobre os processos avaliativos, distanciadas de uma visão de avaliação para intervenção. O fato de o professor

Jordano atribuir nota ao caderno não lhe possibilita romper com uma avaliação classificatória, pois a nota tornava-se mais importante que a aprendizagem, a reflexão crítica da prática pedagógica e a assunção da avaliação como um diálogo estabelecido entre alunos e professores.

Tudo isso evidencia que, muitas vezes, a aprovação não está desvinculada da apropriação do conhecimento. Esse é o ponto crucial da nossa discussão. A meta principal do processo de escolarização é a apropriação do conhecimento, como defende Vigotski (1998, p. 66):

Nesse sentido, a educação escolarizada e o professor tem um papel singular no desenvolvimento dos indivíduos. Fazendo junto, demonstrando, fornecendo pistas, instruindo, dando assistência, o professor interfere no desenvolvimento proximal de seus alunos, contribuindo para a emergência de processos de elaboração e desenvolvimento que não ocorreriam espontaneamente. A escola, possibilitando o contato sistemático e intenso dos indivíduos com os sistemas organizados de conhecimento e fornecendo a eles instrumentos para elaborá-los, mediatiza seu processo de desenvolvimento.

A função principal da escola é promover a apropriação do conhecimento aos alunos. Quando a escola não faz isso, foge de sua responsabilidade primordial. Muitas vezes, quando o professor flexibiliza os instrumentos e práticas avaliativas para suprir lacunas deixadas por mediações que não fizeram sentido para o aluno, ele deixa transparecer que a aprendizagem não é prioritária.

Se a criação de instrumentos de avaliação desarticulados com a aprendizagem se fazia presente no cotidiano escolar, espaços como os Conselhos de Classe deixavam de ser aproveitados como uma oportunidade para o grupo lançar uma meta com olhar reflexivo-crítico sobre como o ensino e a aprendizagem se desenrolavam na escola. No Conselho de Classe do 3º trimestre, ficou evidente a dificuldade de a escola refletir sobre a aprendizagem dos alunos. Quando os

professores faziam a discussão daqueles que ficariam para recuperação, produziam diálogos muito próximos do que se segue:

Professora Ana Elisa (4ª série – vespertino): Maria, João e Pedro ficarão para recuperação nas disciplinas de Português e Matemática.

Pesquisadora: E o aluno Damiano?

Professora Ana Elisa: O aluno Damiano é público da Educação Especial, não se enquadra nesta situação aqui.

Pesquisadora: Por quê?

Professora Ana Elisa: Porque ele vai passar mesmo. Não precisa fazer recuperação.

Pesquisadora: Mas você não acha que seria válido ele permanecer mais tempo na escola, afinal ele não está alfabetizado?

Professora Ana Elisa: Seria muito desgastante para ele, pois está muito cansado.

Esse diálogo nos remete a duas discussões importantes. A primeira revela a dificuldade da escola em assumir o direito à educação para os alunos com deficiência. Na afirmativa da professora, podemos perceber que a escola é significada como espaço de socialização e não de aprendizagem para os estudantes público-alvo da Educação Especial.

A segunda diz respeito a como a escola se apoia em uma concepção histórica da deficiência que tende a (re)produzir uma imagem de um sujeito limitado, cansado e sem condições de acompanhar o ritmo escolar. Essa situação tem estreita ligação com os laudos subjetivos produzidos sobre os alunos, muitas vezes carregados da expressão “não”. De outro modo, isso significaria ouvir e/ou ler que eles “não aprendem”, “não produzem”, “não falam”, dentre outros. Como podemos ver, a situação do aluno era tomada para justificar a impossibilidade de ele participar das atividades de recuperação e não a falta de planejamento, de objetivos e organização da escola para acompanhar suas necessidades de aprendizagem.

As atitudes excludentes têm suas raízes na história dos conceitos que definem as práticas da educação especial dentro de uma tendência médica que nos leva à aproximação do estudo e do tratamento de uma série de incapacitações com um fato decorrente meramente do aspecto orgânico, pouco ou nada visto numa perspectiva social. Os educadores parecem alienados quanto ao que temos desenvolvido com nossos estudos, naturalizam a exclusão que assim passa a nada ter a ver com a organização da sociedade tal como se dá nas relações de produção capitalista, agora com uma orientação política neoliberal (FERREIRA, 2005, p. 147).

A dificuldade da escola de pensar em novas lógicas de ensino e de assumir a avaliação como um processo que perpassa as ações de todas as pessoas naturalizava os resultados que traduziam o fracasso da instituição mediante o seu compromisso social: “escolarizar, com qualidade, todos os alunos”. Essa situação pode ser constatada na Tabela 19 a seguir. Ela traz os resultados de aprovação e reprovação, obtidos ao final de 2013, dos alunos da 5ª série do Ensino Fundamental.

Tabela 19 - Índices de reprovação dos alunos da 5ª série dos turnos matutino e vespertino da Escola Clariana no ano de 2013

Série	Turno	Nº Matriculados	Nº Reprovados	% Reprovação
5ª	Matutino	153	57	37,2%
5ª	Vespertino	135	70	51,8%

Fonte: Dados da Secretária da escola do ano de 2013.

Esses percentuais alarmantes de reprovação não desencadearam qualquer tipo de reflexão no grupo. Cabe ressaltar que o número de alunos reprovados foi suavizado, já que era comum ouvir os professores afirmando que os alunos seriam “empurrados” para as séries posteriores, já que estavam bem defasados na relação idade/série. Havia também uma discussão sobre o fato de a escola ter que explicar para a Secretaria de Educação os altos índices de reprovação. Dessa forma, muitos alunos eram “avançados” a partir da afirmativa: “Vamos ver quem a gente consegue salvar”.

Com relação aos alunos com deficiência, de modo geral, não houve qualquer discussão. Argumentavam que eram alunos do AEE e não poderiam ser reprovados. A única polêmica criada foi quando discutimos a situação da aluna Jana. Como se tratava de uma aluna em fase de conclusão da segunda fase do Ensino

Fundamental, questionamos a possibilidade de ampliação de seu tempo de permanência na escola, já que tal situação encontrava amparo legal na Resolução nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001, que institui as diretrizes operacionais da Educação Especial na Educação Básica.

Temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série (BRASIL, 2001, art. 8º).

O levantamento da questão explicitada acarretou a produção de manobras para que a pesquisadora e a professora da Sala de Recursos Multifuncionais e não participassem do Conselho de Classe, já que o desejo era de trazer para o grupo o avanço automático da aluna, pois assim ela iria para uma escola de Ensino Médio, fazendo com que aquele desafio (a aluna) passasse para outras mãos.

Promovemos, então, reflexões com o grupo de professores no Conselho de Classe, pois, a partir de diálogos com o gestor escolar, fomos convidada a participar da reunião e tivemos a oportunidade de refletir: “A ampliação do tempo escolar tratava-se do cumprimento de um direito legal” uma vez que a aluna ficou quatro anos na escola sem nenhum tipo de apoio especializado, esse atendimento estivesse garantido por uma legislação nacional. O grupo se mostrou reflexivo e, mesmo com a resistência de alguns profissionais, foi acordado que a escola cumpriria o preceito legal de garantir a ampliação da permanência da aluna no Ensino Fundamental.

No transcorrer da pesquisa, deparamo-nos com vários elementos que dizem respeito à avaliação do rendimento escolar. É preciso pensar que não é somente o aluno que apresenta resultados na escola, pois eles são reflexos do trabalho pedagógico desenvolvido no ambiente escolar. Dessa forma, a avaliação precisa ganhar uma perspectiva mais dialética, fazendo com que as pessoas envolvidas: alunos, professores, pedagogos, gestores escolares e a organização escolar: currículo, práticas de ensino, dentre outros aspectos, sejam elementos que se articulem e possibilitem a trama que chamamos de apropriação do conhecimento.

Além disso, a organização do trabalho pedagógico influencia incisivamente o rendimento da escola. A constituição de dispositivos de avaliação descomprometidos com a apropriação do conhecimento faz com que a escola possa criar contextos em que os alunos cheguem analfabetos ao final do Ensino Fundamental e até ao Ensino Médio.

Em relação aos alunos com deficiência intelectual, tanto a existência do “laudo” como a de uma “suposta lei que garante o avanço automático” se configuram mitos e marcas de uma situação ainda não superada.

A inexistência de uma articulação entre a sala de aula regular e o AEE dificulta para a escola o acompanhamento dos percursos e das necessidades de aprendizagem dos alunos. Como vimos, no horário de aula regular, a expressão “alunos especiais” indica para a professora a atribuição de uma nota mínima para esses educandos serem avançados. Em contrapartida, o relatório da Sala de Recursos Multifuncionais pouco ajuda a escola a propor novas interações com o estudante.

Em síntese, é preciso promover espaços de diálogo e formação para os professores colocarem seus conhecimentos em prática, pois acumulam saberes sobre a avaliação, mas ainda primam por se apoiar em uma lógica positivista, colocando a “prova” como o recurso mais importante para identificar a aprendizagem. Contrariando essa concepção, Meirieu (2005) sinaliza que a escola deve se preocupar com a formação de conceitos para, a partir desse processo, criar os dispositivos de avaliação, pois assim poderá conhecer o que o aluno sabe e o que ainda não sabe, intervindo no que Vigotski (1998) denomina de zona de desenvolvimento proximal.

[...] Se um aluno repete um erro, evidentemente não se pode excluí-lo por isso: é preciso, ao contrário, redobrar os esforços para que ele compreenda. Porque aqui, visto que ‘compreender’ é mais importante que ‘fazer’, o erro não é um fracasso. É uma oportunidade indispensável à reflexão [...] (MEIRIEU, 2005, p. 55).

É importante que os professores se preocupem com a aprendizagem para, a partir dela, relacionar a avaliação. Como vimos, o simulado foi considerado mais

importante do que a aprendizagem propriamente dita. Nas avaliações de larga escala, os alunos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais são convidados a não comparecerem à escola para não comprometer o “desempenho” alcançado. Isso nos faz ver que a avaliação de rendimento não se encontra deslocada da necessidade de a escola recuperar sua função social, da importância de acreditarmos que todas as pessoas têm condições de aprender e, por último, da ideia de que o professor trabalha sobre e com o conhecimento, por isso precisa dominá-lo, tanto em uma lógica conceitual quanto didática.

7.2. AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONSTITUIÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS NA ESCOLA

Para a discussão dos processos de formação continuada e das práticas pedagógicas, realizaremos reflexões que se complementam. Primeiramente, problematizaremos como se desenrolaram as ações de formação na Escola Clariana. Em seguida, traremos as articulações feitas por meio dessa dinâmica formativa para o delineamento das práticas pedagógicas. Toda essa trajetória será perpassada pela atuação da pesquisadora e dos pesquisadores coletivos, calcados nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

7.2.1. As contribuições da formação continuada na Escola Clariana

A pesquisa teve como foco constituir conhecimento sobre a avaliação de alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental. Nesse contexto, a promoção de espaços de formação foi ganhando um grande destaque no transcorrer do processo de produção dos dados.

Em dezembro de 2012, os contatos já tinham sido feitos com o diretor em exercício e o novo diretor eleito para que realizássemos a pesquisa na Escola Clariana. Naquele mesmo mês, foi marcado um encontro com a equipe pedagógica para o final de janeiro. Em 22 de janeiro, apresentamos a pesquisa para os profissionais da equipe técnica dos três turnos. O grupo demonstrou-se bastante receptivo ao nosso trabalho, principalmente no que tangia à formação, pois era a equipe pedagógica

que fazia toda a preparação dos temas e nós afirmamos, naquela ocasião, que assumiríamos, junto com eles, essa tarefa.

A partir daí, uma nova situação foi colocada. Teríamos que apresentar ao grupo de professores dos três turnos a proposição de formação, uma vez que, à primeira vista, queríamos tratar durante o ano sobre a problemática da avaliação e eles nunca haviam trabalhado dessa forma. A formação anterior não tinha uma organização prévia, acontecendo, muitas vezes, de forma improvisada, sem a seleção de temas e materiais a serem trabalhados. Não atendia, portanto, a objetivos traçados pelos próprios participantes da formação.

No dia 4 de fevereiro de 2013, fomos à escola para o primeiro encontro de formação daquele ano. Tivemos a oportunidade de apresentar a pesquisa nos três turnos da unidade de ensino. Em todos eles, a pesquisa foi aceita com facilidade, principalmente no tocante à formação, pois consideravam essa discussão bastante relevante.

Começamos, a partir de então, a observação da escola e, paralelamente a isso, fizemos, junto com as pedagogas, um cronograma inicial de datas e temas para a realização dos encontros.

Formalmente, os nossos encontros de formação tinham dias e horas estabelecidas para ocorrer. Mas, obviamente, a formação se estende a esses momentos previamente determinados. No primeiro encontro, nos três turnos, fizemos a apresentação detalhada do cronograma, submetendo-o a sugestões e aprovação. Foram organizados aproximadamente dois encontros por mês, mas, no transcorrer do ano, foram reorganizados devido a várias questões limitadoras.

Observávamos que, durante o ano letivo, quase tudo foi motivo de suspensão de aulas e da formação, desde a falta de funcionários na escola para fazer a merenda escolar, festinhas feitas para a comemoração ao “Dia da Mulher” com os professores e funcionários da escola, “Festa da Páscoa”, ameaça de greve de ônibus, ameaça de tiroteio na comunidade, chuva na cidade, entre tantos outros motivos.

Muitos desses dias letivos não foram repostos, uma vez que em muitos deles o horário de aulas prevalecia até o tempo do recreio. Isso, segundo a escola, configurava o “cumprimento do dia letivo”. Contudo, houve uma denúncia à Secretaria de Educação do município, entendida pela escola como oriunda de pais inconformados com o excesso de saídas antecipadas e suspensão de aulas. Esse fato gerou uma preocupação ao grupo de profissionais da escola, temendo possíveis punições vindas da Secretaria de Educação.

Nessa ocasião, houve até uma tentativa de justificar as saídas antecipadas com os momentos de formação. A falta de compromisso da escola quanto ao cumprimento de seus dias letivos prejudicou os alunos, que não eram considerados nesses momentos de suspensão de suas aulas, bem como os nossos momentos de formação, que foram os principais atingidos.

Quando os encontros efetivamente ocorreram, quem ficava, participava efetivamente das discussões. Mas havia uma oscilação considerável em relação ao público presente. Principalmente se o diretor não estivesse na escola durante o tempo dos processos formativos. Algumas pistas foram percebidas nesse sentido: demoravam a chegar à sala; davam desculpas pouco convincentes acerca das faltas; entre outras situações. Isso, sem dúvida, prejudicou bastante o andamento da formação. Ainda havia professor que, com desculpa de secretariar o encontro, produzir a ata da reunião – necessária para a burocracia da progressão funcional –, ficava totalmente alheio ao que se passava.

No primeiro encontro, por exemplo, apresentamos um questionário com perguntas sobre conceito de avaliação, entre outras questões. O professor de História, Jordano, que sempre foi muito hostil a todo processo, disse: “Não acredito que você vai fazer uma coisa do tempo da onça em pesquisa. Aplicar questionário é o fim!” Foi bastante constrangedor, mas todos pegaram o questionário e somente ele devolveu no dia combinado, ninguém mais o fez, mesmo com a insistência das pedagogas.

Muitas situações desestabilizavam o processo de estudo na escola. O fato de a pedagoga Zelana, do turno vespertino, levantar-se e sair do encontro de formação

no qual discutíamos a questão do analfabetismo na 5ª série foi uma dessas situações mais constrangedoras.

Outro momento bastante difícil foi quando, ao discutirmos as dificuldades de aprendizagem dos alunos do turno noturno, a professora Veridiana, de Geografia, quis se pronunciar:

Eu, como professora do noturno, sou a escória do mundo, esses alunos daqui são a escória do mundo, não sei o que estamos fazendo aqui, discutindo tudo isso.

Esses foram momentos difíceis no processo, além de tantos outros fatos que compuseram outras experiências como essa. Ao mesmo tempo, essas situações apontaram o quanto é necessária a reflexão sobre o cotidiano da escola, na escola e pela escola. Revelaram o quanto, em falas, em minúcias, vemos retratados preconceitos e estigmas que dificultam o avanço dos trabalhos na escola.

Como elemento de grande complexidade do cotidiano escolar, identificamos, no processo de formação de professores, o desinteresse geral pelas discussões pedagógicas. Às vezes chegamos a pensar que, se não houvesse um possível ganho financeiro na progressão funcional, garantida aos professores que frequentam a formação em serviço no município de Serra, não teríamos professores participantes dessas atividades. Nos encontros de formação, tínhamos sempre um tema a ser discutido, conforme o quadro 20.

Mesmo com esses desafios, procuramos executar o que havia sido planejado e, assim, nos dias 9 e 24 de abril de 2013, trouxemos a discussão dos temas “O que é avaliação?” e “Como e para que avaliar?”. Nessas ocasiões, fizemos a dinâmica “tempestade de ideias” e cada professor conceituou avaliação com uma palavra. A dinâmica propiciou uma intensa discussão do grupo sobre o tema. Ao trazerem, para conceituar avaliação, palavras como: quantificar, medir, aprovar, reprovar, dentre outras, pudemos refletir sobre a concepção de avaliação que norteava as suas práticas. Com a apresentação de *slides*, fomos acirrando os debates, abordamos a

problemática que a escola enfrentava naquele momento com questões relativas à avaliação e à apropriação do conhecimento.

Quadro 20 - Cronograma de datas e temas desenvolvidos na formação continuada dos professores da Escola Clariana em 2013

DATA	TEMA
22/03 (Sexta-feira)	Apresentação e discussão dos temas da Formação
09/04 (Terça-feira)	O que é avaliação – Como e para que avaliar?
24/04 (Quarta-feira)	O que é avaliação – Como e para que avaliar?
09/05 (Quinta-feira)	Os diferentes tipos de avaliação.
24/05 (Sexta-feira)	Técnicas Avaliativas.
10/06 (Segunda-feira)	Dinâmica de grupo: com texto da Jussara Hoffmam
25/06 (Quinta-feira)	Dinâmica de grupo: com texto da Jussara Hoffmam
10/07 (Quarta-feira)	Dinâmica de grupo: com texto da Jussara Hoffmam
25/07 (Quinta-feira)	Vídeo finalizando tema: O que avaliação?
31/08 (Sábado)	Oficina de elaboração de provas
02/09 (Segunda-feira)	Proposição de ações concretas avaliativas/ O Projeto Político - Pedagógico e a avaliação
17/09 (Terça-feira)	Educação Inclusiva: abordagem teóricas/políticas públicas na Educação Especial
02/10 (Quarta-feira)	O atendimento Educacional Especializado.
31/10 (Quinta-feira)	Práticas pedagógicas Inclusivas no contexto da classe comum.
12/11 (Terça-feira)	Experiências de sucesso na escola
23/11 (Sábado)	Encerramento da formação

Fonte: Da autora.

Surgiu, assim, a questão da não alfabetização dos alunos de 5ª série. Sabia-se que aqueles educandos, em grande parte, não estavam lendo. Não se sabia, porém, o que fazer diante disso. A constatação dessa problemática virou tema de discussão em nosso grupo de formação, no qual se falava do problema, mas, ao mesmo tempo, quase todos se opunham frontalmente a pensar ações específicas com esses alunos.

Os principais entraves eram os argumentos de que professores do Ensino Fundamental II não tinham formação específica para alfabetizar e essa posição era endossada pelas pedagogas, principalmente a do turno vespertino, que, num

momento de formação, levantou-se de modo bem agressivo e disse, diante do grupo:

Eu estou indo embora. Me nego a discutir esse assunto. Isso não é problema meu. Essas escolas de Ensino Fundamental que nada fazem por esses alunos e não sou eu que vou fazer (ZELANA, Pedagoga).

Depois de ter dito isso, a pedagoga saiu da sala, onde estavam todos os professores em formação, gerando grande constrangimento. Após essa afirmação pública, tentamos fazer os professores refletirem que, apesar de admitirmos o fato de que a alfabetização deveria, de fato, ter sido feita no Ensino Fundamental I, nós não poderíamos ignorar esses alunos nessas condições.

Nesse caso específico, a pedagoga Zelana, que era a autoridade da escola, deveria encaminhar as providências e se negava publicamente, dando margem aos demais integrantes da equipe a fazer o mesmo ou a fazer qualquer coisa, menos se comprometer com a escolarização dos alunos e das alunas que não liam e não escreviam.

Esse contexto, na leitura de Meirieu (2005), configurava-se em uma tensão, pois, se, de um lado, nos fazia pensar que a formação do professor é um processo contínuo abrindo brechas para que, por meio de ações coletivas, os professores pudessem aprender a trabalhar os processos de apropriação da leitura e da escrita com os alunos, de outro, fazia-nos entender o quanto essas questões necessitam incorporar os processos de formação inicial, tendo em vista ser uma realidade vivida nas escolas.

Para Meirieu (2006), formar profissionais capazes de lidar com as questões educacionais é um desafio a ser assumido pelas agências formadoras, principalmente ao considerarmos que, independentemente da área ou do nível de atuação, o professor necessita levar em consideração que

[...] onde quer que [...] ensine, e seja qual for o seu público [...], sempre ensina alguma coisa a alguém. Não existe professor que não

ensina nada. Não existe professor que não ensine a ninguém. Todo professor trabalha sobre esta difícil associação entre objetos do saber e sujeitos que devem apropriar-se deles. É por isso que um professor não é um 'simples' conhecedor, nem um 'simples' psicólogo. Não é tampouco uma 'simples' justaposição de ambos. É uma outra coisa. Ou melhor, alguém diferente. Alguém que tem seu próprio projeto [...] (MEIRIEU, 2006, p. 22).

Outras temáticas abordadas foram “os diferentes tipos de avaliação” e “as técnicas avaliativas”. Nessa oportunidade, o grupo trouxe muitas questões, principalmente discutindo as afirmações trazidas por Hoffman (2010) no tocante às provas. Os professores consideravam que a autora negava a prova como um instrumento válido na prática pedagógica. Acreditavam que era preciso treinar os alunos para aprenderem a fazer simulados, concursos e prova de vestibular. A discussão foi bastante “frutífera”, no sentido de cada um poder colocar suas inquietações e, nessa troca, pudemos ampliar a compreensão do grupo referente à temática.

Nesse momento, o professor de Geografia, Elano, colocou a seguinte discussão:

Depois vem a prova do Ifes (Instituto Federal do Espírito Santo)²³ e as avaliações do governo e eles não sabem fazer. Não sei por que vocês, pedagogos, não gostam de prova! Olha aí Jussara Hoffman falando mal de provas!

Essa afirmação do professor abriu uma calorosa discussão, pois as provas de seleção e as provas de larga escala organizadas pelo Governo Federal ganharam foco.

Os professores pareciam querer justificar a permanência em um modelo positivista de avaliação devido ao próprio sistema educacional propor situações de avaliações objetivas e em larga escala que, na maioria das vezes, visam somente ao “ranqueamento” das escolas.

Esses fatos não podem ser ignorados dentro da discussão sobre avaliação e educação. As avaliações em larga escala não podem ser transformadas no objetivo

²³ Este instituto tem uma seleção bastante rígida para acesso à escola e é uma renomada Escola Federal no Espírito Santo.

da educação, mas é possível fazer delas um instrumento indicador de condições para análise da qualidade da educação ofertada em cada escola, considerando suas peculiaridades e mazelas.

Em situação de aprendizagem, convém trabalhar com os alunos não apenas sobre o 'produto final', mas também sobre as diferentes etapas de preparação, analisar os esboços, o planejamento do trabalho, os rascunhos e os diferentes traços deixados ao longo do processo para tentar compreender em que ponto surgiram dificuldades; quando e como, ao contrário, foi possível dar um 'salto cognitivo' (MEIRIEU, 2005, p. 191).

Na interpretação dos dados fornecidos pelas avaliações, olhar os cenários por trás dos números significa partir de dados concretos, das condições que a escola apresenta naquele momento, ainda que esses não sejam a totalidade daquele estabelecimento de ensino. Usar qualquer tipo de instrumento de avaliação como forma de entender as questões e dificuldades apresentadas somente tem sentido se for para pensarmos os modos de intervenção nessa realidade e sobre a concepção pedagógica que deve pautar a prática.

Não podemos, todavia, perder de vista em que momento histórico essas avaliações de larga escala apareceram no cenário nacional e ganharam notoriedade. Elas surgem num contexto marcadamente neoliberal, que muito nos faz duvidar das reais intenções desse tipo de avaliação. O sistema neoliberal nos oferece um discurso que traz a ideia de liberdade, mas, em realidade, nos controla. Além do controle, ser livre não significa de fato "ter acesso a" ou "ser bem-sucedido em", pois todos temos a liberdade de acesso, mas nem todos temos possibilidades iguais, diferente do que transmite esse sistema e a propagação de seus ideais.

As avaliações externas não têm feito somente uma verificação da aprendizagem, na medida em que reproduzem em números as escolas com melhor desempenho, o que deixa de lado as reais necessidades de desenvolvimento dos alunos. Por fim, a instituição escolar se torna um lugar em que há forte competição entre as próprias escolas, entre os professores e até mesmo entre os alunos, não favorecendo um ambiente social adequado no sentido de solidariedade e amizade. Ao invés de acompanharem o desenvolvimento global dos alunos, incentivam a escola, e até

mesmo os professores, a se organizar em função desses exames, com vistas, muitas vezes, aos bônus, premiações e demais benefícios oferecidos às escolas mais bem classificadas.

Aquelas crianças, aqueles alunos que apresentam dificuldades e que não tiveram as mesmas condições de acesso à educação, estão, muitas vezes, excluídas do sistema escolar, ainda que estejam presentes todos os dias na escola. Isso remete à ideia de que a escola atual, além de privilegiar aqueles que têm melhores condições de vida, somente certifica o aprendizado, mas não o garante efetivamente.

As avaliações em larga escala mostram nada mais do que números que não expressam o real aprendizado do aluno, mas somente reproduzem a desigualdade existente dentro da escola. É muito importante a reflexão de Freitas (2012, p. 48), que diz:

As políticas de avaliação centralizadas se esquecem de que não basta o dado do desempenho do aluno ou do professor coletado em um teste ou questionário e seus fatores associados. É preciso que o dado seja “reconhecido” como <pertencendo> à escola. Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro.

Como dinamizadora do grupo, tentávamos provocar os professores para que saíssem da zona de conforto e entendessem que a apropriação do conhecimento era superior a qualquer tipo de treinamento avaliativo que eles tanto valorizavam. Assim, podiam pensar que tínhamos que questionar essas estratégias avaliativas e não colocá-las como mais importantes do que a aprendizagem. No que concerne a essas colocações, os professores eram desafiados a pensar que, se os alunos estabelecessem uma relação com o conhecimento, eles teriam maiores condições de realizar as atividades avaliativas apontadas no transcorrer da formação.

Atendendo a demandas do grupo, realizamos, também, uma oficina de elaboração de provas. Contamos com a participação de uma ex-aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, que, nessa ocasião, fez todo um trabalho reflexivo a respeito das provas, levando para análise

alguns testes aplicados por professores, mostrando a limitação do instrumento e os cuidados que devemos ter na utilização dele.

Uma discussão frutífera aconteceu quando a professora Liliana apresentou ao grupo docente uma prova cujas questões corrigidas pelo professor estavam dadas como certas quando, na verdade, estavam erradas. Isso suscitou um debate trazendo duas questões principais: a primeira relativa ao aluno com deficiência intelectual. Por vezes, o professor considerava como “certas” as produções desse alunado pelo simples fato de ser um aluno ou uma aluna com deficiência intelectual. Por que os professores faziam isso?

E a outra questão principal, desencadeada pelo e no encontro formativo, diz da falta de atenção dos professores em relação à elaboração das provas assim como da ausência de cuidado com a correção. Esse aparente descaso denota que a correção realizada pelo professor não é assumida como indícios para diagnosticar o que o aluno aprendeu, mas, ao contrário, somente para “dar” uma nota.

Ainda com a utilização de fragmentos, a professora Ana Clara apontou questões de prova totalmente sem sentido, elaboradas por professores que subestimavam a capacidade do aluno, além de demonstrar o descaso com o qual são elaboradas as provas.

Tudo isso foi bastante discutido pelo grupo de docentes. Muitas vezes, alguns deles chegavam a admitir que fizeram coisas similares. Outros negavam totalmente fazer esse tipo de prática.

Com esses fatos apresentados, vemos a necessidade da formação de professores se configurar, cada vez mais, como um elemento importante na constituição de mudanças dentro do processo educacional. Sempre depositamos muita esperança na formação de professores, identificando-a como ação primordial para estabelecer as mudanças que tanto precisamos na educação.

A discussão apresentada vem sendo amplamente discutida por pesquisadores críticos, como Meirieu (2005), quando sinaliza a importância de o professor acompanhar o que o aluno sabe e o que ainda não sabe para poder intervir. Assim, as avaliações devem ser elaboradas a partir de objetivos acompanhados para saber onde novas intervenções serão necessárias. Esse movimento desencadeia momentos de formação para alunos e professores, possibilidades de utilizar o que os alunos erraram como dispositivos para potencializar o trabalho da turma e para dar elementos para o professor replanejar sua ação docente, pois como salienta o autor,

[...] a verdadeira correção pedagógica é uma ‘pausa na imagem’, um momento em que interrompe o frenesi de ter êxito a qualquer preço, onde se dispõe de tempo para compreender o que se passa e onde cada um pode encontrar, no trabalho coletivo que se realiza, alimento para sua determinação individual. Há algo de ‘sagrado’ no tratamento escolar do erro: ‘Um minuto... Vamos refletir!’> O mundo ordinário, aquele onde a produção reina absoluta, suspende seu curso e deixa passar... um pouco de Escola (MEIRIEU, 2005, p. 59).

Nesse processo de pesquisa-ação-formação, depositamos sempre o lugar da supremacia dos momentos de formação como elemento central na pesquisa, mas o cotidiano nos mostrou situações bem mais complexas do que poderíamos prever ao iniciarmos este estudo.

Foram 16 encontros planejados, mas apenas dez foram efetivamente realizados, pensados com diferentes estratégias. Consideramos esse número baixo diante de tantas dificuldades para pensar ações de mudanças, apesar de fazermos os encontros de formação nos três turnos da escola. Alguns capturaram nossa intenção e foram afetados pelos movimentos desencadeados pela pesquisa, mas cremos que muito há ainda para ser feito nessa realidade escolar. Não desistimos, nem desistiremos desse objetivo.

Ainda nesse momento, a escola apresenta demandas de nossa participação nas atividades internas de mudanças desencadeadas pelo movimento de pesquisa-ação colaborativo-crítica desenvolvida durante todo ano de 2013. Esses são os “*flashes*”

de esperança que alimentam a nossa crença na possibilidade de mudança, mesmo em uma realidade complexa como a que vem sendo apresentada.

Apesar das dificuldades encontradas no processo de pesquisa, pudemos encontrar, também, momentos de grande fecundidade em nosso trajeto na escola. Entre eles, o “Programa Mais Educação”, as “Oficinas de Matemática”, as ações de identificação dos níveis de alfabetização dos alunos e a “Oficina de Alfabetização”, dentre outros tão importantes na busca de avanços da escola.

Não nos seria possível enxergar esses movimentos desencadeados, se não estivéssemos desenvolvendo uma pesquisa-ação colaborativo-crítica. Foi a partir dessa abordagem metodológica de pesquisa que encontramos condições para que pudéssemos intervir desse modo na escola.

Nossos referenciais teóricos também contribuíram para o refinamento de nosso olhar. Procuramos trazer à tona o exercício de um olhar mais atento, mais apurado, na tentativa de capturar as pequenas coisas cotidianas que nos trazem a preciosidade do entendimento maior sobre os fatos. Sempre foi muito interessante esse encontro teórico. Além disso, estivemos em parceria com Vigotski e a perspectiva histórico-cultural, que nos coloca diante do outro com um olhar absolutamente acolhedor, pois, sem o outro, não nos tornamos o que somos.

Pensamos que essas aproximações teóricas deveriam ser utilizadas com mais frequência em pesquisa para que, na condição de pesquisadores, possamos estar diante do “objeto pesquisado” mais inteiros, mais disponíveis e mais atentos a esse outro que nos circunda e nos modifica, dando-nos mais legados do que nós deixamos para eles. Diante disso, nada mais interessante do que passar a compartilhar esse momento da nossa “experiência” na escola.

7.2.2. Buscando constituir novas práticas na Escola Clariana

Sempre foi nosso objetivo pensar e construir com o grupo de profissionais da escola novos modos de agir, principalmente quando nos referíamos a práticas pedagógicas

com os alunos com deficiência mental. Isso sempre permeou a nossa ação na escola, mas, diante dos desafios que nos foram apresentados, íamos lidando com eles e pensando novas possibilidades de significar aquelas dificuldades. Em vários momentos de nossa caminhada na escola nos encontramos com profissionais já sensibilizados sobre o seu real papel como educadores e também com profissionais que foram afetados pelas discussões promovidas nos diversos espaços, desde a formação em serviço até as discussões nos espaços informais da escola. Esse processo foi possibilitando a criação de alternativas interessantes que cabem ser descritas e analisadas, principalmente ressaltando que foram ações desencadeadas naquele momento, mas que têm ainda hoje efetivação no cotidiano escolar. Cabe destaque para algumas delas que serão relatadas a seguir:

a) O relato da experiência com o “Mais Educação”

O “Programa Mais Educação” foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10. Constitui-se em uma estratégia do Ministério da Educação (MEC) para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que ampliam a jornada escolar nas escolas públicas para, no mínimo, sete horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

De acordo com esse projeto educativo, são escolhidas seis atividades, a cada ano, no universo de possibilidades ofertadas. Uma dessas atividades, obrigatoriamente, deve compor o macrocampo do acompanhamento pedagógico.

Diferentes experiências pedagógicas indicam o papel central que a escola tem na construção de uma agenda de educação integral, articulando, a partir da ampliação da jornada escolar, políticas públicas, equipamentos públicos e atores sociais que contribuam para a diversidade e riqueza de vivências que tornam a educação integral uma experiência inovadora e sustentável ao longo do tempo.

O programa conta, em sua estrutura, com Comitês Metropolitanos ou Regionais, constituídos por representantes das Secretarias, gestores escolares e outros parceiros, entre os quais as universidades e comitês locais, formados por sujeitos do “Mais Educação” na escola e de representantes da comunidade escolar e do entorno. Essa estratégia de implementação e fortalecimento do programa constituiu-se como espaço de articulação das ações e experiências de construção de planos de ação coletivas.

A definição de um paradigma contemporâneo de educação integral entende que o território da educação escolar pode expandir-se para além dos muros da escola, alcançando seu entorno e a cidade em suas múltiplas possibilidades educativas. É desejável que os conteúdos da base nacional curricular, Lei nº 9.394/96 (LDB, 1996), dialoguem, organicamente, com temas estruturantes e contemporâneos para a vida em uma sociedade que se afirma como republicana e democrática.

O “Programa Mais Educação” é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação. Sua operacionalização é feita por meio do “Programa Dinheiro Direto na Escola” (PDDE) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Os territórios do programa foram definidos, inicialmente, para atender, em caráter prioritário, às escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, situadas em capitais e regiões metropolitanas.

Para o desenvolvimento de cada atividade, o Governo Federal repassa recursos para ressarcimento de monitores, aquisição dos *kits* de materiais, contratação de monitores e obtenção de materiais de consumo e permanentes. De acordo com as atividades escolhidas, as escolas beneficiárias também podem receber conjuntos de instrumentos para banda fanfarra, *hip hop* e rádio escolar, dentre outros, conforme Manual PDDE – Educação Integral.

A Escola Clariana faz jus à participação no “Programa Mais Educação”, por apresentar baixo Ideb, conforme Tabela 21.

Tabela 21 - Dados do Ideb da Escola Clariana de 2007 a 2013

ESCOLA	2007	2009	2011	2013
EMEF CLARIANA	2,4	2,5	3,1	3,5

Fonte: www.portalidadeb.com.br

O Ideb foi criado pelo Governo Federal para medir a qualidade das escolas e redes de ensino. É calculado a cada dois anos, desde 2005, com base no resultado da “Prova Brasil” e nas taxas de aprovação. Há indicadores calculados para cada escola, rede de ensino, município, estado e o país. Todas as instituições públicas têm uma meta própria para alcançar, a cada biênio, nos últimos anos do Ensino Fundamental I e Fundamental II. A nota vai de zero a dez.

A escola Clariana esteve fora dos índices propostos para sua própria atuação em 2007 e 2009. Em 2011, apresentou uma pequena melhora, pois a sua meta de melhoria era de 2,8 e conseguiu atingir 3,1. No ano de 2013, o índice apresentado ficou abaixo da meta estipulada de 3,9, obtendo 3,5. Cabe ressaltar que esses índices estão, ainda, muito distantes do atingido pelo Brasil, pelo Espírito Santo e pelo município de Serra. Devido a isso, a Escola Clariana tem podido pleitear a ajuda dada pelo Governo Federal às escolas nessas condições, por meio do “Mais Educação”.

O diretor Marciano e os professores Ariano e Ana Lúcia, coordenadores do “Programa Mais Educação” na escola, são bastante envolvidos com a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido naquela unidade de ensino, mas são quase vozes solitárias quanto à busca dessa qualidade.

O “Mais Educação” na escola, referente a este estudo, ganha vários contornos. Lá, existem as seguintes atividades relacionadas: banda marcial, bem como as apresentações de grupos menores de músicos mirins e adolescentes; coral; aulas de acompanhamento em pequenos grupos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática e aulas de teoria da luta oriental *taekwondo*.

As atividades têm boa aceitação por parte dos alunos, principalmente a banda e a luta oriental. Na banda, eles têm aulas de música e muitos se interessam, incluindo os alunos- alvo dos estudos de caso a que já nos reportamos.

Apesar do empenho dos coordenadores do projeto na escola, muitas dificuldades foram encontradas, principalmente para a interlocução entre os turnos matutino e vespertino. Os alunos que precisavam do acompanhamento pedagógico não eram os que frequentavam essas atividades no turno contrário ao de suas atividades nas salas regulares. A escola tinha muita dificuldade nessa articulação, mas havia muito empenho dos monitores em acompanhar bem os alunos que compareciam às aulas.

Os coordenadores sempre organizavam atividades diferenciadas para ensinar aos alunos e sempre havia a cobrança, nos turnos regulares, para que os que precisassem de ajuda frequentassem as aulas. Esse projeto funcionava à margem do trabalho pedagógico da escola. Quando um aluno apresentava dificuldade, alguém se lembrava de perguntar pelo “Mais Educação”. No primeiro semestre, um grupo da 8ª série do turno vespertino participou do “Projeto Jacuy”, acompanhados pelos coordenadores do “Mais Educação”. No segundo semestre, foram os alunos do turno matutino que participaram do projeto, que consistiu em dar cursos diversos de formação profissional aos alunos. A atividade foi bem avaliada pelos seus participantes.

Apesar das dificuldades apontadas, o programa foi um aliado para o desenvolvimento de várias atividades com os alunos que apresentavam dificuldades de aprender. O coordenador, Ariano, que é professor de Matemática, constantemente assumia as aulas de Matemática das turmas do “Mais Educação”, o que tornava perceptível a melhoria de desempenho dos alunos naquela disciplina.

Paralelamente a isso, ocorreu uma reunião pedagógica no turno matutino, na qual os professores apontavam as grandes dificuldades dos alunos da 5ª série em relação à alfabetização e à Matemática. Esses questionamentos nos fizeram pensar em alternativas por meio do “Mais Educação” para identificar e intervir no quadro desenhado pelos professores.

Essa nossa identificação nos levou a duas ações: identificar os problemas relacionados com a Matemática e organizar oficinas para lidar com essas dificuldades; pensar ações de identificação do nível de alfabetização dos alunos da 5ª série.

À primeira vista, parecia estranho uma pesquisadora que foi para a escola pensar a avaliação e a deficiência intelectual começar a se envolver em questões da não aprendizagem de leitura/escrita e Matemática de alunos da 5ª série, ditos normais. Num primeiro momento, ficamos um pouco temerosa, mas, como se tratava de uma pesquisa-ação colaborativo-crítica, não poderíamos fechar os olhos para essas questões tão inquietantes que estão, infelizmente, presentes no cotidiano da escola. Mesmo insegura, e com muitos receios iniciais, abrimos o debate com os professores interessados: o professor Ariano, coordenador do “Mais Educação”, e a professora de Matemática, Suzana, do turno matutino. Relataremos a seguir a experiência desenvolvida.

b) Oficinas de Matemática

As queixas da professora Suzana se constituíram questões mobilizadoras para a proposição dessa atividade. Suas reclamações continham um tom de indignação. A professora considerava que seus alunos estavam em níveis de aprendizagem muito abaixo do esperado para a série na qual estavam matriculados.

No início, as afirmações da professora Suzana, em relação aos seus alunos, eram as mais pejorativas possíveis. Durante a reunião, ela chegou a afirmar que, de acordo com a prova diagnóstica aplicada aos alunos, havia compreendido que 95% deles não sabiam os conteúdos necessários para começar a cursar a 5ª série. A professora assumia negar iniciar um trabalho adequado com o seu grupo de educandos, afirmando: “Eu não estudei para ficar ensinando Matemática básica para esses alunos”.

Tínhamos, efetivamente, um grande problema: de um lado, alunos que não sabiam; e, do outro, a professora que não queria ensinar o que os alunos precisavam aprender: Matemática básica, quiçá “alfabetização matemática”.

A primeira coisa que fizemos, professor Ariano e eu, foi nos colocarmos à disposição da professora para, junto com ela, pensarmos aquela situação. A pedagoga dizia-se preocupada com a situação, mas não demonstrava disposição para uma ação efetiva com a professora para enfrentar o desafio.

A pedagoga destacava, com muita frequência, a falta de habilidade da professora Suzana para trabalhar com as 5^a séries. Mas a professora aceitou a nossa ajuda e assim começamos a planejar as ações. A primeira coisa que fizemos foi analisar a prova diagnóstica aplicada. Percebemos que o teste tinha cobranças de muitos conteúdos e que o grau de dificuldade estava elevado, não só pelo conteúdo em si, mas também pela própria formatação da prova e do tipo de questões propostas.

Acordamos que aplicaríamos outra prova, relacionando outros objetivos e com uma concepção diferenciada. Juntamente com a professora Suzana, elegemos os conteúdos a serem verificados e partimos para a elaboração do novo teste. Resolvemos que verificaríamos o nível de aprendizagem dos alunos nas operações básicas a partir de situações-problema, contextualizando com nomes e situações presentes no dia a dia dos alunos.

Fizemos um cronograma de aplicação das provas e estivemos, quase sempre, nos três momentos da aplicação. Combinamos que faríamos as intervenções necessárias durante a realização da segunda prova diagnóstica.

No momento da aplicação das provas, procuramos deixar os alunos o mais tranquilo possível. Quando tinham alguma dúvida, solicitávamos que eles fizessem a releitura da questão e observassem as gravuras para conseguirem fazer a atividade proposta.

Depois de todo esse processo, corrigimos juntos os testes e identificamos que os alunos tinham significativas dificuldades de Matemática, mas não chegavam a 95% de alunos que não sabiam nada. Era, porém, um quadro preocupante: dos 109 alunos que fizeram a prova, 56 apresentaram resultados abaixo dos 50% de acerto. O resultado apontou um quadro de 51,3% de alunos com acentuadas dificuldades em Matemática.

Estávamos diante de um problema e se fez necessário organizar novas estratégias para lidar com a situação. O ponto positivo que tínhamos era a adesão da professora Suzana às nossas discussões e a grande experiência do professor Ariano com Matemática.

Em busca de novas estratégias, fomos procurar na escola materiais que poderíamos usar para o nosso planejamento de aulas diferenciadas. Encontramos um vasto material que não estava sendo utilizado: jogos de multiplicação, adição, divisão e subtração; dominós; material dourado em grande quantidade. Ficamos surpresa com tudo que tínhamos disponível na escola para diversificar nossos trabalhos.

Começamos, então, nosso planejamento. Escolhemos como ponto de partida o material dourado para trabalharmos noções de unidade, dezena, centena e milhar. Preparamos o material e uma folha com atividades para que fossem desenvolvidas a adição e a subtração.

O professor Ariano, no primeiro momento, explicava o que era aquele material dourado. A maioria dos alunos jamais havia manuseado tal material, apesar de ter em grande quantidade na escola.

Depois da explicação, desenvolvemos as atividades de adição, e a questão do “vai um” da Matemática foi nossa grande surpresa. No decorrer da atividade, um aluno disse: “Nossa! Isso que é vai um?” Nós ficamos surpresos quando vimos que, com a ajuda do material dourado, eles percebiam o que era aquela coisa tão difícil que era o “vai um”.

O mesmo aconteceu no encontro em que trabalhamos a subtração, também com a ajuda do material dourado. A surpresa foi a mesma: “É isso que é pedir emprestado”, disse um aluno e vários outros foram entendendo o “pedir emprestado” que tanto achavam difícil. Naquelas atividades, pudemos perceber muitos conceitos vigotsquianos nos sendo apresentados a todo tempo. Quando um aluno entendia uma questão, ele, com uma linguagem peculiar, ensinava ao colega de uma forma que logo era compreendida pelo outro. A troca tornou-se um elemento primordial no desenvolvimento das atividades. Outra questão foi a nossa mediação, dos professores, que se tornou primordial para o desenvolvimento dos alunos. A intervenção que o professor Ariano e eu fazíamos desencadeou uma postura diferenciada na professora Suzana, que ficou mais tranquila para interagir com os alunos. As oficinas continuaram acontecendo, apesar da responsável pela biblioteca reclamar bastante de nossa presença lá. Na biblioteca, as mesas grandes proporcionavam maior interação entre os membros dos grupos, o que nos ajudava a superar também essa dificuldade. Em discussão no Conselho de Classe, decidiu-se que os alunos da 5ª série passariam a sentar em duplas, ideia defendida pela professora Suzana, por reconhecer que a interação entre os alunos ajudava na aprendizagem.

As turmas começaram a apresentar crescimento no desenvolvimento cognitivo relativo à Matemática com as várias atividades que prosseguiram na própria sala de aula, coordenadas pela professora Suzana, usando jogos, cartazes dos conteúdos trabalhados e, principalmente, com a mudança de postura da professora com os alunos. Foi muito gratificante acompanhar esse trabalho e ouvir a própria professora sobre o trabalho desenvolvido: “Tudo valeu a pena este ano!”.

Apesar de nem sempre esse ser um parâmetro confiável, o fato é que, no turno matutino, os índices de reprovação foram bem menores que no do vespertino, pois, no turno da manhã, o grupo foi um pouco mais receptivo à realização de ações quanto às dificuldades dos alunos. No turno vespertino, nada disso pôde ser discutido, havendo, de modo geral, uma desresponsabilização quanto à não aprendizagem dos alunos, principalmente os da 5ª série, que chegavam à escola com grande defasagem na alfabetização. No turno vespertino, o professor de

Matemática era alheio a tudo o que acontecia na escola. Além disso, como era comum no cotidiano dessa unidade escolar, nenhuma pedagoga realizava planejamento semanal com os professores e logo de primeira houve rejeição clara da pedagoga das 5ª séries em assumir a discussão sobre essa questão. Portanto, o grupo de professores se sentiu à vontade para não encaminhar qualquer ação quanto às dificuldades de alfabetização e de Matemática encontradas nas 5ª séries do vespertino. A coordenadora do “Mais Educação”, a professora Ana Clara, foi a que todo tempo denunciava esse quadro, mas como os professores e pedagogos se negavam a fazer tal discussão, nenhuma ação efetiva foi desencadeada nesse turno.

c) Projeto de Alfabetização

Outro projeto gestado nesse período de desenvolvimento da pesquisa foi o “Projeto de Alfabetização”, organizado a partir das demandas da escola, que apresentou altos índices de alunos não alfabetizados no Ensino Fundamental II, o que desencadeou um número significativo de reprovação escolar. Analisando-o, víamos o quanto ele precisava dialogar com as reais histórias de vida dos alunos, propor ações diferenciadas e fazer do conhecimento elementos que dialogam com a vida social, como salienta Caiado (2008, p. 363), em um de seus estudos.

[...] o espaço escolar é múltiplo e que os alunos trazem em suas singulares histórias de vida um saber que deve ser ponto de partida para o trabalho pedagógico. Um ponto de partida que se dá na escuta atenta e respeitosa por um professor que saiba valorizar as experiências de vida de todos os alunos. Um saber que será ponto de partida para a conquista de novas dimensões, seja na língua oral e escrita, seja nas concepções que internalizaram em seu grupo cultural para explicar e organizar a vida cotidiana. Porém, ao chegar à escola, podem agora se apropriar de um novo saber. Um saber guardado a sete chaves, um saber que dá poder e que transforma o mundo de forma vertiginosa. Uma transformação que nem sempre tem levado o homem à felicidade. Portanto, entende-se que se a escola guarda esse saber está nela a possibilidade ímpar de encontrá-lo, dele se apropriar e quiçá usá-lo para o respeito à vida.

Assim, escrevemos o projeto e demos os passos para sua efetivação no ano de 2014. O projeto foi enviado à Secretaria Municipal de Educação, uma vez que

carecíamos de recursos financeiros para efetivá-lo. No início do ano, recebemos, na escola, a visita da equipe da Secretaria, visando a conhecer mais o projeto. Logo, os técnicos do órgão central se posicionaram quanto à impossibilidade de mobilizar recursos para sua efetivação, comprometendo-se em dar assistência aos professores no sentido de pensar ações de alfabetização. No entanto, esse acompanhamento, durante o ano de 2014, foi bastante incipiente, não atendendo às necessidades da Escola Clariana.

O Projeto “Mais Educação” continuou atuando nessa frente de trabalho e, embora, apesar dos esforços empenhados, principalmente pela direção da escola, poucos avanços foram obtidos. Ainda assim, essa é uma ação fundamental para a escola, no sentido de dar a devida importância àqueles que não se apropriaram das ferramentas de alfabetização. Durante o ano de 2014, estivemos em alguns momentos na escola, principalmente auxiliando os professores responsáveis pelo projeto “Mais Educação”, bem como os professores que, a partir da pesquisa, se abriram para entender a fundamental importância do trabalho escolar na garantia do direito à educação para todos.

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania [...]. O direito à educação é um direito social de cidadania [...]. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança freqüentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado [...]. A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil (MARSHALL, 1967, p. 73)

Assim sendo, a análise do projeto de alfabetização nos permite refletir que escolas e Secretarias de Educação precisam caminhar juntas para que as ações implementadas contem com os apoios e recursos necessários para serem desenvolvidas. Dessa feita, é importante que planos de ação sejam organizados no início de cada ano letivo com metas, objetivos e ações traçadas para que os órgãos centrais estudem as estratégias necessárias para pô-las em movimento.

A falta dessa articulação produz a ideia de que, quando a escola pensa em possibilidades, estas são podadas pelo Órgão Central, empobrecendo o ato

pedagógico, as políticas educacionais e as relações dialógicas entre esses dois seguimentos.

Finalizando essas discussões, temos que concordar com Jesus (2015), quando sinaliza que, se almejamos mudanças nas práticas educativas escolares, necessitamos pensar na formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Enquanto na primeira precisamos forjar educadores pesquisadores de novos outros saberes e que articulam teoria e prática; na segunda, necessitamos criar condições para que esses sujeitos continuem a pesquisar, a estudar e a transformar o vivido na escola em novas teorizações para a área da educação.

Sobre as práticas pedagógicas, temos visto o quanto os currículos precisam ser assumidos como relações dialógicas constituídas entre os saberes que alunos e professores já dispõem com aqueles historicamente acumulados, servindo esse processo para que novos posicionamentos sejam feitos diante da realidade social que encontramos cotidianamente. Além disso, é importante fazer desse conhecimento algo que atraía o aluno, que o desafie e que crie certa autonomia sobre o que aprende, já que como alerta Meirieu (2005), a tarefa de aprender é do aluno. Esses processo é mediado pela figura do professor.

Todo esse esforço deve ser resgatado cotidianamente na formação inicial e continuada dos professores, tendo em vista, como salientou Marshall (2005), a educação por ser assumida como elemento indispensável à cidadania de vê ser encarrada como direito público e subjetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um amigo havia me sugerido que eu começasse a escrita desta tese falando sobre o meu processo, durante o tempo de estada na Escola Clariana. Peço a vocês permissão, neste momento, para falar em primeira pessoa e relatar os meus sentimentos e impressões durante todo esse tempo. Falamos sempre em primeira pessoa do plural, por se tratar de um trabalho que nunca é feito por duas mãos, principalmente na pesquisa-ação colaborativo-crítica. Mas agora tratarei das interferências deste trabalho em mim e, na conclusão, não na introdução, como havia sido sugerido.

Eu sou psicóloga, formada pela Universidade Federal do Espírito Santo e escolhi a escola como lugar para desenvolver a minha atividade profissional. Nesses 32 anos de atuação na educação, primeiro como professora da Educação Infantil, a seguir como psicóloga escolar e depois como gestora educacional, toda minha experiência tinha se dado na rede particular de ensino. Apesar de sempre ter realizado trabalhos de pesquisa em escola pública, principalmente o do mestrado, a experiência de estar, desde outubro de 2012, diretamente dentro do contexto da escola pública trouxe-me marcas e reflexões muito profundas sobre esta realidade.

Assim, ao trabalhar com a temática avaliação no contexto investigado, tive a oportunidade de viver um constante processo de reflexão sobre o ser pesquisador, profissional da educação e, como pessoa, pois lidava com um contexto bastante diverso. Aprendi a ter o cuidado de não promover julgamentos precipitados e aligeirados, mas buscar compreender a complexidade existente no cotidiano educacional. Muitas vezes já escrevi, problematizei e conversei com vários colegas da educação sobre o quanto a relação assimétrica entre alunos e professores faz da avaliação um instrumento que leva o educador a valorizar os erros dos educandos e não acompanhar seu percurso de apropriação do conhecimento. Em vários debates feitos por meio de formações continuadas de que participei e conversas informais, pude perceber e relatar o quanto a avaliação pune o aluno e coloca o professor como um sujeito que não precisa ser avaliado.

Dessa forma, para o desenvolvimento deste estudo, precisei ter o cuidado de não replicar essa postura em relação à escola. Procurei ter o cuidado de não fazer da escola o aluno e de mim a professora que avalia. Sei que este foi, talvez, um dos maiores desafios por mim enfrentados, já que lido com uma realidade que traz outras especificidades e dela tive que me afastar para não fazer comparações e alocar a escola investigada como uma realidade não crível por não espelhar a perspectiva de escola por mim defendida. Esse processo foi fundamental para que eu pudesse capturar as possibilidades, os desafios, as tentativas e as questões que precisavam ser problematizadas por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Nesse contexto, uma primeira avaliação que faço desse processo de pesquisa se reporta ao meu crescimento humano e profissional. Tive, mais uma vez, a oportunidade de aprender com o outro, de construir possibilidades e de me avaliar constantemente, pois se, em vários momentos, algumas ações da escola me causavam certo estranhamento, minhas atitudes também produziam esse sentimento no grupo, fazendo com que pudéssemos aprender com o diferente e encontrar pontos de tangência que nos aproximavam.

Assim, pude refletir que a avaliação demanda do professor e do pesquisador certo afastamento de juízos de valor para acompanhar a processualidade da vida e dos modos como as pessoas lidam com o conhecimento. Esse movimento nos permite promover outra reflexão sobre os processos de avaliação, pois nosso julgamento em relação ao outro e ao convívio com situações que não nos espelham pode tirar de nós uma possibilidade de penetrar na diversidade de realidades que fazem parte da vida e com ela conviver.

Essa reflexão nos era trazida pela aluna Jana, pois sua aparência e modos de vida distantes dos padrões socialmente valorizados dificultavam que muitas pessoas dela se aproximassem para descobrir seus potenciais, desejos, sonhos e necessidades específicas de seu modo de aprender. Assim, neste trabalho, pude perceber que, para falar de avaliação do outro, primeiramente, preciso constituir um processo de reflexão crítica para me avaliar, buscando colocar em análise valores, condutas, princípios, pensamentos e sentimentos que muitas vezes carregamos e que nos impedem de acompanhar a pluralidade humana existente no contexto social.

Outra situação que preciso sinalizar neste processo de pesquisa diz respeito às contribuições da pesquisa-ação colaborativo-crítica no momento histórico em que defendemos a educação para todos. Essa perspectiva metodológica busca construir conhecimento sobre a realidade educacional e se propõe também a colaborar com os profissionais da educação na busca de novas possibilidades de escolarizar os alunos e de contribuir com a formação docente, tomando os desafios da prática como elementos a fortalecer esse processo de formação em contexto.

O fato de a pesquisa-ação colaborativo-crítica se propor a produzir conhecimentos com os outros e não sobre os outros desencadeia um processo de formação e de corresponsabilidade sobre as questões levantadas na investigação, fazendo com que pesquisadores e professores se sintam parte da pesquisa e busquem novas possibilidades de ação mediante os desafios da prática. Essa reflexão me faz pensar o quão desafiador foi trabalhar com essa metodologia na escola investigada. Muitas vezes, tinha o desejo de trabalhar com outra metodologia que provocasse outro tipo de implicação, mas a crença de que é importante contribuir e aprender com aqueles que lidam com o cotidiano da escola me fazia encontrar na pesquisa-ação um caminho repleto de desafios, com muito trabalho, com necessidade de constante negociação e disposição para negociar com o outro, mas, também, como uma alternativa de formação de todos os sujeitos envolvidos no processo.

A pesquisa-ação não pode ser vista como um antídoto para os desafios da educação, já que estes demandam da articulação de várias políticas públicas educacionais. Ela é uma forma de produzir conhecimento que interage com a busca pela compreensão da realidade, o agir coletivo, a reflexão crítica do vivido e a formação em contexto.

Por meio da pesquisa-ação, pude refletir sobre algumas questões que atravessam o processo de avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar. Ao tomar a pesquisa do Oneesp como ponto de partida, desafiei-me a entender como a avaliação de identificação, do planejamento e do rendimento escolar se materializavam na escola, já que, na primeira fase desta pesquisa nacional, ouvi diferentes narrativas dos professores sobre essa temática.

A ida para a escola me ajudou a entender algumas questões que atravessam a avaliação de identificação. Pude perceber que o fato de darmos tamanho destaque aos laudos clínicos tem nos feito deixar de analisar outras nuances que envolvem o processo de identificação dos alunos. A escola produz vários mecanismos de identificação dos educandos, como exemplo, um “laudo subjetivo” que se consolida por meio dos olhares, pensamentos, leituras e análises que os professores fazem daqueles considerados diferentes. O professor, muitas vezes, precisa ter o cuidado de, ao encaminhar o aluno para uma avaliação ou serviços da Educação Especial, já não criar um laudo que aloque a pessoa na condição daquele que não produz e não tem condições de aprender.

Os alunos Jana e Damiano possuíam “diagnósticos” produzidos pela escola que influenciavam suas oportunidades de aprender. Enquanto a aparência de Jana era significada como um elemento de distanciamento e de busca por justificativas para a sua condição de deficiente; a beleza do aluno Damiano camuflava pedidos de ajuda e de apoio em seu processo de escolarização. Assim, pude ver que o olhar do outro é um instrumento de avaliação pouco considerado na dinâmica de aprender e ensinar na escola.

Essa descoberta me faz pensar no quanto a discussão sobre o laudo clínico (muitas vezes considerado o protagonista desta história) tira do debate a necessidade de constituição de um olhar mais cauteloso sobre as diferentes maneiras como temos produzido “diagnósticos” sobre os outros, principalmente no espaço-tempo escolar. A avaliação de identificação deveria ajudar o professor a conhecer melhor o aluno e investigar os mecanismos didáticos para ensiná-lo.

Com relação à avaliação do planejamento, a pesquisa-ação colaborativo-crítica me permitiu refletir com os professores sobre algumas ações que envolvem a inclusão dos alunos na sala de aula regular em articulação com a oferta do atendimento educacional especializado. Encontrei desafios no que se refere à participação dos alunos nas ações desenvolvidas pelos professores do ensino comum. Muitas vezes, pude problematizar com o coletivo da escola a inexistência de uma ação planejada que conduzisse o processo ensino-aprendizagem. É preciso buscar redes e

conexões entre os professores da sala regular os e da Sala de Recursos Multifuncionais, bem como ampliar a participação dos pedagogos no trabalho desenvolvido com os alunos público-alvo da Educação Especial. Para falarmos de avaliação, é necessário traçar metas e objetivos, propor, intervir, mediar e acompanhar os processos de apropriação do conhecimento, caso contrário, estaremos perpetuando uma perspectiva de avaliação centrada no aluno.

A avaliação do planejamento não se faz desconectada das ações presentes na escola. Um primeiro impacto diz respeito às faltas dos professores. Como desenvolver um trabalho de sequência, se os professores faltam tanto? Como o aluno pode aprender desse jeito? Em minhas buscas, eu não achava respostas em nenhuma teoria pedagógica que me fizessem entender e justificar isso.

Outro impacto era o sentimento de insatisfação em relação à profissão e às atividades desempenhadas. Romanticamente, ou não, essa realização é importante para o desenvolvimento do trabalho docente e das práticas de ensino-aprendizagem. Havia situações em que o professor ficava muito tempo na sala dos professores, mesmo tendo os alunos em sala de aula. Esse contexto fazia-me refletir que a avaliação para o planejamento demandava a mediação do profissional da educação que, para isso, não podia manter uma relação de distanciamento com o aluno. Assim, é importante ressaltar as contribuições do planejamento, das ações articuladas, da criatividade docente e da assunção de que todo aluno aprende, cabendo ao professor criar contextos de mediação que favoreçam a aprendizagem.

Nesse caminho, se é que posso chamá-lo assim, compreendo que há, também, uma importante contribuição da pesquisa-ação crítico colaborativa à formação dos professores. É intrínseca à essa proposta metodológica o convite ao professor para o exercício reflexivo. O que significa provocá-lo a pensar, inclusive, sobre a própria profissionalidade docente e, por conseguinte, nas consequências advindas de sua ação que, pedagógica, também é política.

Do ponto de vista conceitual não há nenhuma grande novidade nisso. Desde a década de 1990, a formação do professor se deslocou de uma perspectiva centrada

nos aspectos metodológicos e curriculares para uma perspectiva que leva em consideração os contextos escolares as organizações aprendentes. Com isso, considero, quando os indivíduos da escola refletem sobre si, sobre suas práticas, refletem, ao mesmo tempo, a cultura organizacional. As organizações escolares produzem uma cultura interna que lhes é singular e que expressa, concretamente, os valores e as crenças que os membros da organização têm.

Entendida desse modo, a formação se constitui não só um processo de aprimoramento profissional, mas também um processo de (trans)formação da cultura escolar. Logo, essa transformação pode imprimir, na organização, uma outra lógica. Uma lógica capaz de considerar o singular sem negligenciar o múltiplo e vice-versa. Disso, cumpre ressaltar, se dá a anunciação de um projeto pedagógico emancipatório que torna a escola numa comunidade crítica.

Ao longo deste estudo, a proposta de transformar a escola em uma comunidade crítica, por meio da pesquisa-ação crítico colaborativa, encontrou inúmeros obstáculos que, de certo, não foram maiores que o desejo de transpô-los, enfrentá-los. Esses obstáculos, muitas vezes, se materializavam em relação às atitudes de resistência à mudança, à burocratização do sistema de ensino, à estrutura organizacional, à fragilidade do corpo docente diante das exigências que a prática pedagógica lhe fazia assim como de sua presença fragmentada e difusa na vida da escola. Mas, a aposta permanecia, como permaneceu, viva.

A busca por novas lógicas de ensino na escola pesquisada, muitas vezes, produzia em mim, pesquisadora, sentimentos de angústia, pois sempre acreditei, desde o primeiro dia em que pisei em uma sala aula, que a tarefa do professor era fazer a diferença na vida educacional do outro. Assim, nos espaços de formação, pude compartilhar algumas dessas minhas angústias e pensar com os professores: por que alguns docentes não apostam nas aprendizagens discentes? Por que o desempenho de um aluno não faz diferença para alguns professores? Por que a avaliação se centra, muitas vezes, no erro e não no percurso adotado pelo sujeito na apropriação do conhecimento?

A escola ainda se preocupa em falar de avaliação sem relacioná-la com os contextos de ensino-aprendizagem. A Educação Especial precisa ser assumida como um conjunto de conhecimentos e serviços que não se resume a um determinado espaço físico, mas que se constitui nas diversas outras ações da escola. O fato de a Sala de Recursos Multifuncionais ter sido destruída pelo incêndio, muitas vezes, fez com que as ações da Educação Especial ficassem comprometidas, mesmo os alunos estando na escola. O trabalho da sala de aula regular encontra-se repleto de desafios.

Assim, o planejamento pedagógico no campo da Educação Especial demanda um olhar de investigação que leve o professor a trabalhar sobre algumas premissas. Primeiro, a importância de uma ação coletiva dos profissionais da educação; segundo, o delineamento de como a modalidade de Educação Especial será inserida na escola; terceiro, o resgate de que a educação é um direito social, ainda que, para se falar em avaliação, precisemos pensar no que o aluno sabe, no que demanda aprender, no que vamos propor, como vamos intervir e mediar para com ele estar em constante interação.

Outro ponto de análise se fez em torno da avaliação do rendimento escolar. Por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, buscamos criar contextos de reflexões com os profissionais envolvidos no estudo. Talvez a avaliação do rendimento tenha se configurado um dos maiores desafios por nós enfrentados, tendo em vista que ela se constitui por meio de vários mitos.

Na escola investigada, o fato de os alunos serem residentes em um município considerado violento e com algumas regiões marcadas por grandes desigualdades sociais faz com que os professores naturalizem a não aprendizagem, atribuindo ao aluno o fracasso escolar. A pessoa com deficiência carrega o mito de que o laudo médico e uma suposta legislação asseguram sua aprovação automática. Assim, esse sujeito não precisa aprender, ser avaliado e contar com as mediações dos professores, uma vez que a escola é significada como espaço de socialização e não de aprendizagem.

Enquanto o estudante com deficiência “passa direto”, a avaliação para os ditos normais é ainda assumida, em muitos casos, como punitiva. O erro ganha protagonismo e o aluno é o único sujeito avaliado no processo. Nos Conselhos de Classe, fala-se do rendimento, como se o estudante fosse o único indivíduo a render na escola. Assim, nos espaços de diálogo e de formação com os professores, tivemos a oportunidade de levantar essas questões, discutindo: por que não nos avaliamos? Por que os alunos são os únicos que precisam apresentar resultados na escola? Que relação há entre esses resultados e as ações pedagógicas?

Essas perguntas abriam oportunidades para conversarmos com os professores sobre os altos índices de reprovação, bem como alguns mecanismos utilizados para suavizá-los. A reprovação era assumida como um fator naturalizado por alunos e professores. Essa situação era pouco discutida pelas famílias, alunos e escola de maneira geral. A maior preocupação era ter que justificar esses índices para a Secretaria de Educação, fazendo com que entrasse no debate a ideia da flexibilização dos modos e avaliação, centrados na prática de dar vistos nos cadernos para os alunos obterem notas com maior facilidade. Assim, a flexibilização não era assumida como um modo de conhecer o aluno para intervir, mas de produzir notas para salvar alguns da reprovação.

Outro aspecto relevante no desenrolar da pesquisa foram os espaços de formação em contexto. Não posso deixar de registrar que precisei negociar constantemente com os professores. Estranhávamos o fato de os docentes terem formação superior, conhecimentos sobre o tema da avaliação e apresentar tantas dificuldades em romper com um círculo histórico e vicioso que aloca a avaliação em uma única perspectiva. Nos espaços de formação, tive a oportunidade de refletir, negociar, lidar com o pensamento dos outros, certa de que muitos se abriam para o diálogo enquanto outros se mantinham presos em suas convicções.

No tocante às questões levantadas pela tese, encontramos-nos com profissionais que, ao se depararem com os pressupostos de pesquisa-ação colaborativo-crítica, se envolveram em ações que buscavam potencializar o processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar as ações do “Programa Mais Educação”, a “Oficina de

Matemática”, a construção do “Projeto de Alfabetização”, dentre outras atividades desenvolvidas.

Assim, este estudo me faz pensar em algumas considerações importantes na relação entre Educação Especial e avaliação. Sei que muito há para ser feito, principalmente no sentido de realizar ações concretas que levam à vivência da educação inclusiva, em que crianças aprendam juntas, embora tendo processos diferentes. A educação inclusiva hoje é necessária e emergente, uma vez que seu objetivo primordial é propiciar uma educação de qualidade a todas as pessoas.

Os avanços científicos conquistados na área da deficiência intelectual ainda não foram suficientes para suplantam a visão preconceituosa sobre o deficiente intelectual e mudar de vez as perspectivas dessas pessoas em nossa sociedade. Na proposta de educação inclusiva, há um caminho delimitado na tentativa de superação das injustiças e exclusões a que vêm sendo submetidos os deficientes intelectuais e demais alunos com deficiências.

A educação inclusiva é um tema extremamente complexo, tendo em vista que há interferência de aspectos políticos, econômicos e sociais. No âmbito escolar, ela é atravessada pelo preconceito, o currículo, a ideologia, a formação e a condição de trabalho docente. É importante reconhecer, portanto, que, em uma proposta de educação inclusiva, há necessidade clara de mudança de paradigma, uma vez que implica uma nova visão de ser humano, sociedade e de educação. Nessa perspectiva, conceitos atualmente utilizados, de forma frágil, deverão ser ressignificados para que possamos avançar, vislumbrando constituir novas formas de ver a pessoa e que se traduzam em ações inclusivas.

Uma escola de qualidade é uma escola que é boa para todos. Fomos, num primeiro momento, ver os problemas que enfrentavam os deficientes intelectuais no contexto escolar, mas encontramos dificuldades expressas não só para os alunos com deficiência, como também para os alunos ditos normais, que não aprenderam a ler em cinco anos de escolarização. É bastante significativa a quantidade desses alunos por turma. Todos eram deficientes intelectuais? Talvez essa explicação fosse

a mais fácil de apresentar, mas, definitivamente, não corresponderia aos fatos. Isso tudo nos faz refletir sobre a implicação da nossa competência na realização de nossa profissão. A situação ainda se tornou pior quando os dois turnos, matutino e vespertino, resolveram ignorar o alto nível de analfabetismo dos alunos, não se propondo a realizar atividades específicas, de acordo com as necessidades dos educandos.

As ações de planejamento devem ser priorizadas na escola, pois o planejamento dará condições de serem pensadas, executadas e avaliadas as ações propostas. O pedagogo tem que colocar o planejamento como ação prioritária do trabalho na escola. Assim, o pedagogo e o gestor precisam alinhar suas ações com o objetivo de promover uma significativa melhora das ações pedagógicas.

Sabemos que ações pedagógicas e ações avaliativas são lados de uma mesma moeda. Não se pode modificar ações avaliativas sem modificar as ações pedagógicas. É visível, portanto, a necessidade de revisão desse modelo pedagógico que está em vigor na escola.

Vemos a pesquisa-ação de abordagem colaborativo-crítica como um potente aliado na construção de novas possibilidades na escola, uma vez que ela procura a todo tempo a interlocução com os atores da escola, se propondo a uma constante articulação com cada membro do processo. Diferente de outros modos de pesquisar estivemos todo o tempo buscando a articulação com as verdadeiras dificuldades cotidianas. Isto faz desse modo de pesquisar um importante meio para se pensar “o novo” na escola, principalmente porque não parte de respostas prontas e soluções mágicas, parte das discussões e problemas que o contexto apresenta. Consideramos esta experiência muito valiosa, apesar de estarmos em um contexto escolar bastante complexo, passos foram dados na construção de ações um pouco mais pedagógicas e inclusivas. Sementes foram plantadas, e pequenos frutos já são colhidos, quando vemos hoje, mesmo sem nossa presença na escola, membros do grupo buscando a continuidade de ações que levem a melhoria dos trabalho desenvolvido na escola.

Avaliando o percurso dessa experiência com a pesquisa-ação crítico-colaborativa é possível apontar algumas questões que permitem anunciar o sentido e o significado dessa proposição metodológica.

Em relação ao seu aporte teórico-metodológico, reitera-se a necessidade de investidas dessa natureza entre a universidade e as escolas, especialmente em tempo de construção de perspectivas inclusivas, no processo de formação continuada de professores e demais profissionais da educação; tomar as necessidades dos professores como vértice para essa investida é fundamental; os resultados esperados da pesquisa-ação crítico-colaborativa são processuais e requerem tempo para se manifestarem; nessa abordagem metodológica, os professores se percebem como potentes, capazes de analisar, refletir e alterar suas práticas; aos pesquisadores que se lançam nesse universo cabe fortalecer a profissionalidade docente por meio de explicações, registros, reflexões compartilhadas, proposições, realizações, acompanhamentos e análises de projetos colaborativos, a partir das necessidades dos membros da escola, da comunidade crítica.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. L. **Coleção base**: português. São Paulo: Moderna, 2000.
- AGUIAR, A.M.B. **Caminhos e descaminhos da avaliação do deficiente mental**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.
- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? Jn: FÁVERO, Osmar; WINDYZ, Timothy; BARREIROS, Débora; **Tornar a educação inclusiva**. (Orgs.) Brasília: Anped, p. 11-21, 2009.
- ALVES-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (AAMR). **Retardo mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ANACHE, A. A. **Diagnóstico ou inquisição?** Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) –Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP, 1997.
- _____. Re-visitando o conceito de deficiência mental. **Revista Ciências Humanas** (Taubaté), Taubaté-UNITAU, v. 2, n. 2, p. 79-97, 1997.
- _____. **Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental utilizado em educação especial** [on-line]. Educação on-line. Seção Educação Especial, fev-2002. Disponível em:
<http://www.educacaoonline.pro.br/reflexoes_sobre_diagnostico.asp Acesso em 28/06/2014>. Acesso em : 5 set. 2014.
- ANACHE, A. A.; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, D. M. de, et al.(Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- _____. Deficiência mental e a produção científica na base de dados da Capes: o lugar da aprendizagem: pesquisas sobre deficiência mental. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee)**, Campinas/SP, v. 11, n. 2, p. 253-274, 2008.
- _____. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, Denise Meyrelles de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação/Prefeitura Municipal de Vitória/CDV/FACITEC, 2007. p. 43-53
- ANDRÉ, E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, E. D. A Políticas de inclusão escolar: análise de um campo temático e perspectivas de investigação. In: JESUS, D.M.de; BAPTISTA, C.R.; VICTOR, S. L (Org). **pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: Editora, 2005.

BAPTISTA, C.R; CAIADO, M.R.K; JESUS, D.M. (Org.) **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

BAPTISTA, C.R; JESUS, D.M. (Org.) **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Ed. Líber Livro, 2007.

BARRIGA, A. D. **Didáctica y currículum cidad**: REV&UPDTD, 2001.

BARROCO, S. M. S. **Diagnóstico, avaliação e educação escolar**. Maringá: UEM, 2013.

BATISTA, D. Tradução de. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BERTAGNA, R. H. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3, 2010.

BEYER, H. O. O processo avaliativo da inteligência e da cognição na educação especial: uma abordagem alternativa. In: SCLIAR, C. (Org.). **Educação exclusão em educação especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

_____. **Inclusão e avaliação na escola, de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

BIANCHETTI, L.; CORREA, J. A. **In/exclusão no trabalho e na educação**: aspectos mitológicos, históricos e conceituais. Campinas: Papirus, 2011.

BLOOM, B.S. et al. **Taxionomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Tradução de Flávia Maria Sant'Anna. Porto Alegre: Globo, 1973.

BRASIL, **Censo Escolar 2010**. Brasília: MEC/INEP Educacenso 2011. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 31 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, 2008**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

_____. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, Seção 1., 23 de dez. 1996.

_____. Resolução CNE/CEB nº. 2. Institui diretrizes nacionais para a educação especial da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, Seção 1E., 14 de set. 2001.

BRIDI, F. R. S. **Deficiência mental**: possíveis leituras a partir dos manuais diagnósticos. Santa Maria, UFSM. 2013.

_____. **Processos de identificação e diagnóstico**: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. Porto Alegre, UFRGS, , 2011.

BRUNO, M.M.G. Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: **uma proposta de adaptação e elaboração de instrumentos**. Trabalho apresentado na Reunião Anual da Anped, Caxambu-MG, 7 a 10 de outubro de 2007.

BUENO, J. C.S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba: Unimep, 1999.

CAIADO, K. R. M. Práticas pedagógicas: a diversidade na escola inclusiva. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: Endipe, 2008. p.361-375.

CARDOSO, A. P. L. B.; MAGALHÃES, R. C. B. P. **Educação especial no contexto da política de avaliação em larga escala**: a realidade de um município do nordeste brasileiro. Rio Grande do Norte, UFC; UFRN, 2013.

CARNEIRO, M. S. C. **Deficiência mental como produção social**: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com Síndrome de Down. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

CARVALHO, J. M. A razão e os afetos na potencialização de “bons encontros” no currículo escolar: experiências cotidianas. In: FERRAÇO, C.E, (Org.). **Currículo e educação básica**: por entre redes de conhecimento, imagens, narrativas, experiências e devires. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2011. p.103-121.

CECCIM, R. B. Exclusão e alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota deficiência mental. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Paris: Ed. La Fenseé Sauvage, 1991.

CIANFLONE, A. R. L.; ANDRADE, É. N. F. Práticas avaliativas no ensino fundamental e cultura escolar. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, 2007.

COUTINHO, M. T. C; MOREIRA, M. **Psicologia da educação**: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação: ênfase nas abordagens internacionalista do humano. 10 ed, Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

CRUZ, M. A. S. et al. **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais à doença de indivíduos. Organizadores: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo interinstitucional Queixa Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

CUNHA, A.C.B; ENUMO, S.R.F; DIAS, T.L. **Análise de indicadores cognitivos e comportamentais em provas assistidas com crianças com necessidades educacionais especiais**. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da Anped, Caxambu-MG, 4 a 7 de outubro de 2009.

DAL VESCO, Á. et al. Correlação entre WISC e rendimento escolar na escola pública e na escola particular. **Psicologia Reflexão Crítica**, Porto Alegre , v. 11, n. 3, 1998.

DALTO, J. O.; BURIASCO, R. L. C. Problema proposto ou problema resolvido: qual a diferença? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, 2009.

DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papyrus, 1994.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

EFFGEN, A. P. S. **Educação especial e currículo escolar**: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas. Vitória: Ufes, 2011.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra? Reflexão sobre o fracasso escolar**. 4. cidade: Rio de Janeiro, Dp elal, 2001.

_____. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 4. ed. cidade: DP&A, 2001.

_____. **Escola, currículo e avaliação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FACCI, M. G. D. A escola é para poucos? A positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão vigotskiana. **Revista Psicologia Política** (Impresso), v. 10, p. 315-328, 2010.

_____. TULESKI S. C ; BARROCO, S. M. S. Pressupostos vigotskianos para a intervenção da psicologia na escola. **Máthesis**, Jandaia do Sul, v. 10, p. 9-30, 2007.

_____. TULESKI S. C ; BARROCO, S. M. S. Psicologia histórico-cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. **Psicologia Escolar**, Campinas, v. 11, n. 2, 2007.

FERREIRA, J.R. **A nova LDB e as necessidades educativas especiais**. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da Anped, Caxambu/M.G: outubro de 2007.

_____. **Políticas educacionais e educação especial**. São Paulo: Unimep, 2009.

FERREIRA, M. C. C. A educação escolar de alunos com deficiência intelectual pode se viabilizar na perspectiva do letramento? In: JESUS, D. M. de et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, p. 101-109, 2009.

_____. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, p.139-154, 2005.

FERRIOLLI, S. H. T. et al . Indicadores de potencial de aprendizagem obtidos através da avaliação assistida. **Psicologia e Reflexão Crítica**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, 2001.

FREITAS, de C. M. **O aluno-problema: forma social, ética e inclusão**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. São Paulo: Cortez, 2013.

FROHLICH, R. **Avaliação e pareceres descritivos: a (dês)construção do “sujeito – aluno especial”**. Santa Cruz do Sul: Unisc, 127 p. 2010.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, mar. 2013.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução de Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Série Pesquisa em Educação, Brasília: Líber Livro Editora. 2012, v.10.

GÓES, M.C.R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da Constituição da Subjetividade. **Caderno Cedes**, ano XX, n. 50, Abril.2000.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

GONÇALVES, A. F. S. **Inclusão escolar, mediação, aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural**. Vitória: GM, 2008.

GRONLUND, N. E. **Responsabilidade pelos resultados da aprendizagem**. São Paulo: Pioneira, 1974.

HASHIGUTI, S. T. O discurso médico e a patologização da educação. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 48, n. 1, 2009.

HOFFMAN, J. M. L. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

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

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do “deficiente mental” no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____. **A educação do deficiente no Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JESUS, D. M. **Educação inclusiva: construindo novos caminhos**. Trabalho do Estágio de Pós-Doutorado, apresentado ao CNPq e Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

KAUFMAN, A. **Teatro pedagógico: bastidores da iniciação médica**. São Paulo: Ágora, 1992.

LAPASSADE, G. **Grupos, organizações e instituições**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1977.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LEITE, S. A. S.; KAGER, S. Efeitos aversivos das práticas de avaliação da aprendizagem escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiania: MF Livros, 2008.

LIDZ, C. **Practitioner's guide to dynamic assessment**. New York: The Guilford Press, 1995.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; A.A.D.E Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1992.

LUNNARDI – LAZZARIN, M.L; CAMILLO, C.R.M. **Tratar de avaliar, tratar de disciplinar: o contexto da avaliação na educação de surdos**. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da Anped, Caxambú, 2008.

LUNT, I. A prática da avaliação. In: DANIELS, H. (Org.). **Vigotski em foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas: Papyrus Editora, 1994.

LURIA, A. R. **O homem com um mundo estilhaçado**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

LIEBERMAN, L. M. Preservar a educação especial... para aqueles que dela necessitam. In: CORREIA, L.M. (Org.). **Educação especial é inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Porto: Porto Ed., 1986. p. 89-107.

MACHADO, A. M. Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando? In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

MACHADO, M. A, PROENÇA M. (Org.) **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

MANZINI, E. J (Org.) et al. **Procedimento de ensino e avaliação em educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009.

MARCHESAN, T. M.; SOUZA, A. M.; MENEZES, R. **Avaliação do processo de ensino: uma abordagem multivariada**. 2006. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul (RS).

MARSIGLIA, G, A. C. (Org.) **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARSHALL, T. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, G. T. **Avaliação de dois protocolos de ensino de relações de identidade generalizada em indivíduos com atraso severo no desenvolvimento**. Brasília: UNB, 2010.

MARTINS, L. A. R. Educação integrada do portador de deficiência mental: alguns pontos para reflexão. **Revista Integração**, Brasília: Seap, ano 7, n. 16, 1996.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2006.

MEIRIEU, P. **O Cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, São Paulo/SP; Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2010.

MICHELS, M.H. **Ambiguidades estruturais e reiteração do modelo médico-psicológico como marcas da formação de professores da educação especial**. Trabalho apresentado em 28º Reunião Anual da Anped, Caxambu/MG, 16 a 19 de outubro de 2005.

MINICK, N. Implication of Vygotsky's theories for dynamic assessment. In: LIDZ, L. S. (Org.). **Dynamic assessment: an interactional approach to evaluating learning potential**. New York: Guilford Press, 1987.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Declaração de Salamanca**. Brasília: Corde, 1994.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Plano Nacional de Educação**. Brasília MEC/INEP, 1998.

MOOL, L. C., **Vigotski e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Tradução de Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOREIRA, L.C. **Retratos da prática avaliativa no contexto da sala de aula universitária com alunos com necessidades educacionais especiais**. Trabalho apresentado em 28º Reunião Anual da Anped, Caxambu/MG, 16 a 19 de outubro de 2005.

MOYSÉS, A.A.M. **A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.

MOYSES, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997.

OLIVEIRA, M.K. de, **Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 2010.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. II, n. 4, 1996.

ORLANDI, E. P. A Análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. Jn: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO,1., 2003, Porto Alegre. **Anais....** Porto Alegre: UFRGS,2003. 1 CD-ROM

PADILHA, A.M. **A constituição do sujeito simbólico**: para além dos limites impostos à deficiência mental. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da Anped, Caxambu/MG, 2000.

_____. **Práticas pedagógicas em educação especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A Queiroz, 1984.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, , 2005, p. 17-52.

_____. Diagnóstico psicopedagógico e escolarização: um estudo acerca das (im)possibilidades. In: BAPTISTA, C. R; JESUS, D.M. (Org.). **Conhecimento e margens**: ação pedagógica e pesquisa em educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

PINEL, H. **Psicopedagogia**: avaliações. Vitória: M. p. 42. 2009.

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

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Editoras NAU & EDUR, 2010.

_____. GLAT, R. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual**: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. Rio de Janeiro, UFRJ; UERJ-PORPEd, 2011.

PORTILHO, E. M. L.; ALMEIDA, S. C. D. Avaliando a aprendizagem e o ensino com pesquisa no ensino médio. **Ensaio**: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, 2008.

RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. **A sociedade pestalozzi e a educação especial em Minas Gerais nas décadas de 1930 e 1940**. São Paulo: UFSCAR, 2011.

ROSIN-PINOLA, A. R. **Avaliação de professores sobre repertório social e acadêmico de alunos com deficiência mental incluídos no ensino regular**. São Carlos: UFSCar, 2006.

SÁ-CHAVES, I.; AMARAL, M. J. Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In: ALARCÃO,J. **Escola reflexiva e supervisão**: uma escola em

desenvolvimento e aprendizagem. Porto, Portugal: Porto Editora Ltda., p. 78 - 95, 2000.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTA MARIA, M. R.; LINHARES, M. B. M. Avaliação cognitiva assistida de crianças com indicações de dificuldades de aprendizagem escolar e deficiência mental leve. **Psicol. Reflex. Crit.** , Porto Alegre , v. 12, n. 2, 1999.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009. p.159-177.

SAVIANI, D. **A nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas/SP: Autores Associados, 1997.

_____. **Escola e democracia**. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHUTZ, M. R. R. S. **Avaliação escolar como instrumento de mediação de aprendizagem na educação inclusiva: desafios no cotidiano escolar**. Itajaí: Univali, 2006.

SILVA, I. F. O sistema nacional de avaliação: características dispositivos legais e resultados. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2006.

SILVA, M. B. S. **Aprendizagem, desenvolvimento humano e deficiência mental**. Maringá: UEM, 2006.

SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 130, 2007.

SOUSA, G. M. B. **Avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 119, 2003.

SOUZA, C.P. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas/SP: Papyrus, 1993.

SOUZA, P. M. D. **Identificação e caracterização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular, na rede pública estadual, em município do interior paulista**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo/SP

TABA, H. **Elaboracion del currículo: teoria y práctica**. Tradução de Rosa Albert. Buenos Aires: Troquel, 1974.

TEZZARI, M. L. **Educação especial**: do enfoque médico-clínico à ação docente. Rio Grande do Sul, UFRGS, 2011.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1976.

TULESKI, S.C. **Vygotsky**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VASQUES, C. K. Construções em torno de um vazio: uma leitura sobre o diagnóstico e seus modos de usar na escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil. In: BAPTISTA, C. R; JESUS, D.M. (Org.). **Conhecimento e margens**: ação pedagógica e pesquisa em educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

VELTRONE, A. A. Possibilidades da pesquisa qualitativa e quase-experimental na inclusão escolar. Jn: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO, 5., 2009, Londrina. **Anais**..Londrina, 2009.

VELTRONE, A. A. Inclusão e fracasso escolar: o que pensam os alunos com deficiência mental? **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 33, 2009.

VELTRONE, A. A Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, dez. 2011.

VIEIRA, A. B. **Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna**: contribuições para a inclusão escolar. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

_____. **Relatório de Pós Doutorado**, Ufes, 2014 (em fase de publicação).

VIGOTSKI, L.S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Obras escogidas – V**: fundamentos de defectología. España: Machado Grupo de Distribución, 2012.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. LURIA, R. A; LEONTIEV, N. A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

VILELA, M. A. A. S. **A disseminação da deficiência mental no campo da educação**: a Revista Educação (1927 - 1946), São Paulo: PUC, 2006.