

Avaliação pedagógica:
foco na deficiência intelectual numa
perspectiva inclusiva

ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA
FERNANDA OSCAR DOURADO VALENTIM
LUIS HENRIQUE SILVA

Avaliação pedagógica:
foco na deficiência intelectual numa
perspectiva inclusiva



**CULTURA
ACADÊMICA** 
Editora

PREFÁCIO

Márcia Denise Pletsch¹

Dona Margarida não gostava porque eu sempre fazia muitas perguntas. Ela pensava que eu estava me fazendo de engraçado, mas não era isso. Há muitas coisas sobre as quais eu desejava saber. Eu nunca me zanguei quando ela me fazia tantas perguntas. Eu as respondia. Eu tinha muitas respostas, mas parece que elas sempre se adaptavam às perguntas erradas. De qualquer forma, todas as coisas estão sempre mudando. Assim, qual a utilidade de se aprender uma série de coisas hoje quando amanhã elas poderão não ser verdadeiras? Eu sei montes de coisas que Dona Margarida não sabe, tais como: onde encontrar ninhos de passarinhos, consertar um cano furado, jogar futebol. Ela é obrigada a procurar o zelador quando a luz se apaga, ou quando uma persiana se rompe. Eu posso fazer muitas coisas se não for obrigado a antes lê-las nos livros (MAZZOTTA, 1987, p. 11).

Com a expansão das políticas de inclusão social e educacional focalizadas em diferentes grupos, como indígenas, afrodescendentes e, especificamente, pessoas com necessidades educacionais especiais², a escola tem sido instada a elaborar estratégias de ensino e avaliação para responder à diversidade dos sujeitos que hoje a frequentam.

¹ Professora do Instituto Multidisciplinar e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenadora do Observatório de Educação Especial e inclusão escolar: práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. E-mail: marciadenisepletsch@gmail.com

² O termo é aqui empregado para designar alunos com deficiências intelectual, sensoriais (surdos, deficiência auditiva, cegos ou baixa visão), transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, deficiências físicas e múltiplas.

Nesse contexto, a proposta do livro *Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva*, de autoria de Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Fernanda Oscar Dourado Valentim e Luis Henrique Silva, é uma bela oportunidade para refletirmos sobre nossas práticas avaliativas junto aos alunos com deficiência intelectual e educandos de maneira geral.

As reflexões colocadas ao longo do livro sobre a avaliação escolar no âmbito das políticas de educação inclusiva direcionadas para pessoas com deficiência intelectual se tornam ainda mais relevantes se levarmos em consideração os resultados das pesquisas recentes, as quais ilustram os problemas e as contradições vivenciadas no cotidiano escolar pelos professores na elaboração de diretrizes que fundamentem suas práticas avaliativas (PLETSCH, 2012).

Em estudo recente que realizamos em nove redes de ensino da Baixada Fluminense– RJ, verificamos que as práticas avaliativas impactam diretamente os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Os dados revelaram que esse grupo tem sido o mais prejudicado nas avaliações escolares, que, de maneira geral, seguem parâmetros restritivos e clínicos para avaliar a aprendizagem desses sujeitos. Com frequência, enfatizam-se aspectos relacionados ao desenvolvimento de atividades como recortar, pintar, colar e outras, que não envolvem conhecimentos abstratos e generalização, próprios da construção de conceitos científicos, para usar um termo de Vygotsky.

A pesquisa mostrou também que, de maneira geral, muitas redes continuam priorizando o laudo de identificação da deficiência. Entretanto, defendemos que o uso do laudo, focado em concepções terapêuticas, tende a prejudicar o trabalho pedagógico com esses alunos, uma vez que muitos profissionais privilegiam o déficit e as características biológicas da deficiência em detrimento das possibilidades de desenvolvimento educacional dessas pessoas. Essa concepção acaba reproduzindo modelos históricos de avaliação em que o erro é visto de forma negativa, como resultado do não conhecimento, do não saber dos alunos. Nessa mesma linha de raciocínio os alunos são comparados entre si sem levar em consideração as singularidades de cada um.

É nessa direção que a elaboração de diretrizes como o RAADI³ (apresentado no livro) parece-nos uma estratégia impar a ser empregada nas práticas educacionais com alunos com deficiência intelectual, pois pode favorecer o desenvolvimento de ações avaliativas coerentes com as demandas pedagógicas individuais de cada aluno. Isto é, ao levar em consideração os objetivos a serem alcançados de acordo com o currículo escolar e as propostas de intervenção elaboradas para atingir tais objetivos, os professores poderão “perceber o movimento e apontar caminhos” em seu fazer pedagógico, sem classificar, rotular e/ou estigmatizar. Assim, será possível realizar práticas pedagógicas avaliativas encontrando as possibilidades de ensino e aprendizagem dos alunos, como tão bem colocam os autores desta obra. A esse respeito Maria Teresa Esteban (2003), pesquisadora dedicada ao tema da avaliação, ressalta a importância dos preceitos da teoria histórico-crítica sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, sobretudo aqueles discutidos por Vygotsky.

Em síntese, esperamos que a leitura deste livro possa favorecer novas reflexões aos leitores sobre a avaliação pedagógica de alunos com deficiência intelectual, enfocando a “palavramundo”⁴ dos sujeitos envolvidos. Ou seja, acreditamos que as indicações e reflexões dos autores podem contribuir sobremaneira para que os professores analisem a avaliação como uma das ações necessárias para favorecer o processo de construção de conhecimentos/conceitos científicos apreendidos na escola.

Por fim, gostaria de dizer que certamente a leitura do livro dos professores Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Fernanda Oscar Dourado Valentim e Luis Henrique Silva proporcionará aos leitores reflexões sobre as diferentes dimensões que envolvem o processo de avaliação e sua inter-relação com o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em salas de aulas regulares, bem como provocará inquietações e discussões sobre as diferentes estratégias e possibilidades de desenvolvimento desses sujeitos.

³ Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, 2008).

⁴ Termo utilizado originalmente por Paulo Freire.

APRESENTAÇÃO

PERSPECTIVA INCLUSIVA. AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.

Os itens acima nos remetem a desafios ainda interpostos na educação brasileira que têm ocupado um espaço substancial no debate acadêmico, escolar e legislativo. A perspectiva inclusiva, impregnada atualmente pela obrigatoriedade ética e legal, exige mudanças substanciais no interior das escolas, sem as quais não se poderá assegurar um ambiente de aprendizagem diverso, múltiplo, capaz de incorporar as diferenças de toda ordem da constituição do povo brasileiro.

Inclusão escolar pressupõe, como ponto de partida, um movimento intenso de transformação da escola e de suas práticas pedagógicas, com o objetivo de atender adequadamente a toda diversidade presente em seu interior e ousar na busca de novas relações educativas, estabelecendo, portanto, um projeto político-pedagógico que aponte novos caminhos e trace novos indicativos: curriculares, metodológicos, avaliativos. Mas, como transformar o ambiente escolar? Como mudar o cotidiano da escola? Como considerar as diferentes formas de aprender? Como avaliar? E, ainda de forma mais complexa, como reconhecer a insubstituível necessidade da presença daqueles com deficiência intelectual na rotina da escola? Junto com os outros? Num espaço de compartilhamento?

Não é fácil alcançar os ideários da inclusão escolar. Garantir a aprendizagem de todos os alunos é um desafio, porém não basta; temos também que lidar com as diferenças de toda ordem, inclusive de alunos com

deficiência. Isso significa que a escola pode e deve realizar modificações de diferentes naturezas para garantir a aprendizagem na diversidade. Prover um ensino inclusivo significa transformar as velhas práticas educacionais segregacionistas e permitir o convívio das diferenças. A escola deverá ser capaz de envolver toda a comunidade na busca de soluções para as dificuldades que se apresentam no cotidiano.

Entre os aspectos que impulsionam a prática escolar, destaca-se a questão da avaliação pedagógica. Presente no pensamento didático do professor e na teoria pedagógica, a avaliação é, ainda, um tema provocador e incerto no contexto da escola brasileira. Embora tenhamos superado, no ideário pedagógico, concepções limitadoras e disciplinadoras acerca do controle da aprendizagem do aluno, ainda nos restam dúvidas em relação à melhor forma para acompanhar todo o processo de ensino e aprendizagem. Como fazer? Ou não deveríamos fazer? Como assumir novos paradigmas avaliativos? Vivemos um constante dilema: avaliar é preciso, contudo, como apreender toda a riqueza do ato de aprender? Como captar os movimentos do aluno em direção à aprendizagem? Quais seriam os procedimentos? Os critérios? Nada fácil! Há indícios, mas há, da mesma forma, dificuldades!

E se, além disso, acrescentarmos a questão da deficiência intelectual? Levar em conta que desse aluno devemos, também, captar o movimento em direção à aprendizagem parece ser ainda mais complexo, visto que, numa perspectiva inclusiva, ele deve estar junto com outros, no mesmo espaço educativo e, por conseguinte, submetido ao mesmo processo educativo, baseando-se em sua condição, respeitando-se suas particularidades e especificidades, sua forma de lidar com o mundo e com o conhecimento. Como o professor poderá acompanhar seu processo? Como garantir sua aprendizagem? Como conduzi-lo ao conhecimento?

Nas páginas que seguem, pretendemos discorrer sobre o assunto. Tratar da questão da inclusão escolar, da avaliação, da deficiência intelectual e de sua trajetória escolar no Ensino Fundamental. Assim, no Capítulo 1, o leitor encontrará um debate sobre a constituição de um novo modelo de escola, como prerrogativa para a construção de uma perspectiva inclusiva; no Capítulo 2, o foco será a deficiência intelectual e sua trajetória escolar, o novo espaço a ser ocupado por esse aluno – na escola comum, na classe comum, no convívio com os outros, aqueles não deficientes. O Capítulo

3 insere a discussão da avaliação pedagógica, seu novo paradigma, sua concepção e a posição tradicional da escola. Aqui se introduz igualmente a ideia de “ciclo avaliativo” e sua importância diante da dinâmica da avaliação. A seguir, no Capítulo 4, discutiremos o encontro dos desafios da deficiência intelectual e o processo de avaliação escolar. Discorreremos sobre formas e procedimentos para avaliar seu potencial curricular, seu processo de aprendizagem e, então, apresentaremos a proposta da utilização de indicadores de avaliação curricular, materializados num referencial de avaliação para o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos.

Os Capítulos 5 e 6 tratarão dos ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental, ciclos 1 e 2, com o debate sobre a aprendizagem escolar e curricular e, também, sobre como acompanhar a trajetória escolar do aluno com deficiência intelectual, diferenciando as características dos ciclos I e II. Nas Considerações finais, há a tentativa de costurar os pontos de debate destacados no decorrer do livro, por meio da apresentação de uma síntese compreensiva sobre o assunto em tela.

CAPÍTULO 1

INCLUSÃO ESCOLAR: UM NOVO MODELO DE ESCOLA

*“Mude...
mude, mas comece devagar,
porque a direção é mais importante do que a velocidade.”*

(Edson Marques⁵)

Mudança. Certamente essa única palavra traduz o que se espera da escola, numa perspectiva inclusiva. A escola precisa mudar. buscar novas formas de organização, superar velhas práticas, rever seus fundamentos.

A contemporaneidade nos obriga a repensar o processo educativo escolar, criar novos modelo ou resgatar princípios que se perderam no tempo e na história. Falar de inclusão escolar é, exatamente, cumprir um compromisso coletivo, político e ético de não permitir a exclusão, não apenas a que não deixa entrar, mas aquela que, mesmo estando dentro, coloca fora, isola, desconhece, não possibilita... A exclusão na inclusão! Conforme menciona Jinkings, no prefácio da obra de Mészáros:

O simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. E que o deslocamento do processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições de educação formal. O que está em jogo não é apenas a modificação política dos processos educacionais [...], mas a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil. (2005, p. 11-12).

⁵ **Edson Marques**, formado em Filosofia pela USP, é um escritor e poeta brasileiro. Teve seu famoso poema "Mude" atribuído a Clarice Lispector o que gerou polêmica em relação à autoria do poema. O caso de reconhecimento de autoria ainda tramita judicialmente. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Edson_Marques)

Essa é a condição da constituição de espaços inclusivos: tornar a escola pública democrática, plural, aberta à diferença e combativa em relação aos processos de exclusão que a antecedem, mas são perpetuados em seu interior, no silêncio das práticas cotidianas.

Na verdade, ao olhar a condição da escola pública brasileira, não há dúvida: é preciso mudar, rever as práticas educativas e pedagógicas, repensar todo o contexto de ensino, para que se possa atender a todos os alunos, integralmente, e não apenas a uma parcela deles. Todos merecem que a escola se qualifique. Todos merecem a garantia da aprendizagem, o acolhimento das diferenças e o movimento incessante da aprendizagem. Como ressalta Caldart,

[...] a escola pode criar um ambiente educativo que recupere, forme, fortaleça os valores verdadeiramente humanos, e então estará efetivamente contribuindo para que o movimento educativo se produza e reproduza dentro dela. [...] mas, não é disso, afinal, que está precisando a escola, e que estamos precisando todos nós, para resgatar nossa própria humanidade, e o sentido de continuarmos na tarefa de educar? (2001, p. 141-142).

Esse é, pois, o primeiro ponto. Resgatar a constituição humana na escola, exercendo a ação intencional do ato de ensinar e a ética da coletividade, do respeito ao outro, do encontro entre as diferenças. Constituir espaços educativos de aprendizagem, para todos e através de todos. Estamos falando, ao menos do ponto de vista legal e ético, de uma nova lógica pedagógica, de novas concepções do processo de ensino e aprendizagem, de uma nova compreensão sobre o papel da Educação Básica e do processo de emancipação e hominização que deveria ocorrer, a partir da escola, mas não só dela, na vida das crianças e adolescentes que compõem o nosso país, sejam eles deficientes ou não.

[...] reafirmamos a necessidade de superação de velhas práticas, fundamentadas em paradigmas retrógrafos que desconsideram as diferenças culturais, sociais, étnicas, orgânicas, de gênero ou de qualquer ordem nas relações pedagógicas. Isso nos obriga a uma reflexão profunda das práticas escolares, desde a sua estrutura, organização, planejamento, didática, métodos, disciplinas, conteúdos, formas de conhecimento, avaliação, população, etc. Todo o ritual escolar precisa ser revisto. (OLIVEIRA, 2004, p. 79).

Tudo isso é muito sério, pois não é possível falar em inclusão escolar se continuamos a desconsiderar as diferenças, as particularidades, as especificidades dos processos de aprendizagem. É preciso incorporar todas as crianças e adolescentes na dinâmica da escola, construindo um espaço de identificação e de pertencimento, no qual a criança e o adolescente se reconhecem como partes constitutivas da escola.

Há experiências no mundo, antigas e atuais (STEINER, 1978, 1984; KÜGELGEN, 1984; FREINET, 1995; ALVES, 2001; MANTOAN, 2001; PERRENOUD, 2001; OLIVEIRA, 2004; SETZER, 2004; PISTRAK, 2005; PACHECO, 2003, 2007), que apontam as possibilidades de uma escola que se constitua de forma diferenciada, aberta, flexível e dinâmica, repensando o espaço e as condições da aprendizagem, no que se refere aos agrupamentos, aos recursos oferecidos, à organização da sala de aula, à didática e à metodologia, ao número de alunos nos agrupamentos e, ainda, às concepções educacionais, aos fundamentos da educação e da didática.

Em outras palavras, não é possível realizar meros ajustes para o alcance de uma escola inclusiva, para que não se corra “[...] o risco de que a instituição tome a presença desses alunos [com deficiência] como acessória, sem afetar o projeto da escola, o que se reflete na realização de pequenos ajustes ao aprendiz e na atribuição dessa responsabilidade quase exclusivamente ao professor”. (GÓES, 2004, p. 69).

E quais seriam as mudanças necessárias? Em primeiro lugar, tratar a educação como política pública prioritária e proporcionar, efetivamente, as condições necessárias para o desenvolvimento das práticas educativas. Desde o cuidado com os prédios escolares, a formação dos professores, as condições de trabalho, o enriquecimento dos materiais pedagógicos, o acolhimento ao aluno, o respeito à sua história. Buscar novas formas de “fazer escola”. E é na própria história da Pedagogia que podemos encontrar referentes para o estabelecimento de outra rotina escolar, uma rotina que possibilite o aprender, o saber e a emancipação.

Freinet é indiscutivelmente uma referência, visto que concretiza a ideia de uma escola ativa e voltada para o trabalho. Nela, a criança aprende devido ao seu envolvimento com as atividades coletivas e individuais e se

organiza por meio da elaboração, com o professor e seu grupo, do Plano de Trabalho Coletivo e do Plano de Trabalho Individual, nos quais planeja seu processo de aprendizagem enquanto o professor organiza o ambiente escolar e se prontifica a uma ação interventora intencional. Para tanto, alguns aspectos são fundamentais.

Um primeiro aspecto refere-se à disposição do material da classe: “[...] a sala é dividida em cantos, cada um corresponde a um atelier de trabalho. Tais cantos são definidos em função dos objetivos e dos conteúdos fixados para o curso”. (ELIAS, 1996, p. 36). Os cantos ou ateliês funcionam simultaneamente e a decisão sobre qual canto irá frequentar é realizada pela própria criança com base em seu plano de trabalho. Isso faz parte de uma organização didática que possibilita o respeito pelos interesses, ritmos e possibilidades de cada um. Elias também menciona:

Na classe freinetiana, os exercícios convencionais cedem lugar à edição de jornais, álbuns, revistas, livros: à realização de enquetes, exposições, projetos, dramatizações, ao trabalho personalizado; à organização de visitas a outras classes e a instituições da comunidade; à prática da correspondência interescolar. (1996, p. 37).

Um segundo aspecto, também importante mencionar, é a organização dos tempos/momentos na sala de aula: o momento da conversa, o do planejamento do dia, o da comunicação do trabalho realizado em ateliê, o das atividades coletivas diversas e o da avaliação. Há, ainda, outros pontos de sua pedagogia a serem mencionados: o tempo livre, a imprensa escolar⁶, a aula-passeio, a biblioteca, as caixas de trabalho, a cinemateca cooperativa, a cooperativa escolar, o fichário escolar cooperativo, o jornal mural, o tateamento experimental, o texto livre, o livro da vida etc. (SAMPAIO, 1994; ELIAS, 1996; FREINET, 1995).

De sua pedagogia se destaca a relação com o trabalho, a constituição da autonomia, o exercício do livre-arbítrio e, essencialmente, a ideia de coletivo. São fundamentos que também encontramos em Pistrak (2005) e Makarenko (LUEDEMAN, 2002; MAKARENKO, 1987), sem contar alguns relatos da Escola da Ponte (ALVES, 2001; PACHECO, 2003,

⁶ A imprensa escolar era uma das técnicas pedagógicas utilizadas por Freinet e consistia na produção gráfica de textos, ideias, desenhos, ilustrações realizadas pelos alunos.

2007). Isso demonstra as possibilidades infindáveis das práticas pedagógicas numa escola que se abre para o exercício da aprendizagem e a conquista da autonomia, sejam os alunos deficientes ou não. Assim, é possível mudar, transformar o espaço escolar num rico espaço de experiências coletivas de vida e conhecimento.

A ideia de inclusão escolar exige de nós esse movimento em direção a uma escola ativa, que possibilite o exercício da coletividade e o envolvimento no processo do aprender, onde se busque o diálogo e não o silêncio disciplinador, em que as crianças aprendam de forma experimental e não verbalística e onde se considere suas particularidades, sejam quais forem.

Certamente que essas mudanças pressupõem uma organização política e estrutural do ambiente escolar e, necessariamente, uma discussão no coletivo da escola, como o registro de novas intenções pedagógicas no Projeto Político-Pedagógico, o qual deve conter a intenção, o planejamento, a implantação e a avaliação da comunidade escolar acerca das proposições da instituição.

Estamos certos de que as práticas ativas se alinham com a própria forma de ser da infância e adolescência, focalizada nos ciclos I e II do Ensino Fundamental: da experimentação e da descoberta. Cabe à escola buscar estratégias de organização que possibilitem as condições necessárias para que os professores possam ousar em suas práticas e instalar novas formas de ensino (ou resgatar, visto que se referem às proposições de Freinet).

Se essas práticas são favorecedoras aos alunos comuns, sem deficiência, da mesma forma poderão propiciar um importante espaço de aprendizagem para aqueles com deficiência intelectual num ambiente colaborativo, onde a experiência e a descoberta coletiva sejam bases para a aprendizagem. Ali, certamente, encontrarão caminhos mais diretos para o conhecimento, uma vez que não estarão sozinhos ou isolados, mas em conjunto, com a mediação de colegas mais experientes, do professor e das ferramentas de aprendizagem, de maneira que poderão alcançar níveis muito mais elevados de conhecimento e saber.

Nessa perspectiva, também se alinham aos escritos de Vygotsky, o qual defende, insistentemente, que a aprendizagem deve ser provocada por uma “[...] necessidade natural, como uma tarefa vital que lhe seja imprescindível” (2000, p. 201 – tradução livre).

Da mesma forma, com a participação ativa do aluno na aprendizagem numa perspectiva coletiva, constitui-se a própria subjetividade de cada um, alunos e professores, que poderão ver as diferenças como algo natural, visto que está posto, como ponto de partida da própria prática pedagógica ao oferecer múltiplas possibilidades e atividades diferenciadoras, que, em atos educacionais, “[...] as identidades se produzem e se constroem através dos processos de interação, sendo as interações com o outro aquelas que determinam, efetivamente, a construção de identidades inclusivas”. (PIRES, 2009, p. 54).

De tudo isso, uma certeza: não podemos mais compactuar com a escola como está, fonte de exclusão! Falar da presença de alunos com deficiência é falar de uma escola transformadora, emancipadora, que não cristaliza as diferenças com marcas negativas, mas, ao contrário, investe em processos de mediação, de compensação, submetendo o biológico ao social e as funções primárias às superiores⁷ (VYGOTSKY, 2000, 1997).

Indubitavelmente, esse novo modelo de escola exigirá muito de cada um de nós, exigirá um esforço coletivo, no sentido de mudar as relações e intenções postas no ambiente escolar. Teremos que sair de nossa zona de conforto, para exercitar o esforço coletivo de mudanças em direção a uma escola inclusiva.

⁷ As funções psicológicas superiores referem-se ao desenvolvimento sócio-histórico que nos permite sair de um estágio primitivo para um mais complexo, passando de um estágio natural para o cultural. O estágio natural ou biológico está relacionado com as funções elementares, próprias da espécie animal, como: a fome, o sono, as necessidades fisiológicas, o instinto de proteção etc. O desenvolvimento cultural está relacionado com funções aprendidas no processo de mediação semiótica, do qual dependemos do outro para significar as ações superiores, como a linguagem, o cálculo, a criatividade, o processo de leitura e escrita, o controle deliberado das ações, a atenção e a memória voluntárias, a comparação, o gesto, as artes, a tecnologia, a afetividade, o levantamento de hipóteses, o planejamento, a avaliação das próprias ações e das ações dos outros (VYGOTSKY 1999, 2000, 2001; PADILHA, 2007). O biológico, na concepção de Vygotsky, não desaparece, mas fica subjugado à cultura e é incorporado na história humana. As funções superiores, diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas (VYGOTSKY, 1999, p. 23).

É, como já dizia Rubem Alves: “ [...] é preciso transformar, mesmo que as noites não sejam mais bem dormidas”. (1987).

CAPÍTULO 2

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: NOVAS PERSPECTIVAS ESCOLARES CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*“[...] eu acho que eu era sim,
mas agora eu não sou mais,
passaram eu para cá,
eu estudava na APAE e eu era,
daí passaram eu para cá e
agora eu não sou mais.”*

(Cristiano, 1999, 17 anos)

A fala de Cristiano revela o incômodo de um rótulo, de um diagnóstico, do pertencimento a uma instituição que possui uma marca, uma identificação: a da deficiência. Cristiano é, na verdade, surdo, mas foi diagnosticado como deficiente intelectual e encaminhado para a APAE, onde permaneceu por 4 anos e 6 meses, até que, em 1998, com 16 anos, com o movimento de inclusão escolar, foi encaminhado para a escola e submetido a outra avaliação, que aponta o erro. Um erro que compromete até mesmo o seu processo de identificação. Além do erro diagnóstico, outro erro: o da concepção da deficiência e da separação escolar.

Superamos os erros da história ao reconhecer que o lugar daqueles com deficiência intelectual deve ser o mesmo assegurado a todos; não há justificativa para espaços separados, rompidos da convivência com os outros diferentes deles. A ideia de inclusão escolar nos permite colocar no

centro do debate o lócus de sua aprendizagem, perspectiva decorrente de novas concepções da ciência, da história e do próprio senso comum em relação às possibilidades dessas pessoas, à concepção de desenvolvimento e de deficiência.

Na contemporaneidade, temos convivido com novas formas de conceber a própria deficiência intelectual, que nos obrigam a mudar o foco de análise: de concepções individuais para interacionistas, que consideram o contexto como o principal fator na constituição da subjetividade humana. (OMOTE, 1994, 1996; OLIVEIRA, 2002, 2007).

O próprio conceito de deficiência intelectual tem trazido novos contornos para a compreensão e a identificação diagnóstica dessa condição. A Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais, em sua 10^a edição, de 2002, aponta novas bases conceituais e sua múltipla dimensionalidade, considerando cinco dimensões para a análise da deficiência intelectual e aprofundando o conceito de apoio (CARVALHO; MACIEL, 2003; AAMR, 2006; FONTES; PLETSCH; BRAUN; GLAT, 2007; AAID, 2007; SHIMAZAKI; MORI, 2012).

Enfatiza Oliveira:

Além de ampliar o universo de análise conceitual da deficiência intelectual e considerar a prática social, há ainda, o estabelecimento dos níveis de apoio necessários para garantir o seu desenvolvimento e atender as suas necessidades, desta forma há uma expressiva mudança de foco: do individual para o sistema de apoio, assim, o funcionamento individual é considerado como resultante da interação dos apoios com as dimensões conceituais. Esta nova forma de conceituar a deficiência intelectual avança no sentido de que deixa de considerar a deficiência como estática ou imutável. (2009, p. 77).

Em acréscimo, a estudiosa reafirma a importância de se garantir os apoios pedagógicos para a aprendizagem daqueles com deficiência intelectual e, além disso, interpõe novas interpretações sob a condição da deficiência intelectual, lançando ênfase na prática social como desencadeadora do desenvolvimento. Nesse sentido, aproxima-se dos fundamentos teóricos de Vygotsky, o qual postula que os processos psicológicos superiores têm

origem cultural, e as relações sociais se configuram como parte essencial da constituição da natureza humana.

A deficiência intelectual não pode ser percebida de forma abstrata ou descontextualizada das práticas sociais, assim, ao falar sobre a condição de deficiência intelectual, obrigatoriamente temos algo a dizer sobre as relações entre as pessoas e o processo de mediação que se estabelecem circunscritas num contexto cultural, histórico e social, e desta forma, também no da escola, como centro gerador de interpretações que imputa significado às diferenças. (OLIVEIRA, 2012, p. 16).

Tudo isso coloca a necessidade óbvia da convivência social, dos agrupamentos mistos, das relações múltiplas, que será o desencadeador do desenvolvimento humano e não a condição biológica ou primária, já que, embora ela exerça um papel na constituição e desenvolvimento do sujeito, não é nesse ponto que se instala a maior dificuldade, mas na apreensão social do sentido e do significado da deficiência intelectual. No limite, não é a deficiência em si o problema, mas as interpretações sociais sobre ela e a condição de isolamento a que historicamente esses sujeitos foram submetidos.

De Carlo (2001, p. 68), também com base em Vygotsky, ressalta que a “[...] deficiência tem caráter mais social do que biológico. As particularidades psicológicas [...] estão mais relacionadas ao social que ao núcleo biológico, ainda que este não possa ser desprezado”. Dessa maneira, não se trata de se desconsiderar o núcleo biológico, mas de considerá-lo na dialética das intermediações entre o substrato biológico e o cultural, compreendendo que a dimensão humana está fortemente colocada na história e na cultura e não no biológico.

[...] o que nos torna pertencentes ao humano são as capacidades culturalmente colocadas como a linguagem, a representação, os atos cotidianos da cultura; apropriarmos-nos das formas de ser da nossa cultura, desde os atos simples – banhar-se, pentear o cabelo, escovar os dentes, comer com talheres, vestir roupas –, até atos mais sofisticados como o uso da linguagem, da escrita, do cálculo, do desenho, da música, da arte, da religiosidade. Nenhum destes atos, do simples ao complexo, está determinado biologicamente, mas são apropriados pelos processos de mediação, com os outros ou com objetos de nossa cultura, de caráter instrumental e/ou simbólico. (OLIVEIRA, 2012, p. 17).

Esses devem ser os elementos conceituais a serem apreendidos pela escola. Não é deixar de levar em conta a deficiência intelectual ou simplificá-la, como se fosse ela uma diferença qualquer, mas de apreender o caráter subjetivo do desenvolvimento, que se dá com base no substrato biológico, mas não se restringe a ele. Assim, não nos cabe tratá-los como se nada tivessem, mas compreender que o desenvolvimento do psiquismo humano é sócio-histórico e é estruturado no seio da atividade social dos indivíduos, de sorte que o professor, no contexto da escola, é o elemento MEDIADOR fundamental no processo de formação de conceitos e dos processos psicológicos superiores, enfrentando os limites impostos pela deficiência e construindo processos compensatórios para o seu desenvolvimento. De acordo com De Carlo, “[...] a pessoa com deficiência não tem algo a ‘menos’ que a normal, mas o desenvolvimento de sua personalidade pode e deve ser reorganizado, do ponto de vista orgânico e psicológico, através de um processo criativo” (2001, p. 74).

Vygotsky (1997) introduz, nessa direção, o conceito de defeito primário e secundário, definindo o primeiro relacionado aos aspectos biológicos ou primitivos e o segundo como proveniente do impacto social sobre a condição da deficiência, ou seja, consequências sociais, não biológicas, como resultado da experiência social.

O desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores está condicionado ao defeito secundário, que resulta das relações estabelecidas na sociedade que podem trazer benefícios ou não para a pessoa com deficiência. (ANACHE; MARTINEZ, 2007, p.51).

Desse ponto de vista, a escola é fundamental para se garantir o seu desenvolvimento e a constituição de sua subjetividade, que se refere ao uso de novas formas de interagir com o mundo e pensar sobre as coisas. Há de se considerar as inter-relações que são estabelecidas entre os alunos com deficiência intelectual e seu grupo social, na construção histórica e concreta, e acompanhar esse movimento entre o individual e o social, nesse encontro de diversidade, entre o comum e a deficiência.

O estudo científico e mesmo o conhecimento cotidiano vêm demonstrando a impossibilidade da compreensão do fenômeno da deficiência como um conceito abstrato, desvinculado do contexto social e

sem considerar a concretude das relações que se estabelecem no cotidiano e no encontro entre as pessoas.

Não cabe aqui negar que uma parcela de alunos com deficiência intelectual possui dificuldades ou características individuais que influenciam suas condições de desenvolvimento; não se trata de mudar o foco do indivíduo para o social, de forma estanque e fragmentada, mas de ter em conta as relações dinâmicas que se estabelecem no entorno social e escolar. Como diz Velho, “[...] não só é preciso atentar para as diferentes visões de mundo dos grupos sociais, mas é preciso tomar cuidado com a tendência de homogeneizar, arbitrariamente, comportamentos dentro desses grupos”. (1985, p. 22).

Isso aponta para a inexistência da ideia de deficiência intelectual de forma genérica, como se fosse possível se referir a um grupo homogêneo, sem distinção, com determinações pré-estabelecidas pela condição de deficiência, de maneira abstrata, a-histórica e descontextualizada. Nesse sentido, o conceito de deficiência se amplia, não se reduzindo apenas às características intrínsecas às pessoas, mas abarcando as representações sociais que se constituem no confronto entre as diferenças. (OLIVEIRA, 2007).

Há, também, de se resgatar o sentido da educação e da escola como espaço constitutivo do aprender e do transformar as formas de pensamento, reorganizando os conceitos cotidianos em conceitos científicos. Assim sendo, cabe à escola um insubstituível papel de buscar estratégias, métodos e uma didática capaz de incorporar aqueles com deficiência intelectual nas práticas educativas escolares, tornando-os partícipes do seu grupo social.

E é nisto que a escola deve centrar sua atenção: como se podem criar possibilidades de aprendizagem no contexto escolar, interpondo uma substancial mudança de foco, onde as dificuldades não são aprendidas simplesmente como fatores inerentes à condição biológica, mas como, também, provenientes das limitações do contexto social, no caso, escolar. [...] Estamos num tempo histórico capaz de criar novos espaços educacionais, colaborativos, dinâmicos, flexíveis. (OLIVEIRA, 2012, p. 18, 19).

Nessa perspectiva, a escola precisa *mesmo* mudar. Incorporar alunos com deficiência intelectual em situações comuns de ensino traz

implicações substanciais para o contorno da prática escolar. Uma dessas implicações, obviamente, se relaciona com a política educacional e com a disposição do sistema de ensino em, efetivamente, se tornar inclusivo, uma vez que não são poucas e nem pequenas as modificações necessárias para que a escola possa incorporar os alunos com deficiência intelectual de forma qualificada.

Assim, para que a educação inclusiva realmente se caracterize como uma possibilidade de promoção de igualdade de acesso permanente à escola de grupos minoritários e lhes assegure uma educação efetiva, há de se considerar a necessidade de melhoria e modificação em vários âmbitos do sistema de ensino como: o político, o técnico-científico, o pedagógico e o administrativo, para que a aprendizagem possa ser garantida com qualidade para todos os alunos e, em especial, aos alunos com necessidades educacionais especiais através, quando necessário, da oferta de suporte pedagógico especializado. (OLIVEIRA, 2006, p. 267)

O sistema de ensino deve oferecer as condições de ensino que sejam beneficiadoras dos encontros mistos, da aprendizagem colaborativa e, ao mesmo tempo, capazes de atender às necessidades educacionais provenientes da deficiência intelectual e, nesse caso, não estamos tratando de recursos, mas de estratégias, de método e de proposições que possibilitem a esses alunos o exercício pleno de seus potenciais de aprendizagem, a vivência de situações de êxito e o reconhecimento de suas conquistas, por mais simples que possam ser.

Para isso, o sistema de ensino, no âmbito político, deverá, como providência primeira, assegurar a matrícula e a permanência de todo e qualquer aluno na escola mais perto de sua casa, independentemente de suas necessidades específicas. A escola deve se orientar pela política de inclusão escolar e inserir esse compromisso em seu Projeto Político-Pedagógico. A fim de realizar isso de forma efetiva, deve fazer um mapeamento da demanda de alunos com necessidades educacionais especiais, a identificação, a análise de suas necessidades e o planejamento para provisão de recursos materiais e humanos que deem respostas educativas aos alunos com deficiência intelectual.

Um ponto da maior importância e que deve ser providenciado pelos sistemas de ensino refere-se à formação de professores. Conteúdos sobre as necessidades educacionais especiais não faziam parte dos cursos

de formação inicial de professores, que atualmente se deparam com essas particularidades e ficam imobilizados diante de seu próprio desconhecimento, portanto, precisam de formação contínua e constante, para que possam repensar suas práticas pedagógicas e rever seus métodos de ensino, a fim de atender adequadamente àqueles com deficiência intelectual.

Todavia, o que gostaríamos mesmo de destacar são as implicações relacionadas à prática pedagógica e seu entrelaçamento com o currículo. Primeiro, é preciso esclarecer o entendimento de que a prática pedagógica se materializa na sala de aula, mas não “[...] se limita apenas às ações dos professores em sala de aula. [...] sempre são influenciadas pelas dimensões individuais do docente e pelo contexto sociopolítico e cultural em que a escola está inserida” (PLETSCH, 2010, p. 158) e que o currículo consubstancia, ao menos em tese, a proposta educacional da escola, com base nos indicadores ou parâmetros dos sistemas de ensino; por conseguinte, é algo vivo, concreto e representa o pensamento da escola e não um simples agrupamento de conteúdos disciplinares a serem “transmitidos” para os alunos.

Disso se apreende em relação aos alunos com deficiência intelectual, ao menos, dois aspectos: 1) que eles têm direito à participação efetiva na rotina da sala de aula; 2) e, da mesma forma, devem ter garantido o direito de acesso ao currículo. A afirmação é clara, o lócus de sua aprendizagem é a classe comum, junto com os outros alunos de sua idade, e eles estão lá para *aprender* e participar ativamente do cotidiano da sala.

Assim sendo, e considerando-se as particularidades da deficiência intelectual, as implicações pedagógicas de sua presença na escola são profundas, visto que não há mais como sustentar uma prática tradicional ou verbalística: é preciso indiscutivelmente aderir às novas proposições de ensino, como mencionado no capítulo anterior.

Cabe à escola, de modo coletivo, repensar o processo de ensino. Para materializar a ideia de inclusão escolar na área da deficiência intelectual, incontestavelmente, é necessário transformar o ambiente de ensino e a forma de se apresentar os conteúdos curriculares e, além disso, buscar estratégias, maneiras de acompanhamento da aprendizagem desses alunos, porque possuem igualmente possibilidades de acesso ao conhecimento historicamente construído, o qual se encontra organizado na forma de currículo.

Contudo, é preciso ter em vista o caráter sociopolítico do currículo e, ainda, concebê-lo de uma maneira aberta e flexível como uma *ferramenta* para promover o desenvolvimento, refletindo sobre os elementos curriculares que determinarão a flexibilização da resposta educacional à diversidade e, mais especificamente, à deficiência intelectual; apreender que as dificuldades vividas pelos alunos na escola são o resultado do modo como esta se organiza e do tipo de ensino que ela oferece. Educar na diversidade, portanto, não é sinônimo de uma educação pouco estruturada, mas, ao contrário, exige manter um forte rigor no planejamento e na avaliação, de que deriva a necessidade de uma reflexão profunda nas etapas de projeto e desenvolvimento do currículo (GONZÁLEZ, 2002).

E é nesse contexto que a avaliação pedagógica assume uma característica basilar, como fundamento para a reflexão a respeito das ações educacionais e das decisões sobre o processo de ensino para aqueles com deficiência intelectual. É do que trataremos a seguir.

CAPÍTULO 3

AValiação PEDAGÓGICA: MUDANÇA DE PARADIGMAS

“Não há um único jeito de se fazer as coisas [...] Num mundo em transição, na crise do paradigma das certezas absolutas, na emergência do novo, não há, realmente, um único jeito de se fazer as coisas.”
(Maria da Glória Pimentel, 1994)

Ao tratar de avaliação pedagógica, o pensamento de Pimentel nos parece bastante apropriado. É preciso pensar na “emergência do novo” e na transição para novos modelos de avaliação. Se estamos enfocando novos paradigmas educacionais, obviamente, a avaliação pedagógica deverá traçar caminhos alternativos, diferenciados, inovadores. Como ressalta Werneck, “[...] é possível trabalhar sem a nota. Impossível e negligente é trabalhar sem avaliação.” (2001, p. 48).

A discussão sobre a operacionalização de uma educação inclusiva confere igualmente um lugar de destaque à avaliação pedagógica e influencia o pensar do professor. A escola, nesse sentido, precisa adotar uma postura reflexiva e transformadora e, assim, mudar suas concepções em relação ao currículo, ao projeto pedagógico e, conseqüentemente, à ação pedagógica, no campo das metodologias, da organização didática e da avaliação. Mais do que nunca, é preciso vencer o tradicionalismo tão presente ainda em tais práticas.

Novas perspectivas avaliativas devem ser assumidas em face da inclusão escolar, e isso pressupõe uma postura política que inclui valores e

princípios que levem à revisão de concepções, procedimentos, critérios e objetivos do processo de avaliação. Avaliar é uma atividade própria do ser humano e significa dar valor a algo, porém isso significa um processo de julgamento, de apreciação e de análise. Dessa forma, cabe à escola encarar a avaliação como uma coleta de dados qualitativos e quantitativos quanto à aprendizagem do aluno, mas é necessário o estabelecimento de critérios para a realização de uma interpretação e uma análise adequadas dos dados encontrados.

Assim, a avaliação pedagógica nada mais é do que o processo permanente de coleta de informações que deve ocorrer na escola, compartilhado por todos que nela atuam, para atingir o sucesso da aprendizagem do aluno e aprimoramento do Projeto Político-Pedagógico. Uma avaliação dinâmica envolve a relação interpessoal que se firma entre professor e aluno, valoriza o processo de ensino e aprendizagem, busca conhecer as estratégias de aprendizagem dos alunos e oferecer sugestões potencialmente úteis para o ensino.

No âmbito educacional escolar, a avaliação deve ter sempre a característica de processo, de um caminho e não de um lugar, porque implica numa sequência contínua e permanente de apreciações e de análises qualitativas, com enfoque compreensivo. Assim sendo convém evitar as atitudes maniqueístas dos juízos de valor em termos de bom/mau, certo/errado, que descaracterizam os objetivos a serem alcançados. (BRASIL, 2006, p. 24).

Na avaliação, devem ser considerados todos os aspectos do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, avalia-se o contexto da escola, a sala de aula, os recursos didáticos, o mobiliário, o projeto curricular, os objetos do conhecimento, os espaços físicos, os apoios pedagógicos, a metodologia de ensino etc.

Os dados obtidos pelo processo de análise precisam ser compartilhados por toda a equipe escolar, devendo-se relativizá-los com os fatores que interferem na aprendizagem e, se necessário, complementar as informações com a participação de outros profissionais. A avaliação é um processo contínuo e compartilhado pela equipe da escola, tendo sempre características pedagógicas. Qualquer procedimento de avaliação deve prever indicadores que facilitem a análise do contexto e permitir

o acompanhamento dos progressos obtidos e os instrumentos devem contemplar a avaliação do aluno, do contexto escolar e do contexto familiar. Devem, permanentemente, servir para *identificar necessidades* e tomar decisões. (BRASIL, 2006).

Vários são os procedimentos de avaliação: observação, análise da produção escolar dos alunos e dos fundamentos filosóficos da escola. A observação é o instrumento mais recomendado para a coleta de informações do contexto educacional escolar; para a análise da produção escolar dos alunos, são estudados cadernos, folhas de exercícios, desenhos e outros trabalhos realizados em sala de aula, enquanto, para a análise da base teórica e operacional da escola, são examinados documentos que contêm informações sobre a escola.

A responsabilidade da escola consiste na atenção ao uso que faz dos dados de avaliação, assim como em sua consideração como uma retroalimentação do processo de aprendizagem, a qual deve ter caráter bidirecional – avalia o processo de ensino e aprendizagem – e amplo – avalia todos os fatores que influenciam o processo de aprendizagem. É preciso superar a visão tradicional de mensuração quantitativa e a visão comparativa e classificatória, baseada na nota ou em um único conceito para expressar a aprendizagem do aluno. Carrara questiona: “Nota 7! Conceito C! o que representa, de fato, cada um desses símbolos, em termos de conteúdo aprendido?” (2002, p. 11). Certamente, nada!

A avaliação deve se submeter a uma mudança de paradigma, assumir uma postura dinâmica de acompanhamento, de registro, no sentido de identificar as possibilidades dos alunos, reconhecer suas condições de aprendizagem e identificar as áreas em desenvolvimento.

Para Esteban a “[...] avaliação é um processo significativo para reflexão sobre a prática social, a prática escolar e a interação entre estes âmbitos” (2001, p. 12). Não é uma simples verificação do rendimento escolar do aluno: é muito mais do que isso, é, justamente, o instrumento de análise das práticas escolares, do fazer pedagógico, da proposta de ensino, visto que, para a autora, “[...] a ignorância não é uma realidade individual, no sentido a que nos referimos é a definição da cultura de todo um grupo social como carente de saberes e de valores” (p. 18). Assim

sendo, avaliar é colocar holofotes nas ações da escola, na cultura que ela constitui e nos valores que dissemina, por meio de sua prática cotidiana. Como são tratados os conteúdos? Quais estratégias são utilizadas? Qual a voz que cada aluno possui, na relação pedagógica?

É preciso ter a intenção de “olhar” para o aluno, suas condições de aprendizagem e os recursos que estão sendo oferecidos pela escola, para que o aluno alcance níveis mais elevados de pensamento, linguagem e conhecimento.

O CICLO AVALIATIVO

Uma vez que a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual se mostrou como realidade, em nossas escolas, não é possível ignorar que há necessidade de repensar a avaliação da aprendizagem. Esta deve ser uma avaliação dinâmica que se concentra nas possibilidades e valores sociais e que subsidia decisões a serem tomadas no contexto da relação pedagógica entre professor, aluno e objeto de conhecimento.

A ação de avaliar faz parte de um processo amplo, que poderíamos chamar aqui de um ciclo: o “ciclo avaliativo”.

Para compor um ciclo, são necessários vários componentes, fatores, momentos, que são interdependentes, em que cada qual desempenha um papel fundamental para o funcionamento do conjunto. O ciclo avaliativo, por conseguinte, constitui-se em uma totalidade de ações e instrumentos que, se utilizados juntos, podem auxiliar a prática pedagógica, de forma a orientá-la e subsidiá-la na tomada de decisões acerca da aprendizagem dos alunos.

As ações do ciclo avaliativo podem ser definidas como os momentos de avaliação que ocorrem na sala de aula. Não é apenas num único momento estanque, apartado do processo pedagógico, que deve se dar a avaliação da aprendizagem, mas, em tempo integral, o professor pode avaliar seus alunos, como na realização de atividades em grupo, individuais, na leitura de textos, execução de atividades escritas, no momento de entrada e de saída da sala de aula e até nos momentos de intervalo de aula. Dessa

maneira, haveria um arcabouço de informações que serviria para a tomada de decisões nos processos de ensino.

Já como componentes do ciclo avaliativo, podemos tomar os instrumentos de avaliação. Para avaliar a aprendizagem, empregamos alguns instrumentos, critérios ou referenciais que auxiliam na busca de informações, como: relatórios de observação, provas, atividades individuais ou grupais, planilhas de expectativas de aprendizagem, entre outros.



O ciclo avaliativo, em sua totalidade, deve ser considerado na prática pedagógica; entretanto, acabamos equivocadamente levando em conta que apenas um dos seus fatores já é por si só a avaliação. Isso é claramente observado quando se pergunta aos professores como é realizada a avaliação de seus alunos – e eles respondem que por provas ou testes, por exemplo.

Essa é uma concepção reduzida de avaliação da aprendizagem, que toma apenas um de seus elementos como significado para todo um processo mais abrangente, complexo e multifatorial.

Pensar a avaliação num ciclo permite-nos abarcar as múltiplas relações existentes na prática pedagógica e o aluno em todas as suas possibilidades de aprendizagem, em que, mesmo apresentando dificuldade num aspecto, pode se sobressair em outro. Assim, nunca deve ser avaliado negativamente. Para o aluno com deficiência intelectual, isso é de

extrema importância, pois, quando se considera todo o seu processo de aprendizagem, há de se verificar suas possibilidades de desenvolvimento de maneira menos estática e restrita.

A prova, o teste, as avaliações escritas, consideradas formais, quantitativas, consistem em instrumentos que fazem parte desse ciclo, porém não são as únicas formas de avaliar, os únicos instrumentos. O professor pode empregar também, por exemplo, observações, portfólios de atividades, anotações diárias, análises da produção escolar dos alunos, entre outros.

Hoffmann (2009, p. 104) ressalta que “[...] o grande equívoco, em termos da finalidade dos instrumentos de avaliação, é concebê-los, sempre, em caráter de terminalidade, de finalização de um processo, atribuindo notas ou conceitos e calculando médias para responder sobre o desempenho do estudante”.

Para a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, é preciso fazer a adequação dos processos que constituem o ciclo avaliativo, quer dizer, os momentos de avaliação devem ser contínuos, de modo a captar suas possibilidades de aprendizagem, assim como os instrumentos devem ser adaptados, a fim de avaliar e acompanhar o que ele é capaz de fazer, sozinho e/ou com ajuda, oferecendo informações para atuar nas suas necessidades.

Os referenciais de avaliação são igualmente importantes, nesse ciclo, na medida em que proporcionam ao professor, em consonância com o planejamento pedagógico e o currículo, um assessoramento, um acompanhamento dos processos de aprendizagem dos alunos. Não há como avaliar sem referentes, é imprescindível ter um referencial a seguir, para acompanhar os fatores que contribuem positivamente para o desenvolvimento do aluno e excluir os intervenientes, identificando necessidades e apoiando a tomada de decisões.

Considerando tais aspectos, o RAADI – Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual/Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, 2008)⁸ – é um aporte significativo para avaliação da aprendizagem desses alunos.

⁸ Referencial elaborado por Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

Esse Referencial tem o objetivo de oferecer ao professor subsídios para a avaliação do aluno com deficiência intelectual, tendo como base as expectativas curriculares da série em que está inserido, bem como ajudar o docente a superar os modelos de avaliação tradicionais e restritos ainda tão presentes no cotidiano escolar.

Conforme Sousa (2000), a avaliação deve ser transformada, de forma que não tenha como alvo apenas o julgamento e a classificação do aluno, não se restringindo a um processo meramente técnico e essencialmente quantitativo. Avaliar tendo em vista a diversidade posta na escola inclusiva implica uma postura política e inclui valores e princípios que refletem uma concepção de educação, escola e sociedade.

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

As práticas avaliativas, dessa maneira, devem estar a favor de todos os sujeitos envolvidos no contexto escolar, sejam estes, principalmente, professor e aluno. Assim, colaboram significativamente, investigando as necessidades e potencialidades do processo educativo e instrumentalizando tais sujeitos para o trabalho pedagógico diário.

E como podemos colaborar com a mudança, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual? É necessário instrumentalizar o professor, a fim de que ele possa avaliar a aprendizagem com competência.

Com ações, instrumentos e referenciais adequados de avaliação, é possível identificar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento

desses alunos, cooperar significativamente para a prática pedagógica e, conseqüentemente, para o processo de inclusão escolar.

Que a ação de avaliar possa servir para perceber o movimento e apontar caminhos na prática pedagógica, não classificar, rotular e estigmatizar. A avaliação deve pautar-se não apenas nas dificuldades ou limitações funcionais apresentadas, mas levantar e explorar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, principalmente. (VALENTIM, 2011).

CAPÍTULO 4

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AVALIAÇÃO CURRICULAR

“[...] nunca duvidaram do meu potencial.

Os professores sempre me deram apoio

e sempre tentaram fazer

o máximo que pudessem por mim.

Os meus colegas também.”

(Ivan, 2008, 31 anos)

Garantir a matrícula do aluno com deficiência na escola regular como um espaço de convivência, para desenvolver sua socialização, não se constitui como objetivo único de uma educação que deseja ser inclusiva. Esse pode ser o primeiro passo. A inclusão escolar só é significativa se proporcionar, além do ingresso, a permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, o que somente ocorrerá com a atenção às suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento.

É preciso acreditar no potencial de aprendizagem desse aluno e lhe oferecer apoio pedagógico permanente, nas relações diretas em sala de aula ou nos apoios pedagógicos complementares, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Fernandes (2010) aponta, com base no próprio conceito da American Association on Intellectual Disability (AAID), “[...] que os fatores educacionais passam a ser identificados como predisponentes à deficiência: pelo fato de que a disponibilidade de apoios educacionais promove desenvolvimento mental e o desenvolvimento das capacidades adaptativas”. (p. 162).

As práticas avaliativas podem igualmente reconhecer e valorizar as diferenças entre os alunos. Nesse sentido, eles serão avaliados pelos progressos acadêmicos individuais, ou seja, pelos seus avanços em relação às exigências específicas da escola nas diferentes áreas do conhecimento, além dos progressos no contexto da socialização, das relações sociais estabelecidas, sem desconsiderar suas especificidades.

O desenvolvimento de todo e qualquer indivíduo, assim como do indivíduo com deficiência intelectual, está intimamente associado com a aprendizagem, que é a mola propulsora das várias capacidades acadêmicas e sociais a serem desenvolvidas. Tal aluno deve ter acesso aos conhecimentos curriculares e não apenas estar na escola para “socializar”.

No entanto, é preciso que se destaque a relação entre inclusão escolar, proposta curricular e avaliação pedagógica. A escola (ou o próprio sistema de ensino) deve tomar decisões sobre como será conduzido o processo de inclusão escolar, no que se refere ao currículo. Seria esse aluno submetido ao mesmo currículo? Teria o direito às diferenciações curriculares? A um currículo especial? Ou a adequações curriculares?

Conforme Szymanski, Pellizzetti e Iacono, “[...] um grande desafio [com a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual] é estabelecer que currículo implantar na escola para atender a essa demanda e como operacioná-lo” (2009, p. 110); em acréscimo, salienta os modelos propostos pela atualidade: o da diferenciação curricular ou o currículo comum.

González, no entanto, questiona a ideia de diferenciação curricular, considerando que

[...] implica uma mera transferência das proposições da educação especial tradicional para a educação geral, que se reflete na elaboração de currículos diferenciados, projetados com base nas diferenças individuais dos alunos e, portanto, pouco ou nada relacionados com o currículo geral ou comum. (2002, p. 130).

Para o autor, a escola deve ser “[...] capaz de planejar e desenvolver processos de ensino e aprendizagem válidos para todos e cada um dos alunos que acolhe” (op. cit., p. 130), com base no currículo geral e não propondo currículos diferenciados ou especiais. O currículo deve ser

capaz de focalizar todas as potencialidades e multiplicidades na forma de aprender presentes na escola.

A questão do currículo é, pois, um ponto primordial para o debate sobre a inclusão escolar e os procedimentos de avaliação pedagógica, visto que, de um lado, não há como negar as condições diferenciadoras no processo de aprendizagem daqueles com deficiência intelectual e, ao mesmo tempo, não há justificativas para afastá-los do currículo comum, com o risco de, novamente, a escola impedi-los de acessar os conhecimentos historicamente acumulados representados pelos conteúdos curriculares. Nesse sentido, o currículo comum é o *referente básico* para a aprendizagem de todos os alunos, e isso é importante, porque a história do currículo na área da deficiência intelectual sublinha a submissão do pedagógico ao clínico, “[...] subordinando os processos de ensino e aprendizagem deste grupo às necessidades de possíveis intervenções clínicas para o sucesso educacional”. (FERNANDES, 2010, p. 160).

Disso se depreendem dois pontos: 1) o currículo permeado de concepções desenvolvimentistas e naturalísticas, focando o treino de habilidades básicas; 2) a necessidade de intervenções clínicas em oposição à própria intervenção pedagógica. Assim sendo, o aluno com deficiência intelectual era distanciado do currículo oficial dos níveis de ensino e, por conseguinte, afastava-se dos outros alunos e da possibilidade do exercício das práticas escolares em comum.

Não se pode correr o risco de cometer os mesmos erros do passado, afastando esses alunos do currículo comum e submetendo-os a um processo de isolamento nas relações pedagógicas cotidianas, uma vez que o conteúdo de sua aprendizagem acaba se distanciando do conteúdo de seus pares da mesma idade. De acordo com Oliveira (2008), é necessário que a escola “[...] passe a considerar suas diferenças com base em concepções históricas e culturais da dimensão humana, que construa currículos abertos, mas, ao mesmo tempo, que não desconsidere as especificidades e necessidades educacionais ocasionadas pela deficiência intelectual” (p. 119).

Para González, “[...] a atenção às necessidades educacionais especiais, a partir do currículo geral, contém a potencialização da motivação dos resultados e dos progressos de cada um dos estudantes, sem que isso

implique negar ou ignorar as suas diferenças” (2002, p. 131). Sem dúvida, a perspectiva é focar o currículo geral, aquilo que se pretende ensinar aos alunos no decorrer de certo período de escolarização e, se o aluno com deficiência intelectual está na escola, essa deve ser também a sua referência de aprendizagem.

Entretanto, por outro lado, não há como negar as diferenças associadas à própria condição da deficiência intelectual, as quais devem ser reconhecidas pela escola para que esta ofereça respostas educativas adequadas capazes de garantir a aprendizagem e a escolarização desses alunos. É nesse contexto que são referidas as modificações, que nada mais são do que estratégias de adequação de currículo para atender às necessidades educacionais provenientes da deficiência intelectual. Caracteriza-se como um procedimento de ajuste paulatino da resposta educativa, como um instrumento que torna possível potencializar o desenvolvimento do aluno e seu acesso ao currículo geral (MANJÓN; GIL; GARRIDO, 1993; GONZÁLEZ, 2002; OLIVEIRA, 2008; GLAT, 2009).

Trata-se de buscar alternativas que garantam o seu acesso ao currículo geral, sem negligenciar as particularidades da deficiência intelectual; ao contrário, é justamente o desafio interposto pelo processo de inclusão escolar, que é aproximá-los dos outros, não apenas em termos de interação, mas também de aprendizagem. É a superação de um currículo naturalístico que impunha aos alunos com deficiência intelectual os treinos de habilidades psicomotoras, inclusive da própria escrita, desconsiderando-se a sua possibilidade de constituição e elaboração da linguagem oral, escrita e interpretativa.

No dizer de Oliveira e Machado, “[...] não se trata de empobrecer ou desvitalizar o currículo escolar, mas um trabalho cuidadoso de avaliação da instituição e de diversificação das possibilidades do desenho curricular, permitindo o atendimento das diversidades existentes” (2009, p. 46). Na verdade, a educação brasileira, já desde década de 1960, vem assinalando a ideia de um currículo flexível⁹ que atenda às necessidades específicas da escola, de sua regionalidade ou, ainda, de seus alunos.

As adequações no currículo possuem níveis que devem ser observados: *o institucional*: que são os ajustes que a escola deverá realizar

⁹ Essa questão encontra-se mais bem delineada em OLIVEIRA, 2008.

e estão descritos no Projeto Político-Pedagógico; *o de classe*: que se refere à reflexão coletiva sobre a necessidade de mudanças nos componentes básicos do currículo – objetivos, conteúdos, metodologia, recurso, estratégias, avaliação; e *o individual*: em que são mais focadas as necessidades educacionais dos alunos.

Há também de se considerar os componentes básicos para a elaboração das adequações curriculares: 1) *Avaliação inicial* – que avalia o histórico do aluno, sua trajetória escolar e seu nível de competência curricular; 2) *Proposta curricular* – que propõe, se necessário, as modificações nos elementos curriculares; 3) *Crítérios de avaliação e promoção* – que estabelece procedimentos e critérios de avaliação, assim como medidas de promoção do aluno (MANJÓN; GIL; GARRIDO, 1993 OLIVEIRA, 2008).

Esse estudo curricular e de suas adequações inclui igualmente a reflexão sobre a provisão de recursos de apoio, com base na própria abordagem conceitual da AAID, que enfatiza “[...] três elementos fundamentais: a pessoa, seus ambientes e os sistemas de apoio oferecidos”. (FERNANDES, 2010, p. 163). Os serviços também devem considerar: 1) os meios individuais – complemento pedagógico ou necessidade de serviços clínicos de apoio; 2) os recursos materiais – independentemente de serem individuais ou não, referem-se ao acesso às multiplicidades de recursos materiais ou tecnológicos que ampliem as possibilidades de aprendizagem do aluno; 3) os recursos ambientais – que se referem à garantia ao aluno de acesso físico às instalações escolares e sua mobilidade interna na escola (MANJÓN; GIL; GARRIDO, 1993).

Todas essas decisões devem ser examinadas para se delinear a proposta de avaliação pedagógica de alunos com deficiência intelectual, pois ela ficará na dependência da perspectiva curricular assumida pela escola por meio do Projeto Político-Pedagógico. Esse pensamento pode ser ratificado com a posição de Szymanski, Pellizzetti e Iacono, ao afirmarem que “[...] somente a partir da definição de certas questões curriculares será possível definir a avaliação do aluno com história de deficiência mental e refletir sobre quais critérios nortearão a avaliação da aprendizagem” (2009, p. 110).

Oliveira ressalta ainda que os referentes de avaliação, numa perspectiva curricular, mudam notavelmente, visto que se passa a lidar com

indicadores relacionados aos conteúdos curriculares e às possibilidades de esses alunos acessarem os conhecimentos das diversas áreas de aprendizagem escolar. Acrescenta que

[...] a avaliação não pode restringir-se às suas condições de desenvolvimentobio-psico-social, mas também deve estabelecer o seu potencialde aprendizagem, inclusive o nível de competência curricular desse aluno,tendo como referência a proposta curricular do ano ou ciclo onde está matriculado. (SÃO PAULO, 2008, p. 10).

No nosso entender, é necessário realizar a adequação dos processos que constituem o ciclo avaliativo (VALENTIM, 2011) estabelecido pela escola, interpondo a ideia de acompanhamento em substituição à de classificação ou comparação. Da mesma forma, é necessária a adequação de instrumentos sensíveis às condições de aprendizagem na área da deficiência intelectual, os quais sejam capazes de instrumentalizar a escola e o professor, na avaliação da aprendizagem curricular desse aluno, nos diferentes componentes curriculares, porém, ao mesmo tempo, considerar as especificidades e valorizar os caminhos percorridos pelo aluno. Cabe à escola e ao professor identificar áreas nas quais devem ser intensificados o trabalho pedagógico e as provisões dos recursos escolares. A ideia é de potencializar a aprendizagem e que a avaliação desenvolva sua função bidirecional, de retroalimentação do processo do ensinar e aprender, ou seja, por meio dos processos avaliativos, a escola e o professor poderão estabelecer novas metas pedagógicas e levar o aluno a atingir níveis mais elevados, em seu pensamento científico.

Desse modo, a avaliação extrapola a sala de aula, para assumir novos contornos e se debruçar, igualmente, na análise do contexto escolar e da sala de aula. No entanto, é preciso que tenhamos indicadores que nos permitam realizar essa avaliação. Em 2003, a então Secretaria de Educação Especial, órgão vinculado ao Ministério da Educação, publicou um documento orientador sobre a avaliação das necessidades educacionais especiais, estabelecendo diretrizes e direcionamentos para a avaliação nos diferentes âmbitos educacionais e considerando os contextos do aluno: o contexto educacional, o contexto do aluno e o contexto familiar (BRASIL, 2003). Destarte a importância desse material orientador, o que se percebe

no contexto escolar é, ainda, a dificuldade de avaliar a situação e a condição de aprendizagem desse aluno.

Assim, a Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo, diante do processo de inclusão escolar e tendo em vista o índice de presença do aluno com deficiência intelectual no Ensino Fundamental, as dificuldades do professor e da escola para avaliar esse aluno e, em acréscimo, a necessidade de preparar um mapa da aprendizagem na área da deficiência intelectual, ou seja, conhecer o conteúdo da aprendizagem desse aluno, nos envolveu na reflexão e elaboração de uma proposta de avaliação para a rede municipal de ensino. A intenção era, justamente, estabelecer indicadores de avaliação na busca de referenciais de aprendizagem articulados com a proposta ou expectativas de aprendizagem curricular. Todo esse processo culminou na publicação de um documento norteador para avaliação na área da deficiência intelectual: o Referencial de Avaliação de Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual – RAADI (SÃO PAULO, 2008, 2012).

O objetivo geral da elaboração do Referencial foi oferecer ao professor subsídios e indicativos, com base nas Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, para superar uma visão organicista da deficiência intelectual e buscar alternativas de avaliação da aprendizagem, a partir da base curricular proposta pela rede de ensino.

Em decorrência, após todo o estudo e análise de cada um dos itens da proposta curricular geral da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (SÃO PAULO, 2007), reuniões sequenciais com a equipe de especialistas, apresentação das adequações dos indicadores, análise pelos juízes e projeto-piloto, o Referencial da Aprendizagem ficou composto de três áreas a serem avaliadas:

1. Instituição escolar

Análise da necessidade de adequações específicas. Essa parte consta da análise das seguintes dimensões:

- a instituição escolar – conhecimento prévio sobre o aluno, definição de suas necessidades específicas (recursos materiais e humanos), definição de cronograma de ações;
- a análise do contexto de aprendizagem – a sala de aula, os recursos de ensino e aprendizagem e as estratégias metodológicas.

2. *Áreas do desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual*

- Ciclo I do Ensino Fundamental: são considerados aspectos da percepção, motricidade, desenvolvimento verbal, memória e desenvolvimento socioafetivo;
- Ciclo II do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹⁰: são focalizadas as habilidades intelectuais (raciocínio, resolução de problemas, compreensão, planejamento ou aprendizagem pela experiência), comportamento adaptativo (habilidades conceituais, sociais e práticas), participação, interação e papéis sociais (suas condições interacionais no contexto escolar), fatores educacionais relacionados à saúde e os contextos (macrossistema, mesossistema e o microsistema).

3. *Áreas curriculares do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e das etapas da Educação de Jovens e Adultos*

A partir das expectativas de aprendizagem geral e contando com todos os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Natureza e Sociedade (Ciclo I), História, Geografia e Ciências (Ciclo II), Artes e Educação Física e as etapas da EJA.

Oliveira (2011) frisa que “[...] a definição de critérios e a elaboração de indicadores podem se caracterizar como elementos facilitadores para a prática docente, especialmente no momento em que se apresenta o processo inclusivo brasileiro” (p. 15), visto que esse processo orienta o trabalho e a ação do professor, na perspectiva inclusiva, na qual o aluno com deficiência

¹⁰ Essa proposta de avaliação está baseada no modelo multidimensional, base conceitual da deficiência intelectual, proposto pela AAID (AAMR, 2006, cap. 15 a 17), mas focando explicitamente os aspectos escolares ou sociais diretamente relacionados a uma avaliação pedagógica.

intelectual é parte integrante do contexto da sala de aula, portanto deverá ter o seu processo de aprendizagem acompanhado pelo professor, como qualquer outro aluno.

Foi pensando nas dificuldades enfrentadas pelo professor comum e na perspectiva de lhe oferecer indicadores de avaliação que [atuamos na direção de] criar um referencial de avaliação na área da deficiência intelectual que pudesse oferecer suporte para o processo de avaliação da aprendizagem desse aluno, com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e nas dimensões do desenvolvimento propostas por Vygotsky, ou seja, avaliar o que ele é capaz de fazer sozinho, com autonomia, mas, também, considerar o processo de mediação que amplia suas capacidades quando lhe permite realizar as ações com ajuda, com suporte. (OLIVEIRA, 2010, p. 4618).

A intenção é que o RAADI possa ser um instrumento facilitador para a avaliação e colabore no direcionamento do olhar didático, de sorte que o professor observe e acompanhe os progressos e as potencialidades dos alunos com deficiência intelectual, e a escola faça o mapeamento de ações institucionais necessárias para garantir a aprendizagem desses alunos. O referencial estabelece ainda uma articulação importante com o currículo, uma vez que alguns indicadores já se apresentam com adequações, possibilitando ao professor organizar sua proposta de ensino de maneira mais diretiva, com o objetivo de alcançar a aprendizagem dos conteúdos também pelos alunos com deficiência intelectual.

Nas planilhas de avaliação curricular que contêm os indicativos de análise, estão contidas expectativas que não sofreram alterações, porque se espera que a criança com deficiência intelectual possa, como os outros, atingir aquela expectativa ou aquele descritor curricular. Algumas expectativas foram submetidas a alguma adequações, estando assinaladas com um asterisco (*), além de terem sido inseridas algumas expectativas específicas para os alunos com deficiência intelectual, casos também marcados com o uso apenas do asterisco.

Para exemplificar a organização e as adequações colocadas no RAADI, apresentamos a seguir a Tabela 1, relacionada à Língua Portuguesa, com alguns descritores do 1º e 2º ano, concernentes aos componentes de leitura e produção de texto.

Tabela 1: Demonstrativo da organização das tabelas de avaliação

EXPECTATIVA ORIGINAL	EXPECTATIVA COM ALTERAÇÕES	EXPECTATIVA ESPECÍFICA
LÍNGUA PORTUGUESA / Leitura – 1º ano		
P2 – Ler textos, ajustando o falado ao escrito ou apoiando-se na ilustração	P2* Ler textos de seu cotidiano de maneira hipotética, apoiando-se na ilustração	
P4 – Estabelecer a relação entre o título e o corpo do texto ou entre as imagens (fotos, ilustrações) e o corpo do texto, reconhecendo o assunto	P11* Recuperar informações explícitas, mesmo que através de desenho, imagens ou relato oral	
		P*Apresentar postura de leitura, folheando portadores de textos da direita para a esquerda, acompanhando com o dedo
LÍNGUA PORTUGUESA / Produção Escrita – 2º ano		
P22 – Produzir texto, levando em conta o gênero e o seu contexto de produção, ditando-o ou o escrevendo de acordo com a hipótese de escrita	P22* Participar da produção de texto, mesmo que oralmente, levando em conta o gênero (receita, bilhete, lista, gibi), registrando de acordo com a hipótese de escrita, ou com a ajuda do escriba	
		P* Apresentar postura de escrita, apoiando o material de escrita com uma das mãos e segurando lápis com dedos polegar e indicador, realizando traços da direita para a esquerda

Fonte: SÃO PAULO, SME, 2008, p. 54

No RAADI do Ciclo II, foi usado o mesmo procedimento, ou seja, certos descritores sem alteração, alguns com alteração assinalada com asterisco (*) e alguns inseridos especificamente, para que sejam observados junto ao aluno com deficiência intelectual. No Ciclo II, foi realizado um número maior de adequações, porque os conhecimentos começam a exigir níveis cada vez mais avançados de abstração e distanciamento direto do objeto de conhecimento. A seguir, exemplificações na área de História do 8º ano escolar.

Tabela 2: Demonstrativo da organização das tabelas de avaliação em História

EXPECTATIVA ORIGINAL	EXPECTATIVA COM ALTERAÇÕES	EXPECTATIVA ESPECÍFICA
HISTÓRIA / 3º ano do Ensino Fundamental 2		
H10 – Coletar e interpretar informações de diferentes fontes de informações.		
H12 – Identificar e localizar no tempo e no espaço as sociedades estudadas	H12 * Perceber diferenças das sociedades estudadas através dos tempos	
		H Identificar a relação entre política e cultura, expressa em diferentes manifestações religiosas, artísticas e culturais

Fonte: SÃO PAULO, SME, 2012, p. 70

Cabe ao professor analisar o descritor e observar se o aluno realiza aquela expectativa. É importante destacar que não é necessário nem desejável que se organize uma situação artificial de avaliação; ao contrário, a lógica é justamente se pensar numa avaliação processual, na qual o professor observa e registra os avanços e/ou dificuldades que percebe nesse aluno. O RAADI tem a intenção de facilitar o registro do professor quanto ao processo de aprendizagem desse aluno, ajudando a acompanhar suas conquistas curriculares, suas dificuldades e, por conseguinte, de posse desses dados, planejar sua atuação pedagógica e a proposta de ensino.

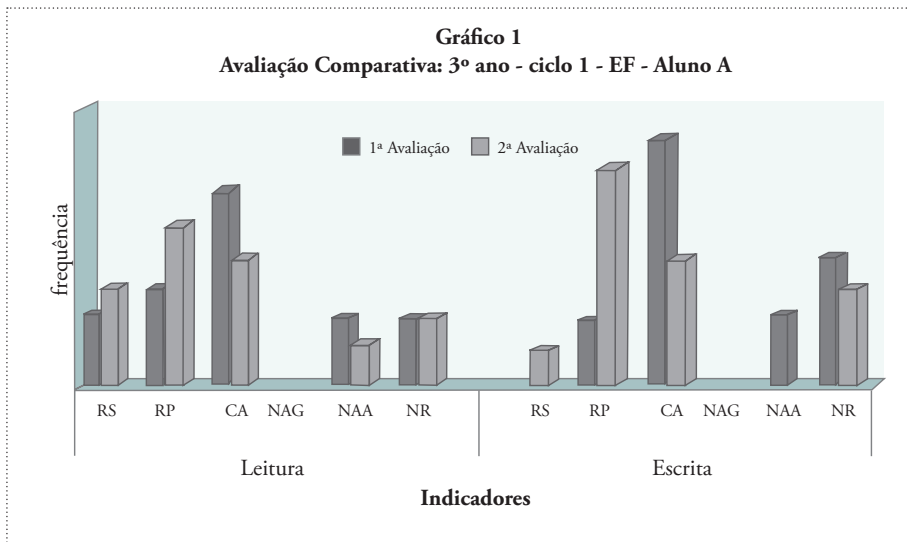
Em alguns componentes curriculares, as dificuldades se apresentam de forma mais expressiva, como no caso da matemática, mas isso não significa que ele não possa alcançar algumas expectativas, mesmo que com adequações mais significativas. Por isso, nesse componente, vamos observar que todos os descritores sofreram algumas adequações, algumas significativas, considerando a possibilidade de participação do aluno no coletivo da aula, porém tendo consciência da dificuldade que poderá ter em acessar alguns raciocínios matemáticos. Vejamos, a seguir, alguns exemplos na área da Matemática, em álgebra e operações direcionadas ao 9º ano escolar.

Tabela 3: Demonstrativo da organização das tabelas de avaliação em Matemática

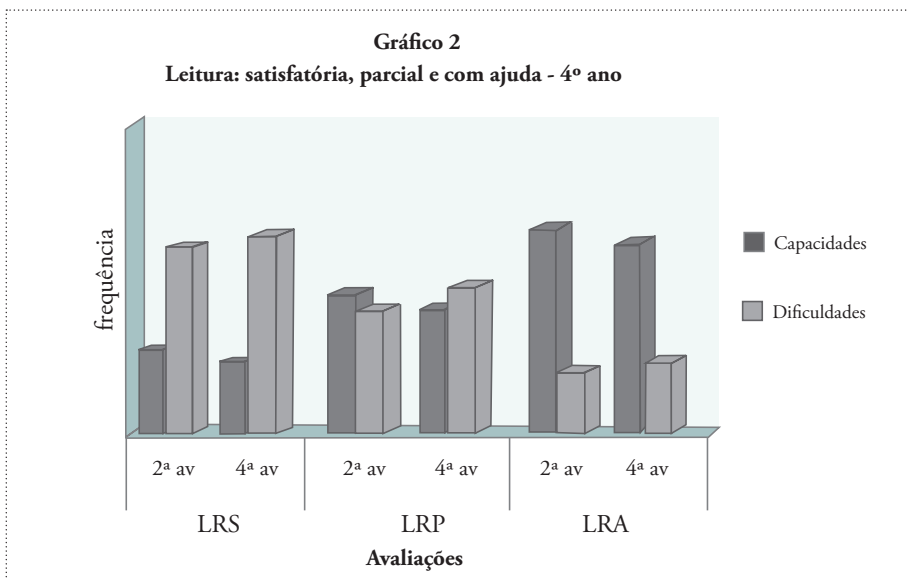
EXPECTATIVA ORIGINAL	EXPECTATIVA COM ALTERAÇÕES	EXPECTATIVA ESPECÍFICA
MATEMÁTICA / 4º ano do Ensino Fundamental 2		
Álgebra		
	M9*Construir procedimentos de cálculo para operar com frações algébricas	
	M12*Compreender a variação de grandezas, em situações do cotidiano	
Operações		
M7- Construir procedimentos de cálculo com números irracionais e usar a calculadora para realizar cálculos por aproximações racionais		
	M6* Resolver situações-problema, compreendendo diferentes significados das operações, incluindo números reais	
	M8* Resolver situações-problema que abrangem juros simples, com o uso da calculadora	

Fonte: SÃO PAULO, SME, 2012, p. 239- 240

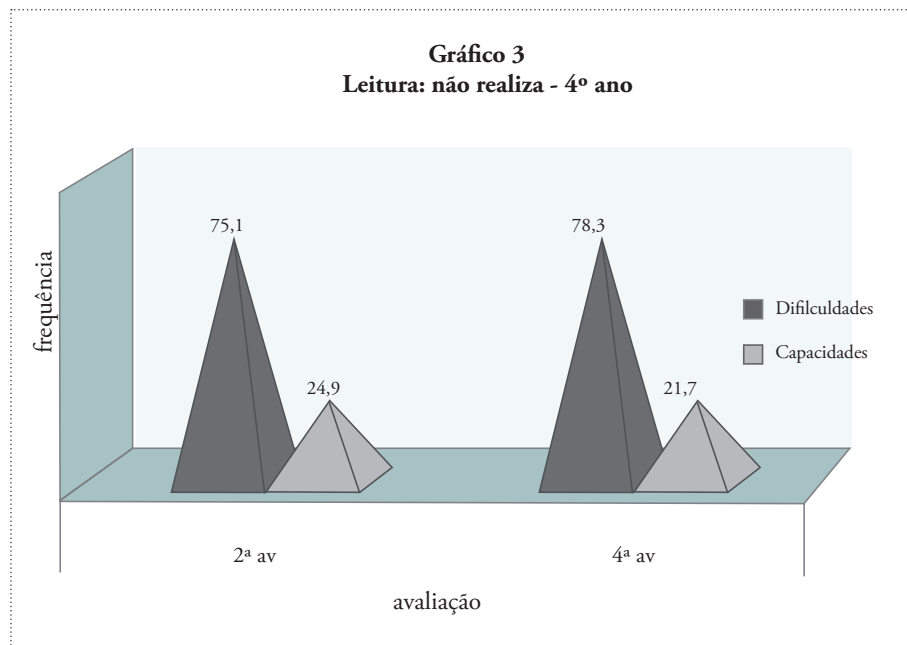
O professor deve avaliar levando em conta o potencial de aprendizagem do aluno, no momento da avaliação, anotando a condição de sua execução, por parte do estudante, utilizando indicações de níveis de realização: realiza satisfatoriamente (RS), realiza parcialmente (RP), realiza com ajuda (CA), conteúdo não apresentado ao grupo (NAG) e não realiza (NR). Isso confere a ideia processual de aprendizagem e o acompanhamento do desempenho do aluno, no decorrer do ano escolar, através de análises comparativas entre uma e outra avaliação, como podemos observar no Gráfico 1:



O RAADI possibilita o mapeamento geral da aprendizagem de uma determinada série ou escola ou, ainda, de uma região. Parte de uma avaliação qualitativa, ou seja, o professor avalia a qualidade da aprendizagem do aluno com base em alguns descritores curriculares, transformando essa análise num dado quantitativo e demonstrativo, por meio das tabelas. Na sequência, apresentamos dados de dois momentos de avaliação do 4º ano do Ensino Fundamental, sendo que, no 1º momento, foram avaliados 211 alunos e, no 2º momento, 333 alunos.



Também auxilia na observação das dificuldades encontradas pelos alunos, como podemos verificar no Gráfico 3:



No entender de Oliveira e Machado, “[...] considerar, na avaliação, apenas aspectos quantitativos ou somente qualitativos é um erro, deve-se buscar o equilíbrio entre ambos” (2009, p. 49). O RAADI favorece essa análise, permitindo à escola e ao professor ter em suas mãos dados que asseguram várias formas de análise: geral, específica, por aluno, por série, por escola, por componente curricular e, ainda, em quais componentes e descritores curriculares o aluno (os alunos) possui(em) maior dificuldade, estabelecendo um elo importantíssimo entre avaliação, currículo e proposta pedagógica.

No capítulo 5, serão expostas uma aplicação do RAADI num 5º ano do Ensino Fundamental e as análises efetuadas por meio desse instrumento.

CAPÍTULO 5

O CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL

A ignorância não é uma realidade individual

[...]

*É a definição da cultura de todo um grupo social
carente de saberes e valores.*

*A identidade se constitui na tensão entre
subjetividade individual e subjetividade coletiva,
revelando o movimento dialógico de construção do
indivíduo e da sociedade.*

Maria Teresa Esteban (2001)

O objetivo geral do Ensino Fundamental, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), é que todos os alunos possam utilizar diferentes linguagens: verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal, como meio para expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções da cultura. Entretanto, para que isso ocorra, faz-se necessário e urgente uma transformação da escola e de suas práticas pedagógicas, com o objetivo de atender adequadamente a toda diversidade presente em seu interior.

Alcançar tal objetivo nos remete à reflexão dos vários fatores que constituem as relações e práticas educativas, tais como aquelas que dizem respeito a ensino, aprendizagem e avaliação. Esta última será nosso foco de discussão neste capítulo.

Na tentativa de desvelar um pouco mais o processo avaliativo de alunos com deficiência intelectual, Valentim (2011) empreendeu uma pesquisa de campo para melhor compreender as questões relacionadas à avaliação na prática pedagógica cotidiana, a qual surgiu de uma necessidade prática e teórica, ao mesmo tempo, sentida em sala de aula, enquanto professora de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I, em 2006, com um aluno com DI matriculado. Os sentimentos eram de desorientação e frustração nos momentos de avaliação da aprendizagem. Quais procedimentos e/ou propostas encaminhar, que pudessem avaliar efetivamente tal aluno?

Em decorrência, um dos objetivos desse estudo consistiu em acompanhar e analisar os dados resultantes da avaliação dos alunos com DI obtidos pelos professores que usaram o RAADI, tendo em vista dois momentos de avaliação, um inicial e outro final.

Nesse estudo, foram avaliados três alunos do Ensino Fundamental – Ciclo I, pelos seus respectivos professores, tendo como instrumento de avaliação o RAADI. Desse documento, foram adotadas duas das três grandes áreas avaliadas: a área 1, “Instituição Escolar e Contexto de Aprendizagem”, e a área 3, “Áreas Curriculares”, lembrando que as expectativas avaliadas nesse trabalho foram apenas quanto à Língua Portuguesa.

Essa investigação se restringiu, pois, à avaliação na área de Língua Portuguesa por entender que é umas das áreas com maior carga horária na grade curricular e, por conseguinte, uma das mais trabalhadas na escola. Em acréscimo, levou-se em conta ainda que na escola existem múltiplas potencialidades curriculares a serem avaliadas e que o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento (BRASIL, 1997).

Desses três alunos, foi selecionado o caso do “aluno 5”, assim nomeado na pesquisa de referência, e seu respectivo professor – PROF5, para relato nesse trabalho.

Esse aluno tem 11 anos de idade, é regularmente matriculado no 5º ano do Ensino Fundamental e apresenta hipótese diagnóstica de deficiência

intelectual, apesar de não concluída; seus registros escolares ressaltam encaminhamentos e relatórios que fazem referência a tal diagnóstico.

A avaliação da área 1 do RAADI, feita pelo PROF5, se pautou nos seguintes aspectos: quanto à instituição escolar, ele definiu os conhecimentos prévios sobre o aluno, a definição das necessidades específicas e a definição do cronograma de ações; sobre o contexto de aprendizagem, as questões referentes a sala de aula, recursos de ensino e aprendizagem e estratégias metodológicas.

Ao avaliar as questões de conhecimento prévio sobre o aluno com deficiência intelectual, o documento afirma que a escola pouco sabe sobre o histórico familiar do aluno, além de um agravante citado, que é a pouca colaboração da família no sentido de levá-lo às consultas ou aos atendimentos agendados nos serviços de saúde, o que contribui para a dificuldade na conclusão do diagnóstico e, por consequência, para o estabelecimento de um planejamento de ações a seu favor, seja na área da saúde, seja na da educação.

O PROF5 destacou a necessidade de serem providenciados materiais e livros específicos de alfabetização para utilização com o aluno. Porém, as atividades específicas de alfabetização propostas ocorrem, muitas vezes, descoladas das propostas do ano em que o aluno está matriculado, o 5º ano do Ensino Fundamental. Tais atividades se fazem necessárias, mas tal proposta deve ser introduzida no atendimento especializado ou em momentos de reforço escolar, em horário diferente daquele que o aluno frequenta, no contraturno, porque requer um momento de trabalho individualizado, que o professor, durante sua aula com toda a turma, teria poucas condições de efetivar.

A despeito das dificuldades que o aluno com DI pode apresentar em face dos conteúdos da série em que está inserido, isso não impede que estes lhe sejam apresentados, pois, de forma adaptada, ele poderá ser capaz de assimilar alguns de seus aspectos.

Como definição do cronograma de ação, ainda sobre a instituição escolar, o professor citou que traça expectativas para que o aluno alcance ao longo do mês, e que estas estão de acordo com as suas possibilidades para

aquele momento; a complexidade de tais expectativas vai aumentando, conforme as respostas que o aluno com DI vai oferecendo.

Tal ação demonstra que o professor reconhece a necessidade de adequações curriculares para seu aluno com DI, no que diz respeito aos conteúdos curriculares, sobretudo; essa medida é fundamental, em função da complexidade que os conteúdos do 5º ano podem lhe apresentar, já que ainda está se alfabetizando.

Sobre o contexto de aprendizagem, o professor descreveu que a quantidade excessiva de informações nos murais e paredes da sala de aula interfere negativamente na ação pedagógica desse aluno que, por vezes, acaba se distraindo com todas essas informações e apenas com a intervenção direta do professor ou de algum colega consegue desenvolver as atividades propostas. Aulas somente expositivas e trabalhos em grupos grandes de alunos são ainda outro ponto crítico para o estudante, na sala de aula, tendo em vista que, nessa dinâmica, ele não se conserva em sua carteira e fica andando pela sala.

Esses aspectos apontados são um termômetro para o professor de que várias ações e atitudes em sua sala de aula precisam ser alteradas. A organização do espaço da sala de aula é fundamental, para que se torne um ambiente favorecedor à aprendizagem de todos os alunos. Assim, a distribuição de muitos materiais colados pelos murais e paredes, ao invés de auxiliar, pode se tornar algo que distraia os alunos nos momentos em que é necessária uma atenção maior deles, como na hora de explicação de algum conceito, leitura etc. A questão da organização dos alunos em grupos, ou de forma individual, também é importante, cabendo ao professor analisar e pôr em prática as maneiras pelas quais a aprendizagem pode ser favorecida, seja em grupos menores, seja maiores, seja, ainda, de forma individual.

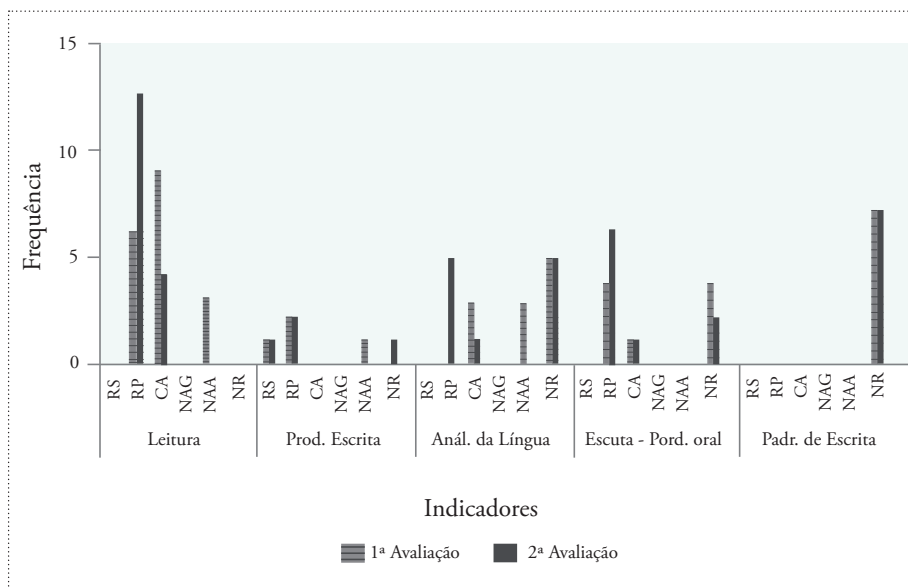
De acordo com o professor, a utilização de materiais concretos e de imagens ilustrativas ajuda o aluno no desenvolvimento de atividades, além do planejamento da aula por meio de rotina, organização e sequenciação do tempo e conteúdos.

Como aspectos a serem modificados, o professor observou que é preciso organizar suas aulas de modo que o grupo, como um todo, possa desenvolver atividades de forma autônoma para, dessa maneira, auxiliar

individualmente o aluno 5. Nesse sentido, a percepção dos aspectos facilitadores e daqueles que precisam ser modificados, no contexto da ação pedagógica, é essencial e colabora para os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com DI.

No que tange à avaliação da área 3, Áreas Curriculares – Língua Portuguesa, do aluno 5, do 5º ano do Ensino Fundamental, apresentamos

Gráfico 4 – Avaliação inicial e final da Área 3: Áreas Curriculares – Língua Portuguesa, 5º ano do Ensino Fundamental (Aluno5/Prof5)



os dados sistematizados em gráfico, para que também possamos fazer uma comparação entre as duas avaliações.

Na avaliação desse aluno, percebemos que houve maior distribuição entre os indicadores na 1ª avaliação, evidenciando que o professor, já nesse primeiro momento, considera vários elementos de sua aprendizagem.

Em Leitura, houve concentração de expectativas avaliadas como “realiza parcialmente” (RP) e “realiza com ajuda” (NR), e não houve avaliação do indicador “não realiza” (NR), nesse componente.

Em Produção escrita, também não houve apontamento do indicador “não realiza” (NR) para nenhuma expectativa, enquanto a

concentração dos indicadores ficou entre “realiza parcialmente” (RP) e “realiza satisfatoriamente” (RS).

O indicador “não realiza” (NR) teve predominância em Análise da língua, Escuta – produção oral e, sobretudo, Padrões de escrita.

Em Escuta – produção oral, apesar de ter havido repetidos índices de “não realiza” (NR), a somatória dos indicadores “realiza parcialmente” (RP) e “realiza com ajuda” (CA) fica acima daqueles considerados “não realiza” (NR), isto é, houve quatro apontamentos de “não realiza” (NR), um de “realiza com ajuda” (CA) e quatro de “realiza parcialmente” (RP). Um aspecto a se destacar, nesse componente, é que, embora o aluno 5 tenha tido bons resultados em várias expectativas, apresentou o indicador “não realiza” (NR) na expectativa “participar de situações de roda de conversa” (P53), tomada como uma expectativa de nível simples, diante de outras em que o aluno foi mais bem avaliado.

No item Produção escrita, o professor destaca um indicador “realiza satisfatoriamente” (RS), na expectativa que diz respeito a “revisar o texto, através de modelo, com apoio dirigido, percebendo erros na grafia de palavras conhecidas e significativas” (P32). Tal expectativa foi a única avaliada como “realiza satisfatoriamente” (RS), em todos os componentes na 1ª avaliação.

O indicador relativo a “conteúdo não apresentado ao aluno” (NAA) apareceu seis vezes, em expectativas que se concentram nos componentes Leitura, Produção escrita e Análise da língua, ligados, principalmente, às questões de ortografia e interpretação do texto, o que demonstra que vários conteúdos ainda não foram apresentados ao aluno 5, mas que, pela visão do professor, foram ensinados ao grupo. Como foi organizada a atividade em sala de aula, para que esses conteúdos tenham sido apresentados ao grupo e não ao aluno? Isso pode indicar que, em alguns momentos, o professor pode estar trabalhando atividades que o aluno realiza individualmente, enquanto os outros se ocupam com atividades diferentes daquelas do aluno DI.

Em resumo, a avaliação inicial salientou que os componentes Leitura e Produção escrita são os pontos mais bem avaliados pelo professor, no que concerne às competências do aluno 5. As expectativas sobre como

“ler textos de seu cotidiano de maneira hipotética, ajustando o falado ao escrito ou apoiando-se na ilustração” (P2), “levantar de forma dirigida as ideias principais do texto para organizá-las em sequência lógica” (15) e “produzir texto simples, com apoio, com base e sua hipótese escrita” (P23) foram avaliadas com o indicador “realiza com ajuda” (CA).

Tais informações sugerem que o PROF5 pode ter um olhar mais direcionado e sensível acerca das possibilidades de aprendizagem do aluno com DI.

Na 2ª avaliação, o aluno 5 obteve avanços significativos em alguns componentes. Em Leitura, ampliou suas expectativas avaliadas como “realiza parcialmente” (RP): de dezesseis expectativas avaliadas, quatro foram consideradas como “realiza com ajuda” (CA) e doze, como “realiza parcialmente” (RP), o que podemos entender como bastante positivo. Desde a 1ª avaliação, o aluno 5 já havia revelado bons resultados em Leitura e, na 2ª avaliação, melhorou seus índices, porém ainda não obteve nenhum indicador “realiza satisfatoriamente” (RS) nesse componente.

Em Produção escrita, mantiveram-se, basicamente, os mesmos resultados, sendo alterado aquele relativo à expectativa “participar da proposta de resumo de artigo de divulgação científica” (P33), que, na 1ª avaliação, havia sido indicada como “conteúdo não apresentado ao aluno” (NAA) e passou, na 2ª avaliação, a ser indicada como “não realiza” (NR). Isso evidencia o fato de o professor ter se preocupado em apresentar esse conteúdo ao aluno, porém, ao avaliar, não considerou que a P33 objetiva avaliar sua “participação” na proposta de resumo e não elaborar propriamente o resumo. Sendo assim, sua participação dependerá, em grande medida, de ações didáticas que possibilitem essa participação e não meramente de iniciativas individuais.

Em Análise da língua, ainda que tenha mantido a mesma quantidade de indicadores “não realiza” (NR), algumas expectativas antes avaliadas como “conteúdo não apresentado ao aluno” (NAA) tornaram-se, na avaliação final, expectativas avaliadas como “realiza parcialmente” (RP), por exemplo, “identificar elementos constitutivos da organização de um gênero, com apoio” (P34), “identificar e compreender marcadores espaciais e temporais” (P40 e P45) entre outros. Isso leva a crer que o professor

não só teve a preocupação de apresentar o conteúdo ao aluno, mas foi capaz de identificar sua realização, pelo aluno, mesmo que parcialmente. São elementos importantes da compreensão de gêneros linguísticos e dos marcadores utilizados em nossa língua, na produção escrita.

Em Escuta – produção oral, as expectativas avaliadas em “não realiza” (NR), de cinco indicações, foram reduzidas a duas apenas, que se referem às expectativas “trabalho com roteiro de entrevista” (P60) e “dramatizar textos” (P62). A expectativa “participar de situações de roda de conversa” (P53), tida como uma expectativa de nível simples a ser alcançada, que foi avaliada como “não realiza” (NR) anteriormente, passou a ser, na avaliação final, indicada como “realiza parcialmente” (RP), assim como a expectativa “expor assuntos pesquisados com apoio” (P64). São pontos importantes da constituição da oralidade e da aprendizagem em como lidar com os aspectos linguísticos orais que compõem a Língua Portuguesa. Veja-se que a P64 se refere a uma atitude específica e não aleatória da linguagem oral, porque o aluno deverá expor à classe resultados de assuntos pesquisados, mesmo que com apoio. O professor acha que o aluno é capaz de realizar parcialmente essa expectativa, apontando indícios de autonomia no relato do que aprende.

Em Padrões de escrita, bem como na avaliação inicial, mantiveram-se os mesmos resultados – uma avaliação com predominância de indicador “não realiza” (NR), da mesma maneira que outros alunos avaliados pelo mesmo instrumento.¹¹

Em síntese, em relação ao aluno 5, vamos observar que, na avaliação inicial da área 3, ele já apresentava aspectos importantes avaliados positivamente pelo professor e, mesmo assim, exhibe, na segunda avaliação, avanços em sua aprendizagem em vários aspectos da Língua Portuguesa. No que se refere aos Padrões de escrita, como mencionamos, podemos estar diante de uma particular dificuldade na área da deficiência intelectual, o que exige mais pesquisas para qualquer tipo de afirmação mais definitiva.

Apesar de não termos encontrado, em nossa pesquisa bibliográfica, outros estudos de avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual em Língua Portuguesa, nossos dados sugerem que a maior

¹¹ Esses dados não estão aqui apresentados, mas o leitor interessado poderá ter acesso em Valentim, 2011.

dificuldade vivenciada por esses alunos se situa nos aspectos da leitura e escrita e, mais especificamente, nas questões dos padrões da escrita. Oliveira (2010), em estudo sobre a apropriação da escrita por alunos com Síndrome de Down, descreve um programa aplicado a cinco crianças, na faixa etária entre 10 a 13 anos, em diferentes situações de escolarização. Os resultados evidenciam diferenças na apreensão da escrita pelas crianças submetidas ao programa. A autora explica:

Algumas pesquisas na área da deficiência intelectual [...] apontam diferenças significativas na produção escrita desses alunos e relacionam tais diferenças a diversos fatores, como nível intelectual, condição socioeconômica, condições do ensino, abordagem teórica de leitura e escrita, concepção de deficiência intelectual, nível de escolaridade dos pais, profissão dos pais, aprendizagem significativa, contexto escolar. (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

Como verificamos vários são os fatores que influenciam na aquisição da formalidade da língua escrita, de modo que Oliveira (2010, p. 19) ainda chama a atenção para a necessidade de oferecer aos alunos

“[...] um ambiente rico de experiências no qual a escrita se torna uma necessidade e não uma tarefa escolar, e a certeza de que, se isso fosse oferecido no cotidiano das escolas, certamente a apreensão do sentido da escrita poderia ser melhor objetivada pelos alunos.”

Embora nossa avaliação das expectativas acuse pontos frágeis no aprendizado em Língua Portuguesa pelos alunos com DI, não podemos desconsiderar que há pontos fortes que foram levantados, quer dizer, tal avaliação não se concentra apenas no nível real, mas também no potencial de aprendizagem desses alunos, apontando, dessa forma, possibilidades para o trabalho do professor.

E está aí a função da avaliação: colaborar no desvelamento do potencial dos alunos com deficiência intelectual, a fim de que ocorra uma sistematização de práticas favorecedoras de aprendizagem e, em consequência, atinjam-se os objetivos propostos no Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 6

O CICLO II DO ENSINO FUNDAMENTAL

*“Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,
em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir.
É perigoso falar.
É perigoso andar.
É perigoso esperar, na forma que esperas,
porque esses recusam a alegria de tua chegada.”*
(Paulo Freire, 2000)

Assistimos, no Brasil, mais precisamente no final da década de 1980, a um grande movimento de reflexão sobre o papel social da educação, impulsionado pelo contexto histórico de abertura política e transição ao modelo democrático de gestão pública.

As marcas desse significativo período se fazem presentes, entre tantos outros lugares, na reação ao delineamento centralizador do regime militar materializado de forma peculiar nos currículos mínimos determinados pela Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1983), que, ao prever, por exemplo, a inserção da disciplina Educação Moral e Cívica no currículo, gerou, em conjunto ao contexto social vivido por toda a população, um gradual e histórico processo de desconstrução da proposta essencialmente reflexiva de algumas disciplinas, como a História e a Geografia.

Como resposta, ampliou-se a disseminação de uma crítica ao que, por tantos anos, fora denominado informalmente, nos mais diversos círculos sociais, como “jeito antigo de ser docente”, o que significava basicamente a opção institucional ou pessoal (não raras vezes percebida) da manutenção de uma proposta de educação ostensivamente doutrinadora e hierarquizada.

Essa educação aos poucos vai tomando novos contornos, conduzidos (ao menos em tese) não mais por um Estado militarizado e opressor, mas no que podemos compreender a partir das palavras do então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza (BRASIL, 1998 p. 4), como um conjunto de *metas de qualidade que ajudam os alunos a enfrentar o mundo atual como cidadãos participativos, reflexivos e autônomos*.

As marcas dessa nova proposta pretensamente reacionária se fizeram fortemente presentes em todos os níveis de escolarização, incluindo de forma singular o Ciclo II do Ensino Fundamental. Apesar de claramente discutíveis, se partirmos para um olhar mais criterioso sobre o sistema educacional brasileiro, é importante lembrarmos que essas propostas se constituíram em meio à experiência de seu espaço e tempo, logo trazendo suas características.

Assistimos, desse modo, ao amplo desenvolvimento de um modelo educacional que, nas análises de Foucault (1977) e Bueno (2003), vem sendo criado com fundamento no capital e, conseqüentemente, na indústria do consumo, configurando, nesse momento de revisão da educação, uma lógica de sucesso que até então permanecia restrita à fábrica, como o modelo de aplicação do conceito Meta de Qualidade.

Tais características foram amplamente discutidas e não deixaram de receber críticas pontuais, como as desenvolvidas por Gentili (1996) e Bianchetti (1999), sobre o que parece ser uma possível dissolução da face militar da opressão para sua reestruturação integral, porém velada, em um atual modelo de opressão socialmente aceito.

Não estamos aqui oferecendo crítica aleatória à importância da construção de uma educação com organização, planejamento e foco no desenvolvimento, mas na velada apropriação de um discurso equivocado sobre os conceitos Qualidade e Meta, que, definitivamente, não vem

apresentando uma face própria à perspectiva do desenvolvimento humano integral, mas que, se apropriando da indústria, tem demonstrado forte potencial em transformar a escola e o universo escolar no espaço da fabricação do sujeito considerado ideal, conseqüentemente fechando portas importantes àqueles que não apresentarem as características julgadas indispensáveis para responder às necessidades desse sistema.

E é esse espaço escolar, onde o que era potencial já se encontra institucionalizado, que, segundo Silva (2009), será encontrado pelos alunos com deficiência intelectual.

Importante ressaltar que a questão, a esta altura, claramente transpõe a inserção desses alunos na escolarização regular, já que as recentes estatísticas do INEP (BRASIL, 2006) apontam para o expressivo aumento no número de matrículas, principalmente a partir da publicação da Resolução nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

É preciso pensar na relação que vem sendo estabelecida entre esse espaço escolar, formado por sua estrutura física e pessoal, e os desafios criados adiante da deficiência intelectual que, se em algum momento conseguem ser ao menos parcialmente absorvidos na Educação Infantil e nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental, definitivamente vêm colocando em xeque os níveis posteriores de formação.

Partimos, nesse sentido, desse espaço escolar real (não ideal) para nossa reflexão, entendendo ter alcançado até aqui a percepção (mesmo que introdutória diante do que é naturalmente muito mais amplo e complexo) da relação entre três fatores que, em face do objetivo do capítulo na promoção do debate sobre currículo e avaliação do aprendizado de alunos com deficiência intelectual no Ciclo II do Ensino Fundamental, tornam-se primordiais: experiência histórico-social, modelo escolar e função docente.

Todavia, quais relações estabelecer entre tais fatores e as particularidades de um modelo inclusivo de pensar especificamente o processo de avaliação do aprendizado de alunos com deficiência intelectual, no Ciclo II do Ensino Fundamental?

E, mais precisamente, o que essa discussão somaria na busca pela construção de uma experiência escolar capaz de acolher integralmente do ponto de vista pessoal e pedagógico esses alunos, garantindo a oferta de condições

para o aprendizado, mesmo diante das condições trazidas pelo espaço e pelas relações que nele se estabelecem diante da deficiência intelectual?

Não esperamos aqui desenvolver respostas ou procedimentos capazes de solucionar as dificuldades que cotidianamente enfrentam os professores, no que sempre foi um grande desafio, a disposição para a promoção do aprendizado, mas fazer reflexões que, esperamos, talvez sirvam como ponto de partida para a ampliação de um conhecimento que já vem sendo construído nas salas de aula de todo o país. Vejamos.

HISTÓRIA E MODELO ESCOLAR

Concebendo que a legislação é parte importante da materialização de valores e conceitos próprios à sociedade que a elabora, logo, de sua própria história, é importante compreendermos primeiramente que a educação é direito social, conforme previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1998 (BRASIL, 2001), e que compete, segundo inciso 24 do artigo 22, à União legislar sobre Diretrizes e Bases Nacionais.

Considerando as condições próprias a uma democracia representativa, podemos, a partir do conteúdo legal, afirmar que, por mais distintas características que portará, sobretudo tendo em vista as dimensões continentais do país e por mais distintas críticas que acolha (sinal claro, preciso e básico da experiência democrática), a estrutura fundamental da educação, desde a sua gênese legal, representa parte significativa da cultura nacional a respeito do que significará a função do educar.

Constituídas as cláusulas fundamentais de garantia do direito à educação, o refinamento acerca do que significará a função desse “educar” começa a ser constituído por meio da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), no momento em que estabelece, no inciso IV do seu artigo 9º, o princípio da colaboração da União com os Estados e Municípios para o estabelecimento das diretrizes para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio que irão nortear o currículo de formação básica comum. (BRASIL, 1996).

Aqui estamos diante de um princípio essencial para a presente reflexão, pois as diretrizes curriculares nacionais, constituídas nesse regime

de colaboração (o que em tese enfoca as peculiaridades regionais ou mesmo locais), via Resolução CEB nº 2 de 1998, passam a estabelecer, no Inciso IV do artigo 3º, em todas as escolas o dever da *garantia à igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional*.

Observe-se que a resolução (BRASIL, 1998), ao seguir a mais precisa lógica associada ao direito à educação garantida pela Constituição, não apresenta a concepção de aluno, mas a garantia que este possui de igualdade de acesso à base nacional comum que, nesse caso, irá obrigatoriamente integrar-se a um currículo que atualmente estabelece a relação entre a Educação Fundamental e

1. a vida cidadã articulada a saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e linguagens;
2. as áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física e Educação Religiosa.

Trata-se de um grande desafio que, sem dúvida alguma, se concretiza de forma singular diante dos professores atuantes no Ciclo II do Ensino Fundamental, em seu cotidiano pedagógico. Portanto, como é possível, nesse modelo escolar, criar as condições pedagógicas indispensáveis a essa garantia de igualdade de acesso à base nacional comum que integra as especificidades de cada área do conhecimento para compreensão, análise e intervenção sobre temas tão comuns à experiência da vida cidadã para alunos com deficiência intelectual, no contexto regular de ensino?

Como podemos perceber, ao expressar suas características e delineamentos, o significado do educar toma corpo no Ciclo II sem ter em conta, ao menos em um olhar inicial, a diversidade do grupo a ser encontrada pelo conteúdo e pelo professor; logo, inaugura-se mais uma missão peculiar à função do docente, que vê nascer em suas próprias mãos a pergunta: o que fazer?

Um *primeiro passo* seria considerar a educação em sua essência, de sorte que o desafio tome, também para o professor, as formas típicas do desejo da superação. Assim, é indispensável que esse momento tão complexo não fique restrito à dificuldade que trouxe (ou revelou?) e acabe

por manter saídas potencialmente danosas no Ciclo II, em nome de um ideário inclusivo pouco compreendido.

Estamos nos referindo à inserção limitada à interação social, à cíclica opção pela retenção, ou mesmo à prática de ensino e avaliação que dissimula o desconhecimento sobre o que fazer, em notas mínimas criadas (ou por tantas vezes determinadas) para transferir a responsabilidade ao próximo professor, até que se complete o ciclo mínimo legal de formação.

Um *segundo passo* nos parece ser a necessária focalização, com refinada atenção e profissionalismo, das características específicas do Ciclo II do Ensino Fundamental que, de maneira geral, se ampliam nas fases seguintes de formação.

Uma dessas características que marcam diferenciais significativos em relação às etapas anteriores da educação é a especialização do docente responsável por cada área do conhecimento: se, até o quinto ano, as disciplinas componentes do currículo são concentradas em um único profissional ou partilhadas por um restrito número de professores, a partir do sexto, cada componente curricular geralmente é ministrado por um profissional licenciado especificamente naquela área do conhecimento.

Trata-se de informação conhecida que geralmente concentra as discussões acadêmicas na influência do momento de ingresso dos alunos ao Ciclo II e que, certamente, representa uma forte ruptura na sua experiência escolar. Porém, como anteriormente relatamos, é preciso atenção refinada para ir além dessas características e atentar para a importância da reflexão acerca dos impactos que o tempo restrito traz ao acompanhamento dos alunos.

De modo a reduzir esses impactos, parece-nos indispensável que o professor elabore e siga regularmente mecanismos sistematizados de acompanhamento, principalmente em se tratando da verificação do aprendizado do aluno com deficiência intelectual.

Algumas experiências nesse sentido, como o Referencial Sobre Avaliação na Área da Deficiência Intelectual (SÃO PAULO, 2008; 2012), têm apresentado indicadores positivos, tanto na criação da necessidade do olhar específico àquele aluno (reduzindo a possibilidade comumente observável de massificação, ou seja, do olhar profundamente restrito ao

grupo e distante do indivíduo), quanto na regular documentação dos avanços que este apresenta, graças à intervenção do professor.

Um *terceiro e importante passo*, que se refere ainda a essa proposta de criação de mecanismos sistemáticos de acompanhamento, seria a mudança de olhar em relação à função final desse acompanhamento, cujo material resultante precisa ser aproveitado para que, em primeiro lugar, sirva de fato ao planejamento pedagógico e acompanhamento do professor, independentemente da disciplina.

Entendemos, assim, que o ato de sistematizar esse acompanhamento, ao permitir saber quem é esse aluno, o conhecimento que detém, o que foi efetivamente planejado e o que alcançou, na intervenção pedagógica, favorecerá uma significativa ampliação das possibilidades de mediação com vistas ao aprendizado.

Em segundo lugar, que esse acompanhamento constitua, afinal, um relatório que – desde sua concepção até seu arquivamento, efetivamente – se torne ferramenta capaz de fornecer, tanto ao gestor da escola, quanto à família e ao próximo professor responsável pelo ensino daquele componente curricular a esse aluno, os detalhes dos avanços por ele já alcançados.

Esse passo é imprescindível, inclusive para evitar os comuns desconfortos característicos ao Ciclo II, da assunção da sala por novos professores que venham a “descobrir” que determinado aluno tem deficiência intelectual somente após longos meses de trabalho, período possivelmente pouco aproveitado do ponto de vista educacional, no qual o aluno permanece massificado e somente é identificado no momento da primeira avaliação.

O tempo para aproveitamento pedagógico em direção à formação desse indivíduo, assim como para todos os alunos, é essencial e acreditamos que não pode mais ser perdido, seja pela dificuldade de comunicação, seja por qualquer outro fator intraescolar.

Parece-nos que um *quarto passo* teria como foco a citada especialização que marca o profissional do Ciclo II. Entendemos que, na medida em que o profissional tem pleno domínio do conteúdo curricular pelo qual é responsável, ele se torna apto a compreender de forma

mais integral o caminho específico que é tomado por sua disciplina na contribuição da formação do indivíduo.

Somente percebendo amplamente esse caminho, representado basicamente pelo domínio do profissional acerca de cada conhecimento a ser construído em cada ano escolar, a partir do conteúdo curricular previsto a cada aula (tratado particularmente no Estado de São Paulo como desenvolvimento de habilidades e competências), o professor será capaz de desvencilhar-se da mera informação (como, por exemplo, um olhar superficial sobre a Revolução Russa para a História, a Cartografia para a Geografia, a Geometria para a Matemática ou a Análise Sintática para a Língua Portuguesa) e alcançar o leque de conhecimentos diretamente associados a ela e que, muitas vezes, aguarda imperceptível por longos anos a oportunidade de ser reconhecido e apropriado.

Entendemos ser este um passo imprescindível ao planejamento e à prática de ensino, sobretudo pensando na oferta de condições de aprendizado ao aluno com deficiência intelectual no Ciclo II, porque amplia o conceito atualmente difundido sobre o que é aprendido, que, segundo Silva (2009, p. 77), em pesquisa com foco no ensino de História dialogando com o conceito de Educação Bancária de Freire (2005), vem sendo concebido em tantos espaços somente quando

[...] da confirmação do depósito, qual seja, a comprovação (possível de diversas maneiras, sendo a mais comum a prova escrita que cumpre função correlata a dos extratos bancários) do saldo de palavras retidas pelos alunos.

Se o professor limitar o conceito de aprendizado como aquele que possui apenas uma face, quer dizer, a plena retenção seguida da reprodução da informação transmitida, qualquer tentativa de pensarmos uma educação verdadeiramente inclusiva não será capaz de transpor os muros do discurso, visto que, em muitos casos, o alcance do objetivo traçado nesse delineamento poderá ser, para o aluno com deficiência intelectual, algo significativamente improvável.

É exatamente por isso que acreditamos que ter pleno domínio dos conhecimentos que estão por trás de cada conteúdo curricular, bem

como do percurso traçado pela disciplina no histórico escolar desde os anos iniciais aos finais, é indispensável para uma educação verdadeiramente inclusiva, porque oportuniza ao professor a realização da adequação curricular. Nessa perspectiva, a pergunta crucial finalmente se torna possível: diante dos objetivos próprios a esse conteúdo, será necessário realizar alguma adequação? Em caso positivo, de que ordem? E o mais importante: exatamente com qual finalidade?

Dessa reflexão compreendemos a identificação do que nos parece ser um *quinto passo*, indispensável tanto à prática de ensino quanto à prática avaliativa na perspectiva inclusiva, ou seja, a clara identificação do objetivo que se deseja alcançar.

Na medida em que os professores alcançam maior domínio sobre o conteúdo curricular e dos conhecimentos que se abrem a partir deles, bem como de toda trajetória concebida para sua disciplina trilhar durante o processo de formação dos alunos, amplia-se a possibilidade de que consequentemente percebam os caminhos que devem ser seguidos por sua proposta de avaliação.

Integra-se aqui a reflexão sobre a sistemática documentação dos avanços do aluno com deficiência intelectual, visto que permitirá ao professor conceber a avaliação com base nos objetivos que traçou e, em consequência, o aproveitamento atingido por esse aluno. Afinal, como realizar a avaliação sem precisão acerca do caminho a ser alcançado e sem informação acerca do que o aluno já alcançou?

Diante disso, arriscamos afirmar que a realização de procedimentos avaliativos com vistas à verificação do aprendizado de alunos com deficiência intelectual (e mesmo daqueles que não apresentam deficiência alguma), no Ciclo II, sem o conhecimento do já apropriado pelo aluno e do objetivo almejado pela intervenção pedagógica do professor, pode tornar-se mecanismo edificador do preconceito, da discriminação e, consequentemente, da exclusão social.

Enumeramos, até aqui, cinco passos fundamentais que nos parecem propiciar importante reflexão a respeito do que fazer, em face dos desafios advindos da busca pelo ensino dos alunos com deficiência intelectual no Ciclo II do Ensino Fundamental.

Diante do exposto, é imprescindível o desejo de superar a dificuldade encontrada, a criação de um mecanismo sistemático de reconhecimento de características e acompanhamento dos avanços dos alunos, a mudança de olhar sobre a função desse acompanhamento, que precisa servir tanto ao planejamento do atual professor quanto ao próximo, que se responsabilizará logo à frente pelo ensino dos componentes previstos por sua disciplina, a ampliação do domínio dos saberes próprios à disciplina que o professor ministra, superando os limites da informação e alcançando integralmente as portas que ela abre para a construção de novos conhecimentos, e, por fim, a clara definição de objetivos pedagógicos a serem buscados pela disciplina em cada aula, o que leva não somente à reflexão sobre a prática de ensino, mas igualmente dos procedimentos de avaliação.

Porém, entendemos existir ainda *um sexto passo* importantíssimo para a reflexão acerca da prática de ensino e avaliação do aluno com deficiência intelectual, no Ciclo II do Ensino Fundamental, que nos parece essencial para que se torne possível uma verdadeira reflexão dos passos anteriores.

Trata-se do retorno do professor à sua própria essência, que sempre esteve intimamente ligada à promoção das condições necessárias a fim de que ele e também o outro aprendam e, conseqüentemente, se tornem, juntos, cada vez mais capazes de compreender o mundo, nele intervir e – por que não? – mudá-lo, mesmo que por instantes ou se limitando a um pequeno espaço geográfico.

Assim, parece-nos imperioso sintetizar ao leitor os seis passos mencionados, que devem compor o processo de reflexão do professor sobre sua prática pedagógica e a avaliação:

1. Considerar a educação em sua essência, quando o desafio toma também para o professor as formas típicas do desejo da superação, ou seja, primeiro desafio que deve mobilizar a sua reflexão: como ensinar, levando em conta as especificidades desse aluno.
2. As características próprias do Ciclo II do Ensino Fundamental, particularmente os impactos que o tempo restrito traz ao acompanhamento dos alunos, buscando meios sistematizados para superá-los.

3. A necessidade da mudança de olhar sobre os mecanismos sistemáticos de acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno.
4. A especialização do professor do Ciclo II, especialmente a importância do pleno domínio de cada conhecimento a ser construído, em cada ano escolar, a partir do conteúdo curricular previsto a cada aula.
5. A clara identificação desses objetivos e o que com eles pretende alcançar, isto é, o planejamento curricular da ação pedagógica.
6. A intencionalidade da mediação do professor: planejada, de maneira a favorecer uma ação significativa adiante da aprendizagem do aluno.

Na medida em que esse basilar profissional começa a retomar o que sempre foi próprio à sua profissão, desvinculando-se gradualmente do conceito de sucesso que vem moldando sua prática e determinando seu modelo de ensino e avaliação, assistimos ao renascimento das oportunidades de devolver, a cada um, a porção de humanidade que lhe pertence.

Ao reassumir sua condição, cada novo conhecimento construído volta a ser finalmente visto pelas lentes da realidade, ou seja, por mais elementar que possa parecer, é um novo infinito conquistado por todos os que buscam também na escola a concretização do direito de serem integralmente humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] todo indivíduo é capaz de aprender e ao aprender se desenvolve e se constitui como ser humano.

Essa aprendizagem é concebida como um processo complexo, multifacetado e eminentemente histórico-cultural, além de estar dirigido para a apropriação da experiência humana sistematizada.

Ocorre necessariamente no campo das interações sociais, especialmente entre adultos e crianças e entre as crianças, pela mediação de instrumentos materiais e psicológicos que promovem a formação dos processos psicológicos superiores.

Desse modo, o sujeito que aprende está sempre em movimento, está ativo, portanto aprende em todo lugar.

Mas a aprendizagem ocorrida na escola é aquela mais propícia ao desenvolvimento do pensamento teórico, devido ser a cultura dessa instituição diferenciada da do cotidiano, e, isto importa e faz toda a diferença.

Maria Isabel Batista Serrão (2006)

Ao tratar da avaliação, necessariamente passamos pelo ato de ensinar. Mais do que aprender, aludimos ao aprender na escola, através da escola e por causa da escola. Portanto, não é uma aprendizagem qualquer: dela se espera sistematização, intencionalidade e sequência. Assim, o professor é o centro, o protagonista da aprendizagem, de forma que a questão do ensino ocupa lugar fundamental, insubstituível, no desenvolvimento de todos os alunos, inclusive daqueles com deficiência intelectual, foco de nossa discussão.

Somos, no papel de educadores, chamados a participar ativamente desse processo. Apesar de todas as dificuldades atuais que envolvem a escola pública brasileira, no que se refere aos aspectos político-administrativos, formativos, estruturais e organizacionais, temos um papel insubstituível: estabelecer novas relações no interior das salas de aula. E isso nós podemos fazer. Com simplicidade e compromisso, efetivamente, temos em nossas mãos um valioso instrumento de transformação: a sala de aula.

É evidente que não há lugar para a ingenuidade, contudo, como já nos alertava o grande educador Paulo Freire,

[...] estamos advertidos do fato de não dever ser encarada a educação ingenuamente, como algo milagroso, que por si fizesse as alterações necessárias à passagem da sociedade brasileira de uma para outra forma. Porém, o que não se pode negar à educação, é a sua força instrumental. (1983, p. 88).

Sem dúvida, precisamos de investimentos de toda ordem para que a Educação de nosso país, *realmente*, faça a diferença na vida de cada uma das crianças brasileiras, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, religiosas, culturais.

E nós, professores, somos responsáveis por uma importante tarefa educativa: ministrar o currículo. Cabe a cada um de nós a possibilidade de desvendar e revelar um mundo mais humano, mais justo, mais histórico, mais próximo de cada uma de nossas crianças.

Sem dúvida, podemos compartilhar da afirmação de Rose (1998, p. 54) de que, como em outros países, o Currículo Nacional deve significar um “[...] veículo para aprendizagem [...] e avançar para a satisfação de todos os alunos”. Assim, ainda sob o ponto de vista de Rose, dois requisitos devem ser considerados para o desenvolvimento curricular:

Em primeiro lugar, a necessidade de o currículo refletir as metas educacionais que deveriam aplicar-se a todas as crianças, independentemente de suas capacidades e necessidades e do tipo de escola frequentada. Em segundo lugar, o currículo deveria reconhecer as diferenças de cada aluno em termos de capacidades, aptidões e necessidades. O currículo eficaz seria aquele que não só tivesse em conta essas diferenças como permitisse a cada aluno realizar o seu potencial através de um processo de aprendizagem cooperativa, numa escola que respondesse a todo o conjunto de necessidades de seus alunos.

Como podemos observar, há uma nova perspectiva curricular em debate, que atenta para o papel que a escola deve desempenhar, na formação e emancipação de seus aprendizes. Os conteúdos curriculares devem exercer o papel emancipador e catalisador da aprendizagem e do desenvolvimento de todo e cada aluno. Eles devem estar a serviço do

conhecimento, da democratização e do processo de humanização, por maiores que possam ser as dificuldades e necessidades educacionais das crianças e jovens presentes nas escolas brasileiras. “Assim, o projeto e o desenvolvimento do currículo adquirem um caráter interativo, pelo qual as propostas planejadas se transformam e adquirem sentido nos contextos reais nos quais são desenvolvidas” (GONZÁLEZ, 2002, p. 144).

Há muito a escola brasileira tem encarado a discussão sobre o currículo e seu significado. A ideia de um currículo único, que contenha um conjunto padronizado de expectativas acadêmicas e de conteúdos disciplinares, prevendo o desempenho escolar de forma homogênea, tem sido enfaticamente combatida pela teoria pedagógica e por práticas escolares diferenciadas. Stainback e Stainback (1999, p. 236) afirmam, com propriedade, que “[...] felizmente, para o movimento da escola inclusiva, tal visão do currículo está cada vez mais sendo rejeitada entre os professores progressistas do ensino regular”.

Certamente, são incontáveis as razões que nos levam ao questionamento de um currículo único e inflexível. Com base em Tilstone, Florian, e Rose (1998), Stainback e Stainback (1999), González (2002), Oliveira (2004), entre outros autores, são destacadas algumas dessas razões:

- A concepção de educação escolar como prática cultural, social e histórica;
- O reconhecimento da complexidade e dinâmica social que modificam e questionam constantemente o conhecimento;
- Novas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- O papel mediador da atividade mental e a significação do aprendizado;
- O conhecimento e a experiência de professores e alunos, em contextos específicos e particulares;
- A ênfase na autonomia e na democratização da gestão escolar, estimulando a elaboração de diferentes propostas curriculares, com base no Projeto Político-Pedagógico de cada escola;
- O respeito à diversidade e aos ritmos diferenciados de aprendizagem;
- As necessidades educacionais especiais.

O papel do ensino é o de contribuir para o desenvolvimento da capacidade analítica dos alunos, mas isso não significa que “[...] qualquer ensino contribua para garantir esse desenvolvimento” (KOSTIUK, 1991, p. 25). A prática educacional, necessariamente, deve ser intencional, ela não pode limitar-se a tarefas escolares, principalmente com aqueles alunos que precisam de um atendimento mais específico ou do uso de recursos e técnicas especiais.

É na escola que as possibilidades de interação e desenvolvimento se intensificam. A escola é a única instituição responsável pela disseminação dos conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente pela humanidade. “Caso a escola não garanta e execute a sua especificidade, não há outra instituição que a substitua nesse aspecto” (SANFELICE, 1989, p. 35).

Entretanto, determinadas concepções de ensino e aprendizagem trabalham com elementos epistemológicos que “naturalizam” o desenvolvimento e, portanto, os procedimentos pedagógicos são realizados de forma espontânea, não interferindo diretamente na atividade cognoscitiva para a formação de novas operações mentais e, em decorrência, para o desenvolvimento das funções superiores. Para Moysés (2001), isso ocorre como

[...] uma estratégia de reificação da natureza, o mundo dos homens, histórica e socialmente construído, é transformado em natural, pertencente ao mundo da natureza, podendo, portanto, ser lido pela mesma ótica, como se fosse independente das ações do homem. (p. 96).

A prática educacional e o cotidiano escolar perpassam a ideia da necessidade de maturação e de aquisição de determinados pré-requisitos para a aprendizagem. A prática cotidiana das salas de aula traz embutida uma percepção estática da educação e da “[...] impossibilidade de mudanças de atributos do educando”(KASSAR, 1995, p. 53).

Esse ponto de vista não leva em conta que a tarefa concreta da escola é levar a criança ao desenvolvimento, por maiores que sejam as suas dificuldades. Não significa desconsiderar especificidades próprias de algumas condições incapacitadoras, que interferem no curso do desenvolvimento do aluno, “[...] como se as qualidades próprias da criança

não exercessem a menor influência sobre o processo educativo [mas, devemos considerar que] as diferenças não são absolutas, mas relativas” (KOSTIUK, 1991, p. 34).

Não há como desconsiderar, a partir do referencial vygotskyano de desenvolvimento e aprendizagem, a ação humana na reorganização e reconstrução do conhecimento, que se dá no indivíduo, através do processo de internalização. Nesse sentido, enfatiza Kostiuk:

O desenvolvimento psíquico não é uma simples réplica das influências educativas a que uma criança está sujeita, não é uma simples acumulação quantitativa estratificada daquilo que a criança adquire nos diferentes atos de atividade escolar ou de outro gênero. Há uma seleção, uma transformação interna, uma reorganização, uma amálgama, uma interação. (p. 34).

Tratar o aluno com deficiência como alguém incompleto e, por conseguinte, sem condições plenas de aprendizagem, é negar-lhe a possibilidade de se apropriar das formas culturais e simbólicas disponíveis no meio social. A escola deveria agir no sentido de mudar o ciclo de desenvolvimento dos alunos com deficiência, proporcionando-lhes não só o acesso ao conhecimento ou aos conteúdos escolares, mas a “[...] utilização do conhecimento adquirido [em direção à] uma reflexão mais completa e precisa [...] [desenvolvendo] um crescente potencial de pensamento” (BOGOYAVLENSKY; MENCHINSKAYA, 1991, p. 45).

É no interior dessa discussão e de uma visão abrangente e renovada de currículo que podemos falar em uma escola inclusiva, em necessidades educacionais especiais e, mais precisamente, na deficiência intelectual.

O que se propõe é que esses alunos possam cumprir sua trajetória escolar e permanecer na escola no decorrer do Ensino Fundamental, mas não é só isso! Deve-se garantir a eles a possibilidade de aprender! Esse é o desafio imposto na contemporaneidade e ao qual nós devemos responder: com o currículo colocado a serviço do aluno, da sua aprendizagem, das suas possibilidades. E, nesse mesmo sentido, a avaliação deve ser um processo capaz de revelar seus caminhos e indicar ao professor a direção da prática pedagógica, do exercício do ensinar, da busca constante de ação intencional, de interferir no processo de aprendizagem desses alunos.

REFERÊNCIAS

- AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Disponível em: <<http://www.aaidd.org/>>. Acesso em: 27 out. 2007.
- AAMR – American Association on Mental Retardation. Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALVES, R. Conversas com quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez, 1987.
- ALVES, R. A Escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Campinas: Papirus, 2001.
- ANACHE, A. A.; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, D. M. et al (Org.). Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- BIANCHETTI, R. G. Modelo neoliberal e políticas públicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- BOGOYAVLENSKY, D. N.; MENCHINSKAYA, N. A. Relação entre aprendizagem e desenvolvimento psicointelectual da criança em idade escolar. In: LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L.S; LURIA, A. R. Psicologia e Pedagogia – bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.
- BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Ensino de 1º e 2º graus - legislação e normas básicas para sua implantação. IMESP - Imprensa Oficial do Estado, 1983.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nova LDB (Lei n. 9.394). Rio de Janeiro: Qualitymark, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução n. 02/01. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília, 2001.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado. Direito à Educação – necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro – Orientações Gerais e Marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- _____. CNE/CEB. Resolução n. 03/98. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em 04 de maio de 2013.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2003.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais: história. Brasília: MEC/SEB, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf>. Acesso em: 24 maio 2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Números da Educação Especial no Brasil. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov>>

br/index.php?option=com_content&view=article&id=208&Itemid=26 >. Acesso em: 23 maio 2012.

BUENO, S. F. *Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação*. São Paulo: Annablumme/FAPESP, 2003.

CALDART, R. S. O MST e a formação dos Sem-Terra: o movimento social como princípio educativo. In: GENTILLI, P.; FRIGOTTO, G. *A cidadania negada – políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CARRARA, K. *Avaliando a avaliação: óticas teóricas e processo de construção da cidadania*. In: RAPHAEL, H.S.; CARRARA, K. (Org.). *Avaliação sob exame*. Campinas: Autores Associados, 2002.

CARVALHO, E.N.S.; MACIEL, D.M.M.A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia da SBPRibeirão Preto*, vol. 11, n. 2, 2003.

DE CARLO, M.R.P. *Se essa casa fosse nossa... Instituições e processos de imaginação na educação especial*. São Paulo: Plexus, 2001.

ELIAS, M.D.C. (Org.). *Pedagogia Freinet: teoria e prática*. Campinas: Papirus, 1996.

ESTEBAN, M.T. *O que sabe quem erra?. Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTEBAN, M. T. *A avaliação no cotidiano escolar*. In: ESTEBAN, M. T. et al. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

FERNANDES, E.M. *Da deficiência à funcionalidade: novos paradigmas de avaliação e acompanhamento de pessoas com deficiência mental/intelectual*. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara - SP: Junqueira & Marin, 2010.

FONTES, R. J. et al. *Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular*. GLAT, R. (Org.) *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREINET, C. *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GENTILLI, Pablo. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. In: SILVA, T. T.; GENTILLI, Pablo (Org.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

GLAT, R. (Org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009.

- GÓES, M.C.R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2004.
- GONZÁLEZ, J. A. T. Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- HOFFMANN, J. Avaliar para promover: as setas do caminho. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- KASSAR, M. C. M. Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais. Campinas: Papirus, 1995.
- KOSTIUK, G.S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, A.; VYGOTSKY, L.S; LURIA, A. R. Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.
- KÜGELGEN, V.H. A Educação Waldorf: aspectos da prática pedagógica. São Paulo: Antroposófica, 1984.
- JINKINGS, I. Apresentação. In: MÉSZAROS, I. A Educação para além do Capital. São Paulo: Boitempo, 2005.
- LUEDEMANN, C.S. Anton Makarenko: vida e obra – a pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.
- MANJÓN, D. G.; GIL, J. P.; GARRIDO, A. A. Adaptações curriculares. In: BAUTISTA, R. Necessidades educativas especiais. Lisboa: Dinalivro, 1993
- MAKARENKO, A.S. Poema pedagógico. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- MANTOAN, M. T. E. (Org.) Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.
- MAZZOTTA, M. Educação escolar: comum ou especial?. São Paulo:, Editora Pioneira, 1987.
- MOYSÉS, M. A. A. A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- OLIVEIRA, A. A. S. Representações sociais sobre educação especial e deficiência: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. 2002, 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.
- _____. Formas de Organização Escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, S. (Org.). Inclusão: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004.
- _____. Inclusão no Brasil: políticas públicas para o educando com necessidades educacionais especiais. In: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D. A. C.; BEVILACQUA, M. C. O processo de comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais. São José dos Campos: Pulso, 2006.

_____. Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Londrina: Práxis, 2007.

_____. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M. C. et al. Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial. Londrina: ABPEE, 2009.

_____. Currículo e deficiência intelectual: a construção de um referencial de avaliação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, IV. Anais... São Carlos: UFSCAR, 2010.

_____. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 36, p. 337-359, mai./ago. 2010b. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/15.pdf>>. Acesso em: 4 fev. 2011.

_____. Aprendizagem escolar e Deficiência Intelectual: a questão da avaliação curricular. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Org.). Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Rio de Janeiro: Edur, 2011.

_____. Deficiência intelectual: os sentidos da cultura, da história e da escola. In: SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: SME/DOT, 2012.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009.

OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v.1, n.2, p. 65-73, 1994.

_____. Perspectivas para conceituação da deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v.2, n.4, p. 127-135, 1996.

PACHECO, J. F.A. Escola da Ponte: a razão, a escola, o projeto, a cultura, a educação, a partilha. Disponível em: <<http://www.watelier.hannover2000.mct.pt>>. Acesso em: 19 maio 2003.

PACHECO, J. F.A. et al. Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PADILHA, A. M. L. Práticas pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Práticas Pedagógicas e a inserção sociocultural do deficiente: a complexidade da proposta. MANZINI, E. J. (Org.) Inclusão e acessibilidade. Marília: ABPEE, 2006.

PERRENOUD, P. A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PLETSCHE, M. D. Educação Especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense – RJ. Revista Ciências Humanas e Sociais da UFRJ. Rio de Janeiro, v.34, n.1, 2012.

- PLETSCH, M. D. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.
- PIMENTEL, M.G. O professor em construção. Campinas: Papyrus, 1994.
- PIRES, J. Formação para a inclusão: a aprendizagem da construção de uma identidade inclusiva através das relações pedagógicas estabelecidas no processo formativo professor-educador. In: MARTINS, L.A.R.; PIRES, J.; PIRES, G.N.L. (Orgs.). Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas. Natal: EDUFRRN, 2009
- PISTRAK, M.M. Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- ROSE, R. O currículo: um veículo para a inclusão ou uma alavanca para exclusão? In: TILSTONE, C.; FLORIAN, L.; ROSE, R. Promover a educação inclusiva. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- SAMPAIO, R. M. W. F. Freinet: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione, 1994.
- SANFELICE, J. L. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os deficientes mentais. Cadernos CEDES, n. 23, p. 29-37, 1989.
- SÃO PAULO (SP) Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares – proposição de expectativas de aprendizagens – Ensino fundamental I. São Paulo: SME\DOT, 2007.
- SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da Deficiência Intelectual: Ciclo I do Ensino Fundamental. São Paulo: SME/DOT, 2008.
- SÃO PAULO (cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: SME/DOT, 2012.
- SERRÃO, M.I.B. Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.
- SETZER, W.W. Pedagogia Waldorf: introdução. Disponível em: <[http:// www.federacaoescolawaldorf.org.br](http://www.federacaoescolawaldorf.org.br)>. Acesso em: 30 jan. 2004.
- SHIMAZAKI, E. M.; MORI, N. N. R. Atendimento Educacional Especializado à pessoa com deficiência intelectual. In: SHIMAZAKI, E.M; PACHECO, E.R. (Org.). Deficiência e inclusão escolar. Maringá: Eduem, 2012.
- SILVA, L. H. A concepção de êxito no ensino de História para alunos com deficiência intelectual. 2009. 128 fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2009.
- SOUSA, S. Z. L. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, J. G. (Org.). Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 125-137.
- _____. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, C. P. (Org.). Avaliação do rendimento escolar. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2000. p. 27-49.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STEINER, R. *A arte da educação baseada na compreensão do ser humano*. Tradução de Rudolf Nobile. São Paulo: Associação Pedagógica Rudolf Steiner, 1978.

_____. *A educação da criança segundo a Ciência Espiritual*. Tradução de Rudolf Lanz. São Paulo: Antroposófica, 1984.

SZYMANSKI, M. L. S.; PELLIZZETTI, I. G.; IACONO, J. P. O dilema de avaliar conhecimento na escola: a trajetória de um aluno com déficit intelectual. In: MANZINI, E. J. et al. *Procedimentos de ensino e avaliação em Educação Especial*. Londrina: ABPEE, 2009.

VALENTIM, F. O. D. *Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar*. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2011.

VELHO, G. (Org.). *Desvio e divergência*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos da Defectologia*. Obras Escogidas. Tomo V. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed., 1999

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Problemas del desarrollo de la psique*. Obras Escogidas. Tomo III. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2000.

WERNECK, H. *A nota prende, a sabedoria liberta*. Rio de Janeiro: 2001.

SOBRE OS AUTORES

ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA

Possui graduação em Pedagogia (Universidade de São Paulo – USP), mestrado em Educação Especial (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar) e doutorado em Educação (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp). Atualmente é Professora-Assistente Doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp, na graduação e pós-graduação. Foi coordenadora de duas edições em curso de especialização de formação de professores em Educação Especial, num convênio junto à Secretaria de Educação do Município de São Paulo e coordenadora geral do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), na modalidade a distância, no período de maio de 2009 a novembro de 2010, num importante convênio entre a Secretaria de Educação Especial, o MEC e a Reitoria da Unesp. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, currículo, avaliação, educação especial e educação inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: construção de sistemas educacionais inclusivos, concepção de deficiência, práticas pedagógicas inclusivas, avaliação educacional, aprendizagem e formação de professores. Idealizadora do Referencial de Avaliação da Aprendizagem na Área da Deficiência Intelectual – Ciclo 1, Ciclo 2 e Educação de Jovens e Adultos (RAADI), publicado pela Prefeitura Municipal de São Paulo. Autora do livro *Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência*; possui vários capítulos de livros discutindo os temas de sua atuação e organizou o livro *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*, publicado em 2008 e reimpresso em 2011. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão Social, cadastrado no CNPq, vinculado à Unesp, campus de Marília.

FERNANDA OSCAR DOURADO VALENTIM

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp — Marília) com Habilitação em Educação Especial, na área da Deficiência Auditiva e Deficiência Intelectual. Realizou mestrado em Educação, na linha Educação Especial no Brasil, no Programa de Pós-graduação em Educação, pela mesma universidade, atuando principalmente nos seguintes temas: deficiência intelectual, currículo escolar, escola inclusiva e avaliação da aprendizagem escolar. É membro efetivo do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão Social, cadastrado no CNPq, vinculado à Unesp, campus de Marília. Também exerce a função docente, como professora da rede municipal de Educação do município de Marília (SP).

LUIS HENRIQUE SILVA

É graduado em História pela Universidade Estadual Paulista, campus de Assis (SP) e Especialista em História Social/Ensino de História pela Universidade Estadual de Londrina (PR). Mestre em Educação, pela linha Educação Especial no Brasil, no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, campus de Marília (SP). Atualmente é doutorando pelo mesmo programa e Universidade, membro efetivo do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão Social, cadastrado no CNPq, vinculado à Unesp, campus de Marília, e pesquisador envolvido no estudo dos processos de ensino e aprendizagem de História sob perspectiva inclusiva como foco nos seguintes temas: currículo, ensino de história, formação de professores, inclusão escolar, deficiência intelectual e acessibilidade. Exerce a função de coordenador pedagógico em instituição particular de Ensino Fundamental e Médio.

SOBRE O LIVRO

Formato:	16X23cm
Tipologia:	Adobe Garamond Pro
Papel:	Polén soft 85g/m2 (miolo) Cartão Supremo 250g/m2 (capa)
Acabamento:	Lombada quadrada e cola P.U.R.
Tiragem:	1.486
Catálogoção:	Telma Jaqueline Dias Silveira
Revisão Gramatical:	Posicom
Normalização:	Posicom
Capa:	Posicom
Diagramação:	Posicom
Produção gráfica:	Posicom

2013

Impressão e acabamento
Posigraf

