



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

GERLANDIA JOCA DE CASTRO

**AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS SOB O OLHAR DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE MOSSORÓ-RN**

MOSSORÓ

2017

GERLANDIA JOCA DE CASTRO

**AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS SOB O OLHAR DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE MOSSORÓ-RN.**

Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Especialização em Atendimento Educacional Especializado.

Orientadora: Professora Mestre Maria de Fátima de Lima das Chagas

MOSSORÓ

2017

RESUMO

Este estudo apresenta uma reflexão acerca da Avaliação de estudantes com deficiências sob o olhar de professores da Educação Básica de Mossoró-RN, partindo do princípio de que o ato de ouvir o dizer do outro, revela experiências, práticas, concepções, expectativas, dificuldades e avanços. Teve como objetivo, investigar sobre a avaliação de estudantes com deficiências numa perspectiva inclusiva e as contribuições do Atendimento Educacional Especializado-AEE para as práticas avaliativas dos professores das salas comuns do ensino regular, de forma a oferecer subsídios para as práticas pedagógicas docentes e dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado. Estabelecemos para a fundamentação teórica, a literatura de autores que discutem a avaliação, com foco na avaliação da aprendizagem, Hoffmann (2003) e Luckesi (2005) e os referenciais teóricos da área da inclusão e instrumentos legais que regulamentam as Políticas de Inclusão, o Atendimento Educacional Especializado e as avaliações de alunos com deficiência, como, Ropoli (2010), Constituição Federal de 1988, LDB 9.394/1996, Lei 13.146/2015 de 6 de julho de 2015, Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, de 23 de novembro de 2016. A metodologia utilizada foi a qualitativa, por permitir explicitar o problema ou objeto de estudo e por considerar que o conhecimento é construído com base nas vivências. Para isto, utilizamos como instrumentos de coletas de dados e informações, questionários semiabertos, aplicados com os professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica, de duas escolas da Rede Estadual de Ensino, que tem alunos com deficiências. Os resultados revelaram concepções e práticas diversas referentes à avaliação escolar e a avaliação numa perspectiva inclusiva, assim como em relação ao papel do Atendimento Educacional Especializado nesse processo. Algumas práticas trazem o viés da avaliação tradicional, classificatória, porém outras seguem os pressupostos de uma avaliação contínua e diversificada e da adoção de diferentes estratégias para efetivação de uma avaliação inclusiva e que possa reorientar às suas práticas. Constatamos que o Atendimento Educacional Especializado oferece contribuições para avaliação dos alunos com deficiências, mas que é necessário rever algumas questões inerentes a seu papel e a sua prática, buscando o conhecimento adequado para redimensioná-la quando preciso.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Avaliação; Alunos com deficiências.

ABSTRACT

This study presents a reflection on the Evaluation of students with disabilities under the eyes of teachers of the Basic Education of Mossoró-RN, assuming that the act of hearing what is said of the other reveals experiences, practices, conceptions, expectations, difficulties and Advances. The purpose of this study was to investigate the evaluation of students with disabilities in an inclusive perspective and the contributions of the Specialized Educational Assistance (AEE) to the evaluation practices of regular classroom teachers, in order to provide subsidies for pedagogical teaching practices and professionals Of Specialized Educational Assistance. We have established for the theoretical foundation the literature of authors who discuss the evaluation, focusing on the evaluation of learning, Hoffmann (2003) and Luckesi (2005) and the theoretical references of the area of inclusion and legal instruments that regulate Inclusion Policies, Specialized Educational Assistance and assessments of students with disabilities, such as, Ropoli (2010), Federal Constitution of 1988, LDB 9.394 / 1996, Law 13,146 / 2015 of July 6, 2015, Resolution nº 4 of October 2, 2009, Resolution No 03/2016-CEB / CEE / RN, dated November 23, 2016. The methodology used was qualitative, because it allows to explain the problem or object of study and to consider that the knowledge is constructed based on the experiences. For this, we used as data and information collection instruments, semi-open questionnaires, applied with teachers from the 6th to 9th year of Basic Education of Basic Education, of two schools of the State Education Network, which has students with disabilities. The results revealed diverse conceptions and practices regarding school evaluation and evaluation in an inclusive perspective, as well as in relation to the role of Specialized Educational Assistance in this process. Some practices take the bias of traditional, classificatory evaluation, but others follow the assumptions of a continuous and diversified evaluation and the adoption of different strategies to carry out an inclusive evaluation and that can reorient to its practices. We found that the Specialized Educational Assistance offers contributions for the evaluation of students with disabilities, but we need to review some issues inherent to their role and practice, seeking the knowledge needed to resize it when needed.

Palavras-chave: Specialized Educational Assistance; Evaluation; Students with disabilities.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um contexto social marcado por diversas lutas e transformações, que se operam no âmbito da economia, da política, da tecnologia e da educação, entre outras; onde estão inseridos seguimentos sociais que estão sempre em busca de sua emancipação e legitimidade para sua melhoria de vida e inserção social. Em razão disto, tivemos alguns avanços na efetivação dos direitos sociais das pessoas com deficiências, os quais são amparados legalmente pelos princípios basilares da Constituição Federal de 1988, expressos nos termos do Art. 6º, do Capítulo II, tais como a educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados.

A educação como direito social, portanto, tem respaldo legal na carta magna maior da legislação brasileira, cujo Art. 205, estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Dispõe ainda em seu Art. 206, que o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, compreendendo aqui, para todos os sujeitos de direitos da educação, sem distinção de raça, cor, sexo, idade, classe social, pessoas com ou sem deficiências. E no tocante às pessoas com deficiência, o Art. 208 institui como dever do Estado, a garantia do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Tal marco legal, associado a outros marcos internacionais e nacionais do século XX, são fortes impulsionadores para a construção de uma escola para todos e conseqüentemente para uma política de educação especial na perspectiva da inclusão.

Entretanto, a trajetória histórica, política e social que percorremos para que esses direitos sejam de fatos efetivados tem sido longa e desafiadora. Porém, apesar dos desafios, as Políticas de Inclusão e as discussões nessa área tiveram alguns avanços significativos, principalmente no âmbito da legalidade, por meio da criação de Leis, Decretos, Resoluções, dentre outros. As pesquisas e as discussões dos teóricos dessa área, assim como, as experiências e as vivências relatadas, socializadas e publicadas dos profissionais da educação e das diversas áreas que trabalham com as pessoas com deficiência, dos familiares e do próprio sujeito da inclusão trazem também contribuições fundamentais para o processo de inclusão no contexto das escolas. Todavia ainda enfrentamos muitas barreiras que dificultam à

inclusão na prática. Tais como barreiras físicas, de comunicação, pedagógicas e atitudinais. Superar e ou eliminar tais barreiras, principalmente as pedagógicas e as atitudinais tem se constituído um grande desafio.

É nesse contexto que a avaliação se insere e que algumas vezes, pode se constituir uma barreira, quando não são oferecidas condições favoráveis para que os alunos com deficiência possam a seu jeito e a seu modo participar do processo avaliativo, quando não contribuem para que eles possam demonstrar de acordo com suas possibilidades as habilidades desenvolvidas, os conhecimentos adquiridos, as potencialidades.

Por outro lado, a avaliação pode ser um instrumento a favor da aprendizagem do aluno, quando ela respeita e atende às necessidades individuais de cada sujeito, considerando as características comuns de cada deficiência, mas principalmente as singularidades e peculiaridades de cada um. Isto implica adotar critérios avaliativos compatíveis com as características inerentes do educando, formas de linguagem, de comunicação e estratégias diversas, incluindo recursos variados, tecnologias assistivas, adequações de materiais e de espaço, físico. Neste sentido de uma avaliação inclusiva, requer ainda fazer adaptações avaliativas, considerando desde os diversos tipos de avaliações e instrumentos avaliativos até às formas de correções. Dessa forma, a avaliação assume um caráter inclusivo e emancipador.

É com esse objetivo de discutir a avaliação na perspectiva da inclusão de forma a oferecer contribuições para as práticas avaliativas dos professores que atuam nas salas de aulas comuns do ensino regular, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental que tem estudantes com deficiência, e de identificar as contribuições do Atendimento Educacional Especializado, que essa pesquisa encontrou alicerce para sua realização, tendo como tema: A avaliação de estudantes com deficiências sob o olhar de professores da Educação Básica de Mossoró-RN.

Com base na problemática abordada, estabeleceu-se como objetivo geral desta pesquisa: Investigar sobre a avaliação de estudantes com deficiências numa perspectiva inclusiva e as contribuições do Atendimento Educacional Especializado-AEE para as práticas avaliativas dos professores das salas comuns do ensino regular de forma a oferecer subsídios para as práticas pedagógicas docentes e dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado.

O desafio de pesquisar sobre as práticas avaliativas de alunos com deficiências numa perspectiva inclusiva, nasceu da vivência e da experiência com o trabalho que realizo na sala de Recursos Multifuncionais/Atendimento Educacional Especializado – AEE da Escola Estadual Ambulatório Padre Dehon, no município de Mossoró/RN, No qual sou testemunha

das angústias e das dificuldades dos professores das salas comuns do ensino regular das escolas jurisdicionadas ao Polo de atendimento do AEE em que atuo, em relação à como implementar um processo avaliativo que possa atender as necessidades específicas dos alunos com deficiência, principalmente no que concerne às adaptações avaliativas e a como avaliar estes alunos, para que de fato essa ação enquanto elemento do processo de ensino e aprendizagem possa ser realmente inclusiva.

Este desafio, surgiu também do desejo enquanto professora do AEE, de poder contribuir da melhor forma possível com as orientações e com o apoio aos professores das salas comuns na efetivação das práticas avaliativas de forma inclusiva, uma vez que tal tarefa está intrinsecamente articulada com as atribuições e competências do professor de AEE, de acordo com o Art. 25 da Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, de 23 de novembro de 2016.

O tema avaliação em si, já se constitui um objeto de estudo imprescindível, cujos estudos, pesquisas, discussões e (re)construções de conhecimentos e produções de novos saberes nessa área, podem efetivamente contribuir para as transformações das práticas avaliativas descontextualizadas, homogêneas e sem sentido que se operam no contexto educacional vigente.

Sob essa perspectiva, estabelecemos para a fundamentação teórica desse trabalho, a literatura de autores que discutem a avaliação, com foco na avaliação da aprendizagem, Hoffmann (2003) e Luckesi (2005). No âmbito da avaliação numa perspectiva inclusiva, tomamos como base os referenciais teóricos da área da inclusão e documentos legais como, Leis, Decretos, Resoluções, que discorrem, estabelecem e regulamentam as Políticas de Inclusão, o Atendimento Educacional Especializado e as avaliações de alunos com deficiência, dentre os quais: Ropoli (2010), Constituição Federal de 1988, LDB 9.394/1996, Lei 13.146/2015 de 6 de julho de 2015, Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, de 23 de novembro de 2016.

As aproximações com a literatura sobre essa temática de estudo, associada à pesquisa no contexto das escolas da educação básica, sobre como ocorre a avaliação dos alunos com deficiências, possibilitou olhares de educadores sobre as práticas avaliativas destes educandos, partindo do princípio de que o ato de ouvir o dizer do outro, revela experiências, práticas, concepções, expectativas, dificuldades e avanços.

2 EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: UMA TRAJETÓRIA DE LUTAS E DESAFIOS

A trajetória de vida das pessoas com deficiências ao longo da história da humanidade é marcada pela exclusão, lutas, preconceito, discriminação e até extermínio. Graças às transformações no campo da Ciência, da Tecnologia, da Educação e com a evolução das pesquisas de profissionais de diversas áreas voltadas para as pessoas com deficiências, é que se tornou possível uma mudança de olhar e de atitude para com as mesmas, por parte da sociedade. E é nesse campo, que se insere o papel da educação, como instrumento primordial para o desenvolvimento global das pessoas com deficiências, cujo direito só foi conquistado, principalmente, por fruto da luta dos próprios sujeitos com deficiências e de seus familiares e de movimentos sociais que impulsionaram os princípios de dignidade humana.

As lutas pela defesa da dignidade humana e dos direitos humanos teve seu marco com a Declaração dos Direitos Humanos em 1948. E no contexto dessas lutas, insere-se a educação como direito de todos, sem distinção de raça, cor, sexo, idade, classe social, pessoas com ou sem deficiências, garantido pela Constituição Federal de 1988, em seus Art. 6º, Art. 206, inciso I e Art. 208. Este último, no inciso III, estabelece a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos “portadores de deficiência”, preferencialmente na rede regular de ensino. Direito este ratificado pelos dispositivos legais que instituem, definem e regulamentam a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Nesse âmbito temos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN- Lei nº 9.394/96), que define em seu Art. 4º, inciso III “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, em conformidade com inciso III do Art. 208 da Constituição Federal e o todo o Capítulo V da referida LDB trata especificamente da Educação Especial; o Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei 7.853/89, a qual dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino; a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, entre outros.

Ainda no tocante aos aspectos legais na área da educação inclusiva a nível nacional, recentemente foi aprovada a Lei 13.146/2015, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das

liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania. Sobre o direito à educação, o capítulo IV desta Lei discorre em seus Art. 27, 28, 29 e 30. Cabe ressaltar o que dispõe o Art. 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Os preceitos legais acima expostos, quando reafirmam a educação como direito de todos, remetem ao papel da escola enquanto instituição educativa, pois, é nela onde se efetiva em grande parte o direito à educação, portanto, ela deve ser inclusiva. E incluir não se restringe ao acesso físico, significa fazer com que os alunos façam parte de todo o processo educativo que se desenvolve na escola, corroborado por Mittler (2003, p. 25), quando diz que “a inclusão escolar se constitui no acesso e participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola”. Em sua afirmação Mittler cita apenas às crianças, mas para estes fins, todos os sujeitos público alvo da educação são contemplados.

Parafraseando Ropoli (2010), a escola no contexto da educação inclusiva se concebe como um espaço de todos, em que os alunos constroem o conhecimento de acordo com suas capacidades, expressando suas ideias livremente, participando ativamente das atividades de ensino e aprendizagens e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nesse sentido, a escola se constitui inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, o que implica uma reorganização da sua estrutura física à pedagógica, em função das necessidades dos mesmos.

2.1 O Atendimento Educacional Especializado como serviço da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A criação dos marcos legais internacionais e nacionais que nortearam a implementação das Políticas de Educação e Inclusão, defensores de um sistema de educação que incluía todos os estudantes no sistema regular de ensino, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; contribuíram para uma reforma educacional no âmbito da educação especial, resultando na construção de documentos legais com o objetivo de instituir e definir serviços, programas de apoios especializados para o público da Educação Especial.

Esses documentos tratam da matéria do Atendimento Educacional Especializado-AEE como serviço da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Nessa área, a nível nacional, destacamos a Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009 que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. E o Decreto-lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Ambos os documentos têm como pontos comuns, a denominação do que é o AEE, seus objetivos, público alvo, o apoio técnico e financeiro necessários à sua implantação, definindo as respectivas competências na esfera do Poder Executivo e tratam da matrícula dos respectivos alunos. Entretanto, a Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009 acrescenta em seu texto, as atribuições do professor do AEE.

Com amparo nesses dispositivos legais nacionais, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte criou a Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, de 23 de novembro de 2016, que fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. Esta resolução mantém algumas definições expressas nos documentos anteriormente citados, no que se refere aos princípios inclusivos, ao que é o AEE, sua oferta, suas competências, atribuições dos professores do AEE, mas traz algumas inovações a respeito do público alvo, da organização curricular e do processo de avaliação, o objeto de estudo principal dessa pesquisa.

Portanto, tomando como base esta resolução, é papel do AEE o Atendimento Educacional Especializado - AEE que é compreendido como o conjunto de atividades pedagógicas e recursos de acessibilidade organizados institucionalmente em caráter contínuo, prestado de forma:

I - a complementar a formação dos alunos com deficiência, transtornos do Espectro Autista e Transtornos Específicos de Aprendizagem, como apoio permanente e limitado ao tempo e a frequência dos alunos às Salas de Recursos Multifuncionais - SRM; II - a suplementar a formação dos alunos com altas habilidades ou superdotação com diagnóstico e orientação do núcleo de apoio da Secretaria de Educação e Cultura do Estado (BRASIL, 2016).

Assim, complementar e/ou suplementar à formação dos educandos com deficiências e necessidades educacionais especiais, visando o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, a superação das dificuldades e limitações, a potencialização das habilidades e capacidades cognitivas e de relações interpessoais e sociais, a construção de atitudes relativas às Atividades de Vida Diárias-AVDs e a autonomia dentro e fora da escola, é o objetivo do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Constitui o público-alvo do AEE as pessoas com deficiências e que apresentam necessidades educacionais específicas: pessoas com deficiência física, com dificuldades acentuadas ou reduzidas de locomoção, deficiência intelectual ou sensorial (auditiva e visual). Pessoas com Transtornos do Espectro Autista e com Transtornos Funcionais Específicos - TFE, como Dislexia, Discalculia, Disortografia, Disgrafia, Dislalia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH e Distúrbio do Processamento Auditivo Central – PAC e pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

Sobre o público do AEE, a resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, não contemplava as pessoas com Transtornos Funcionais Específicos - TFE, essa é uma inovação da Resolução nº 03/2016, proveniente da imensa demanda de alunos com essas necessidades educacionais especiais nas escolas e que precisavam ser atendidos e acompanhados em seu processo educativo.

Para fins dessa pesquisa, entretanto, por necessidade de delimitar a abordagem, trataremos apenas dos estudantes que se enquadram no grupo de pessoas com deficiências, conforme exposto acima.

Para a concretização desses objetivos, o professor do AEE precisa desenvolver suas atividades de forma articulada, compartilhada e colaborativa com todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo dos alunos público-alvo do AEE. Nessa perspectiva são atribuições do professor do AEE:

- I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- II - organizar o cronograma de atendimento aos alunos;
- III - acompanhar a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula, bem como em outros ambientes da escola;
- V - elaborar estratégias de sensibilização e divulgação do Atendimento Educacional Especializado junto à comunidade escolar;
- V - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos alunos;
- VI - mediar o uso da tecnologia assistiva, de forma a ampliar as habilidades funcionais dos alunos;
- VII - estabelecer articulação com os docentes da sala de aula visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos, de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2016).

Esses serviços devem ser realizados na Sala de Recurso Multifuncional - SRM da própria escola ou em outra escola do sistema de ensino, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo de classes comuns, conforme preceitua a Resolução nº 03/2016. Podendo, porém, ser desenvolvido em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede

pública ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder público competente.

2.2 Avaliação de estudantes com deficiências na perspectiva da inclusão.

O tema Avaliação sempre gerou intensas discussões, no sentido de que muitas vezes buscamos no contexto do processo ensino aprendizagem, inovar as práticas pedagógicas com o desenvolvimento de metodologias diversificadas e desafiadoras, utilizando recursos pedagógicos variados, interdisciplinarizando e contextualizando currículos e articulando conhecimentos teóricos com conhecimentos práticos. Não obstante, quando se chega ao ato de avaliar, na maioria das vezes segue-se um único modelo tradicional, classificatório, que não leva em conta a realidade dos educandos e que não cumpre a sua finalidade de estar a serviço da aprendizagem.

Nesse sentido, Luckesi (2005, p. 35) afirma: “Com a função classificatória, a avaliação não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com uma função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade”.

A avaliação é parte integrante do processo ensino/aprendizagem e segundo Hoffmann (2003, p. 41), “O aluno constrói o seu conhecimento na interação com o meio em que vive. Portanto, depende das condições desse meio, da vivência de objetos e situações”. Assim, oferecer condições para que a avaliação se constitua num momento de aprendizagem é fundamental. Ela deve servir ainda para reorientar as práticas de ensino, numa perspectiva de ação-reflexão-ação.

Ao avaliar numa perspectiva inclusiva, o professor estará constatando as condições de aprendizagem dos alunos, para, a partir daí, prover meios para diagnosticar, acompanhar e contribuir para sua recuperação, e não para sua exclusão, deverá considerar a avaliação como um processo e não um fim.

É nesse sentido, que a avaliação das pessoas com deficiências deverá estar pautada, levando em consideração essa concepção de avaliação formativa, significativa e inclusiva. Para tanto, as práticas avaliativas dos professores devem buscar atender às necessidades individuais de cada pessoa com deficiência, considerando as características comuns de cada deficiência, mas principalmente as singularidades de cada sujeito.

Considerando esses pressupostos a Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, de 23 de novembro de 2016, orienta e regulamenta as práticas avaliativas numa perspectiva inclusiva

no âmbito da Educação Básica da Rede Estadual do Ensino. Esse documento estabelece que a avaliação da aprendizagem dos estudantes com deficiências deve contribuir para o progresso individual e o crescimento do educando. Dessa forma, deverá ser contínua, diagnóstica, formativa e somativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

A referida resolução determina que o processo avaliativo considere as especificidades de cada deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos. E que os professores utilizem recursos didáticos diversificados e apoios necessários adequados às especificidades requeridas pelo tipo de deficiência, conforme dispõe o Art. 17 desta Resolução.

O Art. 17, no inciso VII, trata ainda da avaliação para os alunos com transtornos funcionais de aprendizagem, estabelecendo que deverá se utilizar da flexibilização do tempo e dos conteúdos, assim como do apoio do professor de sala de aula, da sala de recurso multifuncional, do professor itinerante ou de outro profissional do quadro da escola, quando se fizer necessário. E a avaliação dos alunos com altas habilidades/superdotação obedecerá ao mesmo teor dos demais estudantes, podendo ser complementada com as atividades de enriquecimento curricular nas habilidades em que demonstra superdotação, segundo o Art. 18 da Resolução. Estes últimos, porém, não fazem parte do objeto de estudo dessa pesquisa pelos motivos já mencionados anteriormente.

Resta, portanto, saber se as práticas avaliativas no interior das escolas são pautadas nessas diretrizes, se de fato se constituem inclusivas, se contribuem para o progresso da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos de acordo com a capacidade de cada um e se são oferecidas condições para que sejam potencializadas suas habilidades. Essas incertezas remontam à necessidade de buscar conhecer como acontece a avaliação dos estudantes com deficiências e de obter alternativas que possam oferecer contribuições para um processo avaliativo inclusivo.

3 METODOLOGIA

Tendo como fundamento a natureza do objeto de estudo dessa pesquisa e visando a concretização dos objetivos propostos e a viabilização das atividades investigativas, adotamos como metodologia a pesquisa qualitativa que se caracteriza por explicitar o problema ou objeto de estudo e por considerar que o conhecimento é construído com base nas vivências.

Para investigar sobre a avaliação dos estudantes com deficiências, que apresenta singularidades decorrentes de diversos fatores, utilizamos como instrumentos de coletas de

dados e informações, questionários semiabertos, aplicados com os professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica, que tem alunos com deficiências em suas salas de aulas comuns, com o objetivo de identificar e analisar as concepções dos mesmos e de revelar práticas relacionadas ao problema investigado, de forma que pudessem evidenciar os desafios, as dificuldades, mas também as possibilidades de efetivação de práticas avaliativas inclusivas.

A pesquisa envolveu 09 professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Optamos por esse público da pesquisa, uma vez que a maioria dos alunos que atendo no AEE é deste nível de ensino.

O *lócus* da pesquisa foram duas escolas públicas da rede estadual de ensino da Educação Básica de Mossoró, cujos critérios de escolha foram: oferecer o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e o serviço de Atendimento Educacional Especializado, com sede nas respectivas escolas.

Quanto aos procedimentos de análises dos dados, após a coleta das informações foi feita uma pré-análise, através do registro das ideias, das impressões iniciais, síntese da leitura das informações obtidas e posteriormente, buscou-se retomar as questões principais propostas para esta pesquisa com o esforço de respondê-las e de interpretar as informações com sentido e significados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As discussões a seguir têm por base as perguntas e respostas constantes no questionário utilizado na pesquisa, optamos pela preservação do anonimato e do sigilo da identificação dos docentes envolvidos e das escolas pesquisadas no tratamento das informações. Por esse motivo, os docentes serão identificados com letras do alfabeto.

Os 09 professores que participaram da pesquisa, têm vínculo funcional efetivo, com tempo de serviço variando de 10 a 25 anos. Quanto à formação acadêmica, desse total, 07 têm graduação na área específica da disciplina que leciona e 02 são graduados em áreas afins. Em nível de pós-graduação, 07 têm especialização, 01 com mestrado e 01 ainda não tem pós-graduação.

Sobre as percepções acerca do AEE, todos os docentes informaram ter conhecimento do AEE como serviço da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Um deles,

inclusive, citou como referência o Decreto-lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado.

Quanto ao papel do AEE, em tese as respostas evidenciaram um entendimento coerente com a Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, de 23 de novembro de 2016 que fixa normas para o AEE. Destacam dentre os registros das falas dos professores:

“É um conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente para atender exclusivamente alunos com algum tipo de necessidade especial.” (Excerto da fala do Professor A).

Entendemos por necessidade especial aqui, os alunos com Deficiências, com os Transtornos e com Altas Habilidades/Superdotação, conforme a resolução acima define. Alguns, porém, se limitaram a definir o AEE como um atendimento existente nas escolas voltado aos alunos que possuem deficiências, sem especificar o tipo de atendimento oferecido.

Perguntamos quantos alunos com deficiências cada professor tinha e quais os tipos de deficiências, com o objetivo de nortear a análise das demais questões relacionadas à avaliação dos estudantes, considerando as especificidades de cada deficiência. Assim, computando o total de alunos informados por cada professor das duas escolas, ao todo foram contabilizados 08 alunos com deficiências, sendo: 04 com Deficiência Múltipla, 01 com Deficiência Intelectual, 01 com Deficiência Física, 01 com Baixa Visão (Deficiência Visual) e 01 com Transtorno do Espectro Autista. Todos são atendidos pelo AEE das escolas em que estudam, no contraturno.

Quanto ao processo de avaliação, as respostas revelaram concepções diversas em relação à avaliação escolar e a avaliação numa perspectiva inclusiva. Percebemos que algumas trazem o viés da lógica tradicional da avaliação, como um meio classificatório, com o propósito de verificar e comprovar o alcance de objetivos ao final de um estudo, restringindo-se à verificação do desempenho dos alunos e traduzindo os seus resultados em pontos ou notas, expressos nos seguintes registros das respostas dos professores quando perguntado sobre o que significa avaliar e seus objetivos:

“É a atribuição de uma nota a alguma coisa, ação, tarefa ou situação que o aluno desenvolva durante o ano letivo” (Excerto da fala do Professor B).

“É um processo que utilizamos para verificar a aquisição de competências e habilidades em uma determinada área do conhecimento” (Excerto da fala do Professor C).

Por outro lado, cabe ressaltar que cinco dos nove professores pesquisados apresentaram uma concepção de avaliação que transita entre os tipos de avaliação diagnóstica e formativa. Nessa perspectiva, apresentamos recortes dos registros dos professores:

“É um processo contínuo de observações, cumulativa, sistemática e com muita responsabilidade, visando o crescimento cognitivo e humano do educando no processo de ensino aprendizagem, ou seja, o ato de avaliar tem que levar o aluno a aprender” (Excerto da fala do Professor D).

“Avaliar o desempenho do aluno nas atividades, procurando desenvolver suas habilidades; saber se os conteúdos foram assimilados e também uma auto avaliação para o professor rever sua prática” (Excerto da fala do Professor E).

Esta última afirmação remonta à perspectiva da avaliação como um processo de reflexão-ação-reflexão, necessário para que esteja a serviço das aprendizagens dos educandos.

Todos os docentes informaram que a avaliação é feita de forma diferenciada para todos os alunos. Porém, afirmaram que tem dificuldades no processo de avaliação dos estudantes com deficiências. Essas dificuldades atribuem à falta de formação na área da inclusão, pouco conhecimento sobre como trabalhar com as pessoas com deficiências, falta de tempo para se dedicar mais às necessidades desses alunos e associada a isso, turmas numerosas, com problemas de indisciplina e de desinteresse da maioria, que acaba repercutindo na dificuldade de prestar uma assistência individualizada.

Para minimizar as dificuldades alguns professores do ensino regular, buscam orientações dos professores do AEE e dos professores auxiliares. Cujas articulação é necessária para um processo de inclusão efetivo, constituindo uma rede de apoio, em que uns colaboram com a prática pedagógica do outro e nesse sentido busquem alternativas viáveis à participação de todos os alunos no processo de avaliação da aprendizagem, criando possibilidades para que cada um participe a seu modo e demonstre de acordo com suas possibilidades as aprendizagens adquiridas.

Nessa perspectiva, dos 09 professores, 04 confirmaram ter apoio dos professores do AEE e dos auxiliares na efetivação da avaliação dos alunos, 02 recebem apoio específico apenas dos professores do AEE e 02, somente dos auxiliares. No entanto, 01 professor expôs nunca ter solicitado os referidos apoios.

No âmbito dessas relações algumas respostas dos docentes sinalizaram deixar a avaliação dos seus alunos a cargo somente dos professores do AEE.

“A avaliação do aluno com deficiência é feita pela professora do AEE, ela adéqua a prova às necessidades do aluno” (Excerto da fala do Professor F).

De acordo com as atribuições do professor do AEE prevista nas legislações da área, a adaptações das avaliações é uma das responsabilidades desse profissional. Entretanto, cabe aqui uma indagação: Se a avaliação é feita pelo professor do AEE, quem corrige as avaliações (quando é cabível uma correção)? Ou quem faz o registro das aprendizagens dos alunos, dos seus avanços e das suas habilidades e também das dificuldades, no sentido de reorientação das práticas? E com quais critérios se avalia esses alunos? Tudo isso fica a cargo também do professor do AEE? Sobre essas questões, o aluno com deficiência é aluno da escola e o professor da sala de aula comum é o responsável pelo processo avaliativo desses alunos, os demais profissionais, professores do AEE e auxiliares e outros que fazem parte da rede de apoio, são colaboradores nesse processo.

Com base no exposto, é papel do AEE contribuir com as práticas avaliativas dos alunos com deficiência, favorecendo condições para que estas sejam inclusivas. E, de acordo com informações obtidas dos professores, 06 deles confirmaram essa premissa, mas 03 relataram não corresponder a essa expectativa. Segundo um destes, há falta de oportunidades do professor da sala regular e da instituição em dialogar sobre essas práticas avaliativas.

*“Os alunos fazem as avaliações em uma sala separada da sua turma, geralmente”
(Excerto da fala do Professor G).*

Esta afirmação traz indagações sobre o que pensam os professores a respeito da avaliação dos alunos com deficiências e inquietações sobre o papel do AEE neste processo. Realizar as atividades na sala de AEE, não é uma forma de segregar? No mínimo pode correr o risco de transferir a responsabilidade do processo de avaliação para o professor do AEE, conforme discutido a cima, enquanto que o viável talvez seja o que expôs uma professora sobre o que é necessário para melhorar o processo de avaliação dos alunos com deficiências; uma das questões desta pesquisa. Ela diz:

*“Talvez se os professores, os auxiliares e equipe do AEE se reunissem para avaliar juntos, assim cada um estaria dando sugestões e mostrando suas estratégias”
(Excerto da fala do Professor H).*

Consideramos pertinente esta colocação pelo motivo de que ambos os profissionais acompanham os alunos em seu processo de aprendizagem, sendo assim possível cada um trazer suas contribuições.

Em relação às contribuições do AEE citadas, destacamos: orienta o professor da sala como avaliar e elaborar as avaliações; colabora com o aprendizado dos alunos, levando em consideração as necessidades dos mesmos e recursos adequados para cada deficiência; faz

adaptações de provas e atividades avaliativas de acordo com as necessidades dos alunos. Contribuições estas condizentes com o papel do AEE conforme a Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, de 23 de novembro de 2016.

Quanto às estratégias de avaliação, os tipos e instrumentos utilizados, os recursos didáticos pedagógicos e de acessibilidade e às adaptações avaliativas, sintetizando os seus relatos, boa parte dos docentes, expuseram utilizar estratégias diversificadas e diferenciadas, avaliação contínua; abordaram considerar a participação, o interesse e o empenho no desenvolvimento das tarefas, isto é, valorizam o que eles conseguem produzir nas atividades; consideram as dificuldades, mas também as habilidades, o potencial e o desenvolvimento cognitivo dos alunos, e ainda a socialização e fatores relacionados à deficiência dos alunos.

Alguns dos professores trabalham em parceria com os professores especializados. Utilizam tipos e instrumentos avaliativos, como: provas, trabalhos e atividades escritas e orais, estas feitas individualmente, construção de diário de bordo.

E sobre as adaptações e recursos de acessibilidade, fazem adequações das provas e atividades voltadas para as necessidades dos alunos e de outros materiais para subsidiar o processo. Em termos específicos foram citados, avaliação escrita ampliada para o aluno com Baixa Visão, uso de símbolos e imagens relacionadas com os conteúdos de ensino, para que possa favorecer a compreensão dos alunos com Deficiência Intelectual.

Entretanto, nem todas as respostas quando se trata das estratégias utilizadas para avaliar os alunos com deficiência condizem com uma prática avaliativa inclusiva por parte do professor da sala regular. Nesse sentido, convém ressaltar que alguns professores referem não utilizar tipos e instrumentos diversificados, recursos pedagógicos, de acessibilidades e adaptações avaliativas, em decorrência de suas dificuldades e de incumbir tais tarefas aos professores do AEE e auxiliares.

No quesito da flexibilização do tempo (tempo adicional) para as pessoas com deficiências, é mais uma condição a ser oferecida em função das necessidades específicas dos alunos, quando for necessário para viabilizar a realização das atividades, respeitando suas limitações, seu ritmo de produção e de aprendizagem e seu tempo para dar as respostas, de forma que não venha prejudicar o seu desempenho no processo avaliativo.

Quanto a essa questão, 04 professores responderam não conseguir flexibilizar o tempo da avaliação dos seus alunos. No caso de 01 destes, a avaliação dos alunos é feita pela professora do AEE, 01 não expôs o motivo e 02 alegaram falta de tempo.

Porém, a escola deve promover uma forma de atender a esse direito do aluno, quando for necessário, seja ampliando os horários estabelecidos para a realização das atividades avaliativas, contando inclusive com os profissionais de apoio para isto, seja colocando em prática os pressupostos de uma avaliação contínua que deve ocorrer ao longo do processo de ensino e aprendizagem, prevendo que a realização das atividades avaliativas dos alunos com deficiência não sejam realizadas em um só momento, com horário de início e fim estipulados.

Resumindo, as contribuições dos professores quanto ao que é necessário para melhorar a avaliação dos alunos com deficiências, foram citadas: articulação entre os professores da sala regular, professores do AEE e auxiliares neste processo, oferta permanente de cursos por parte do Estado de formação na área da inclusão e respectivamente nessa área da avaliação, mais empenho e envolvimento da família dos alunos, mais interações entre os professores das salas regulares com relação às suas práticas, maior orientação sobre as especificidades de cada deficiência, maior investimento na aquisição de recursos específicos para esse público e mais dedicação de todos os responsáveis por esse processo.

Diante do exposto, podemos constatar, a partir dos registros dos professores, que, para alguns a avaliação dos alunos com deficiência traz angústias. Provavelmente decorrente da falta de formação específica na área e de alguns fatores como: a falta de mais apoio nesse processo, incerteza se a didática utilizada favorece a aprendizagem dos alunos, por muitas vezes não conseguirem alcançar os objetivos propostos e por ter dificuldades em perceber os avanços dos alunos. O que revela carência de conhecimentos sobre as especificidades das deficiências e das singularidades dos mesmos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo permitiu revelar que a avaliação dos estudantes com deficiências ainda se constitui um grande desafio para alguns educadores, pois várias dificuldades foram registradas, oriundas de diversos fatores. A falta de formação na área da inclusão, voltada para o ensino, a aprendizagem e a avaliação das pessoas com deficiências, foi evidenciada como um deles, pois o Estado pouco tem oferecido cursos nessa área, mas também pouco se tem dado atenção à formação em serviço dentro das próprias escolas, a qual pode ser organizada pelos profissionais do AEE e profissionais da Educação Especial.

Associado a isto, os professores das salas regulares também devem ter autonomia e iniciativa para buscar essa formação por meio da participação em eventos da área, seminários, congressos, promovidos por instituições diversas, por meio da Educação à Distância, dentre outras possibilidades. É necessário buscar compreender ou aprofundar os conhecimentos acerca das pessoas com deficiências, suas características, peculiaridades e necessidades e a literatura da área também pode contribuir para este fim.

Apesar das dificuldades apresentadas, foram evidenciadas algumas concepções de avaliação e estratégias utilizadas no processo de avaliação de alunos com deficiência, que buscam atender às necessidades individuais, visando o progresso destes em seu processo de aprendizagens, caminhando para uma dimensão formativa, significativa e inclusiva.

Conforme resultados desta pesquisa, destacamos como relevantes as contribuições do AEE, a exemplo das orientações sobre como avaliar, levando em consideração as necessidades dos alunos; sobre os tipos e instrumentos de avaliação e o uso de recursos pedagógicos e de acessibilidade adequados para cada deficiência; fazendo adaptações das avaliações. Mas é necessário, ainda, melhorar as interações entre os professores do AEE, professores auxiliares e professores das salas regulares, para que juntos busquem alternativas viáveis à efetivação da avaliação dos alunos com deficiências, numa perspectiva inclusiva, onde cada um exerça o seu papel de acordo com as suas devidas competências e responsabilidades.

A pesquisa contribuiu para o pensar do professor sobre as suas próprias práticas, possibilitando desencadear uma reflexão do seu papel no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e conseqüentemente no processo de avaliação. Trouxe, ainda, subsídios para conhecer as dificuldades dos professores, as estratégias e os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eles utilizam no processo avaliativo. E sobre isto, percebemos que o uso

dos recursos são mais voltados para as pessoas com Deficiência Visual, poucos para a Deficiência Intelectual e não foram citados recursos específicos para as pessoas com Deficiência Múltipla e Transtorno do Espectro Autista. Isto implica à necessidade de orientar e trabalhar com os professores sobre essas deficiências.

Enquanto professora do AEE, o estudo gerou também inúmeras indagações sobre o nosso papel nesse processo, revelando algumas fragilidades, mas que contribuem para rever à nossa prática, buscando o conhecimento necessário para redimensioná-la quando preciso.

Criar condições favoráveis às aprendizagens de alunos com deficiência através, da utilização de metodologias diversificadas acessíveis; do uso de recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas; do respeito às diferenças individuais e das necessidades específicas; do reconhecimento das potencialidades de aprendizagens e do desenvolvimento de habilidades desses sujeitos e das adaptações avaliativas que oportunizam demonstrar as aprendizagens, se constitui um desafio a ser enfrentado pelos professores, mas possível de concretização, quando a estes também lhes são oferecidas às condições necessárias. E nesse contexto se insere a importância e o papel do AEE.

Enfim, o estudo trouxe algumas respostas, mas também muitas indagações e conflitos. Retrata uma determinada realidade, porém, deixa lacunas que requerem investigações mais amplas sobre o processo de avaliação dos estudantes com deficiências numa perspectiva inclusiva.

Esperamos que as discussões, os resultados abram caminhos para novas pesquisas na área da inclusão, da avaliação, do Atendimento Educacional Especializado e possa colaborar para a transformação das práticas vigentes nessas áreas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

_____. **Decreto-lei nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 13.146/2015**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm >. Acesso em 08 de maio de 2017.

_____. **Decreto lei nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF. 1999.

_____. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm >. Acesso em 08 de maio de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN**, 23 de novembro de 2016. Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. Disponível em: < http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20161210&id_doc=557370 >. Acesso em: 08 de maio de 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> >. Acesso em 08 de maio de 2017.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LUCKESI, C. Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2005.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Trad. Windyz B. Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola como inclusiva. Brasília: MEC/SEE, v. 1, 2010.