



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Mestrado em Ciências da Educação – Avaliação Educacional

Dissertação

Concepções e Práticas em Avaliação do Processo ensino e aprendizagem de educandos com Deficiência Intelectual nas Classes Comuns dos Anos/séries Iniciais, no Município de Macapá-AP

Solange Pereira do Livramento

Orientadora: Professora Dra. Madalena Melo

Évora 2011

Mestrado em Ciências da Educação – Avaliação Educacional

Dissertação

Concepções e Práticas em Avaliação do Processo ensino e aprendizagem de educandos com Deficiência Intelectual nas Classes Comuns dos Anos/séries Iniciais, no Município de Macapá-AP

Solange Pereira do Livramento

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Área de Especialização em Avaliação Educacional

Orientadora: Professora Dra. Madalena Melo

Évora 2011

*À minha mãe e minha filha que amo
incondicionalmente.*

“Que a avaliação sirva-nos para ampliar-nos a capacidade de extrair o significado das experiências e seguirmos no tear de um trabalho de criação partilhada e amorosamente plena de saberes, no qual os *diferentes* aprendentes se sintam motivados a sentir, amar, conviver e saber”.

Maria Dolores Fortes Alves

AGRADECIMENTOS

A Deus, a Ele sejam dadas toda honra e toda glória.

À minha mãe, pela presença constante em minha vida, pelo esforço contínuo em me possibilitar o acesso à educação e, sobretudo, por acreditar e me incentivar em todos os meus projetos.

À minha filha, por tornar meus dias mais felizes.

Às minhas irmãs, meus irmãos, sobrinho(a)s por dividirem comigo intensos momentos e por me apoiarem sempre.

A minha orientadora, Prof^ª Dra Madalena Melo, por todas as orientações prestadas, por fazer perceber que para tudo existe o momento certo, ajudando-me a controlar minha ansiedade e me incentivando a produzir um trabalho cada vez melhor.

A todos os professores do curso de Mestrado, pelos conhecimentos socializados que despertaram em mim o desejo de buscar constantemente pelo conhecimento.

Às minhas amigas queridas Ádria Freitas, Cheila Cristina, Francilene de Aquino, Geovana Madureira, Doralice, Cleuma Roberta, Elidiane Patrícia, Michelle Adriane, Vera, Leyse Monick, Hérica Patrícia, Graça do Socorro, Sarah Medeiros, Minelva Medeiros e Sandra Casimiro pela amizade, pelo incentivo e pela compreensão de minhas ausências em determinados momentos.

Aos meus queridos amigos Luís Wagner, Anderson César, Carlos Alberto, Leandro Silva, Cleiberton Riullen, Francisco, Herondino, Janary Carmona, Ederjan Cardoso e Arnaldo pelo carinho e amizade e incentivo constante.

À, equipe de sistematização do Ensino Fundamental de Nove Anos da Secretaria Municipal de Educação de Macapá pela atenção e pela disponibilização de informações importantes para este trabalho.

A todos que, direta ou indiretamente, acreditaram e me incentivaram na realização desse sonho.

RESUMO

Concepções e Práticas em Avaliação do Processo ensino e aprendizagem de educandos com Deficiência Intelectual nas Classes Comuns dos Anos/séries Iniciais, no Município de Macapá-AP

O processo avaliativo da aprendizagem de educandos com Deficiência Intelectual (DI) tem sido uma das questões de discussões a nível nacional no campo da educação, pois a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) destaca a importância de mudanças no âmbito escolar e nas práticas pedagógicas, objetivando garantir a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Partindo desses pressupostos, o presente estudo centra-se na problemática da avaliação do processo de ensino e aprendizagem de alunos com DI, considerando que a avaliação constitui elemento fundamental para garantir que os princípios inclusivos sejam efetivados nas escolas. Portanto, objetiva estudar as concepções e práticas avaliativas entre professores de Classes Comuns do Ensino Regular que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, em escolas municipais em Macapá, no Estado do Amapá. O processo investigatório, além de realizar uma pesquisa bibliográfica atualizada, caracterizou-se pela abordagem do problema através da realização de inquérito por questionário visando obter respostas acerca da problemática apresentada. Os resultados apontam que existem algumas discordâncias entre as concepções e as práticas dos professores pesquisados, além de constatar que a maioria destes, por falta de informações pertinentes, não se sente preparados para realizar a avaliação da aprendizagem de alunos com a necessidade específica estudada. Para tanto, constata-se que a formação dos docentes é importantíssima para garantir um processo escolar inclusivo, que possa promover uma aprendizagem significativa, estabelecendo-se procedimentos avaliativos pautados num olhar diferenciado para as especificidades de cada sujeito, no sentido de auxiliar e interferir no processo de desenvolvimento educacional deste, visando garantir um processo de avaliação verdadeiramente inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, Deficiência Intelectual, Processo ensino e aprendizagem, Avaliação, Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Concepts and Practices in assessment of the teaching and learning of students with intellectual disabilities in regular classes of the early years, the city of Macapa, AP

The evaluation process of students learning with Intellectual Disability (ID) has been an issue of discussion at national level in the field of education, since the current National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2008) highlights the importance of changes in the school and in teaching practices, aiming to ensure the participation and learning of all students. Based on these assumptions, this study focuses on the problem of evaluation of teaching and learning of students with ID, whereas evaluation is essential for ensuring that the principles of inclusion in schools to take effect. Therefore, aims at studying the concepts and evaluation practices among teachers of classes of regular schools that operate in the year / early grades of elementary school, in municipal schools in Macapa in Amapa state. The investigative process, and perform a literature search to date, characterized by the approach of the problem by conducting questionnaire survey to obtain answers on the issues presented. The results show that there are some discrepancies between the conceptions and practices of the teachers surveyed, and found that most of these, for lack of relevant information, do not feel prepared to carry out the assessment of student learning to the specific study. To this end, it appears that teacher training is important to ensure an inclusive educational process that promotes meaningful learning, establishing evaluation procedures guided in a different look to the specifics of each subject in order to assist and interfere in the development process of the student, and thus aimed at ensuring a truly inclusive process of assessment.

KEYWORDS: Inclusion, Intellectual Disability, teaching and learning process, Evaluation, Elementary school

ÍNDICE

LISTA DE SIGLAS	X
ÍNDICE DE TABELAS	xi
INTRODUÇÃO	01
1 CAMINHOS LEGAIS DA INCLUSÃO NO BRASIL	06
1.1 DOS PRIMEIROS ESTUDOS À LEGALIZAÇÃO DA INCLUSÃO NO BRASIL: QUAL O CAMINHO TRILHADO?.....	06
1.2 NOVOS CONCEITOS SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	30
2 ENTRAVES E DESAFIOS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS CLASSES COMUNS	40
2.1 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM O ALUNO DEFICIENTE INTELECTUAL.....	42
2.2 AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, AVALIAÇÃO DE REDES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	48
2.2.1 Discutindo o contexto avaliativo da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual nos sistemas inclusivos	51
2.3 A AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 09 ANOS NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ.....	56
3 SUSTENTAÇÃO METODOLÓGICA	62
3.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	63
3.2 O QUESTIONÁRIO.....	64
3.2.1 A elaboração do Questionário	65
3.3 AMOSTRAGEM.....	66
3.4 PERFIL DOS PROFESSORES PESQUISADOS.....	67
3.5 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	69
3.6 COMO OCORREU A ANÁLISE DOS DADOS.....	69
4 DADOS DA PESQUISA, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	71
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	100

APÊNDICES	106
APÊNDICE A – MODELO DE RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	107
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO	116
ANEXOS	122
ANEXO A – FICHA DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DO EDUCANDO I CICLO “ALFABETIZAÇÃO” - 1º ANO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	123
ANEXO B – FICHA DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DO EDUCANDO I CICLO “ALFABETIZAÇÃO” - 2º ANO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	133
ANEXO C – FICHA DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DO EDUCANDO I CICLO “ALFABETIZAÇÃO” - 3º ANO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	143
ANEXO D – FICHA DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DO EDUCANDO II CICLO “COMPLEMENTAR” - 4º ANO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	154
ANEXO E – PARECER DE FINAL DO I CICLO: “ALFABETIZAÇÃO” 1º, 2º, E 3º ANOS	165
ANEXO F – PARECER SOBRE A AVALIAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES NO FINAL DO I CICLO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 09 ANOS DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	169

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais

CF – Constituição Federal

CID – Classificação Internacional de Doenças

CNE – Conselho Nacional de Educação

DI – Deficiência Intelectual

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FNDE – Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação

IBC – Instituto Benjamim Constant

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

OMS – Organização Mundial da Saúde

PAED - Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas portadoras de Deficiência

PND – Plano Nacional de Educação

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica

SESPE – Secretaria de Educação Especial

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ÍNDICE DE TABELAS E QUADROS

Tabela 2.1 – Organização dos Ciclos Iniciais do Ensino Fundamental.....	58
Tabela 2.2 – Organização dos Anos Finais do Ensino Fundamental.....	59
Quadro 2.1 – Legenda da Avaliação Individual.....	60
Quadro 2.2 – Exemplo de avaliação dos Níveis no final do 1º Ciclo.....	60
Tabela 3.1 – Participantes por Sexo.....	67
Tabela 3.2 – Idade dos Pesquisados.....	68
Tabela 3.3 – Tempo de Atuação no Magistério.....	68
Tabela 4.1 – Habilitações Literárias dos Pesquisados.....	72
Tabela 4.2 – Disciplinas que trabalharam aspectos da Educação Especial cursadas pelos participantes, bem como os que não cursaram e não responderam.....	75
Tabela 4.3 – Durante percurso profissional os pesquisadores participaram de Formação Continuada em Educação Especial.....	77
Tabela 4.4 – Ano/Série em que os pesquisadores da Rede Municipal de Ensino lecionam.....	79
Tabela 4.5 – Como os investigados conceituam os alunos com Deficiência Intelectual.....	80
Tabela 4.6 – Que nível da problemática da inclusão se encontram os Participantes.....	82
Tabela 4.7 – Designação de professores para a atuação com a Inclusão de alunos com Deficiência Intelectual.....	83
Tabela 4.8 – Número de alunos que participam do AEE.....	84
Tabela 4.9 – Quem participa do planejamento das ações educativas dos alunos com Deficiência Intelectual.....	85
Tabela 4.10 – Frequência do Planejamento.....	87
Tabela 4.11 – Quem são as pessoas responsáveis pela avaliação da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual.....	88

Tabela 4.12 – Instrumentos utilizados na avaliação da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual.....	90
Tabela 4.13 – Como os investigados avaliam sua condição profissional diante da avaliação da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual.....	92
Tabela 4.14 – Os pais são informados sobre a avaliação da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual.....	92
Tabela 4.15 – Em que período os pais e/ou responsáveis são informados sobre o processo avaliativo de seus filhos.....	93

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A educação do aluno com Deficiência Intelectual durante muitos anos esteve relacionada a um modelo de ensino segregado, onde a Educação Especial constituía-se de maneira paralela ao ensino regular. No entanto, nos últimos anos a proposta de Educação Inclusiva foi intensificada, cabendo assim à escola reestruturar-se para atender as necessidades de todos os alunos. Nessa perspectiva, a Educação Especial teve sua atuação redimensionada, onde atualmente deve assegurar recursos e serviços específicos visando o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns de ensino, garantindo assim, o acesso, a permanência e a aprendizagem dos mesmos.

Nesse ínterim, apesar dos inúmeros avanços no âmbito educacional, a inclusão também trouxe alguns entraves para a sala de aula, pois se acredita que os educadores não foram adequadamente preparados para esse processo, este que envolve a prática pedagógica em sua amplitude, ou seja, concepções, planejamento, recursos didáticos, avaliação, entre outros aspectos. Nessa perspectiva, no rol do processo educacional inclusivo, considera-se imprescindível a necessidade de compreender a avaliação do processo ensino e aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual no ensino regular, processo este que tem sido pauta de inúmeras e constantes discussões.

Assim, através deste estudo procurou-se encontrar possíveis respostas para a seguinte questão de investigação: *Quais as concepções e práticas em avaliação do processo ensino e aprendizagem de educandos com Deficiência Intelectual, entre professores de anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, nas classes comuns de ensino?*

No propósito de responder a essa questão, elaborou-se os seguintes objetivos norteadores para a pesquisa:

- Constatar se os pressupostos da Educação Inclusiva foram trabalhados na formação acadêmica dos pesquisados;
- Perceber se os pesquisados participaram de algum tipo de formação continuada;

- Verificar as concepções de Deficiência Intelectual entre professores de anos/séries iniciais de classes comuns;
- Identificar quais os instrumentos e critérios utilizados na avaliação da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual no contexto do ensino regular;
- Compreender a importância do professor do ensino regular e do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na avaliação do processo ensino e aprendizagem, a partir do paradigma de educação inclusiva.

Para tanto, considerando a relevância do estudo, percebeu-se a necessidade de fundamentação teórica, para qual foram selecionados diversos autores que discorrem sobre a educação inclusiva, educação especial e principalmente sobre avaliação, entre outros temas também abordados nesse trabalho. Além das referências bibliográficas retiradas de obras atuais, também se utilizou como recurso pesquisas na Internet, em sites de credibilidade, como o do Ministério da Educação (MEC) e outros. Posteriormente a esse apanhado bibliográfico, realizou-se a pesquisa de campo através do inquérito por questionário, objetivando o levantamento de informações a partir dos objetivos anteriormente propostos. Os dados foram obtidos entre docentes de anos/séries de escolas municipais, em Macapá, Estado do Amapá.

Optou-se em realizar uma pesquisa entre docentes de classes comuns de anos/séries iniciais do Ensino Fundamental por se acreditar que ainda são poucos os deficientes intelectuais que conseguem avançar a um nível posterior a esse, fato este relacionado em algumas circunstâncias pelas suas limitações psíquicas ou pelas intervenções educacionais que não estimulam avanços nesse processo. Outra questão é que os professores desse nível de ensino (anos/séries iniciais) sentem muitas dificuldades em conduzir um processo de aprendizagem e conseqüentemente de avaliação dos alunos com essa necessidade específica, visto que, as escolas ainda exigem que os seus educadores trabalhem os conhecimentos oficialmente sistematizados, o que coloca em destaque toda uma situação, pois se sabe que os educandos com Deficiência Intelectual requerem um tempo maior de apreensão dos conhecimentos.

Esse processo certamente exige uma prática fundamentada em bases que orientem o educador na condução de uma aprendizagem significativa dos seus alunos, o que requer formação, ou seja, adquirir concepções que auxiliem na sua prática. Partindo desses pressupostos é que essa investigação não visa somente perceber as práticas avaliativas, mas também as concepções. Dessa maneira, pretende-se que esta contribua nesse contexto construtivo de educação inclusiva.

Assim sendo, o presente trabalho encontra-se organizado em cinco partes, apresentadas através de capítulos, antecedidos pela introdução, que está sendo apresentada, na qual se explicita a relevância do presente estudo, pois a avaliação do processo ensino e aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual ainda é uma questão bastante desafiadora no contexto da educação inclusiva.

A primeira parte corresponde aos *caminhos legais da inclusão no Brasil*, mostrando como aconteceu o processo educacional voltado aos educandos com necessidades específicas neste país, fazendo referências em determinados momentos ao contexto internacional, que influenciou diretamente as ações inclusivas. Apresenta uma reflexão acerca *dos primeiros estudos à legalização da inclusão no Brasil: qual o caminho trilhado*, considerando-se que para entender como tem acontecido atualmente a avaliação do processo ensino e aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual, questão principal desse estudo, é de fundamental importância a compreensão acerca da inclusão do mesmo, a partir de uma visão histórica. Essa parte inicial mostra também uma abordagem sobre os *novos conceitos de Deficiência Intelectual*, contextualizando historicamente estes, além de apresentar e analisar as diferentes terminologias relacionadas a essa deficiência no decorrer dos anos, enfatizando e apresentando as peculiaridades presentes na atual concepção.

Na segunda parte são analisados os *entraves e desafios no processo de avaliação do aluno com Deficiência Intelectual nas Classes Comuns*, adentrando-se assim, na fundamentação teórica relacionada ao principal objetivo dessa investigação. Para tanto, esse capítulo inicia-se realizando uma analogia entre as concepções de aprendizagem e a prática pedagógica com o aluno deficiente intelectual. Em seguida, é realizado um apanhado sobre a avaliação na perspectiva da educação inclusiva, apresentando esta nas dimensões do *âmbito institucional, de redes da Educação Básica e do processo de aprendizagem*. Visando a importância de detalhar sobre a avaliação da aprendizagem, apresenta-se também uma discussão sobre o *contexto avaliativo do aluno com*

Deficiência Intelectual nos sistemas inclusivo, e a avaliação nos princípios processual, diagnóstica, formativa, participativa e cumulativa. Ainda nesse capítulo, considerando a necessidade de aprofundar a discussão sobre a problemática no contexto pesquisado, discorre-se sobre *a avaliação no Ensino Fundamental de 09 anos*.

Depois, a terceira parte relaciona-se à *Sustentação Metodológica*, na qual se mostram as opções metodológicas do estudo, a descrição da pesquisa de campo realizada através do questionário, e como o mesmo foi elaborado. Apresentam-se também a amostragem, o perfil dos professores pesquisados, os procedimentos de pesquisa e como foi realizada a análise dos dados obtidos.

Posteriormente, no quarto capítulo, são realizadas considerações acerca dos *resultados da pesquisa, os dados, a análise e interpretação* dos mesmos. Assim, para iniciar a discussão acerca dos resultados, mostram-se os aspectos relacionados à formação inicial e continuada para o processo inclusivo e os anos/séries em que os pesquisados lecionam. Ainda nesse capítulo, buscou-se também perceber os dados sobre as concepções de Deficiência Intelectual apresentadas pelos inquiridos, verificando-se também questões pertinentes à atuação dos mesmos no processo de inclusão de alunos com essa necessidade específica. Além dessas informações, ocorreu a análise e interpretação sobre como ocorre o planejamento da ação educativa de alunos e também sobre a avaliação da aprendizagem de educandos com a necessidade educacional ora apresentada.

Finalmente, nas considerações finais apresentam-se as principais considerações, recomendações e também implicações e linhas para futuras investigações.

Nas referências encontra-se todo o referencial utilizado no trabalho. Como apêndices o modelo de relatório de avaliação diagnóstica e o questionário aplicado aos pesquisados. Como anexos todos os documentos que serviram de suporte ao estudo: as fichas de avaliação individual do educando I ciclo “Alfabetização” dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de ensino (Anexos A, B e C); a ficha de avaliação individual do educando II ciclo “Complementar” do 4º ano do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de ensino (Anexos D); o parecer de final do I Ciclo: “Alfabetização” 1º, 2º e 3º anos (Anexo E) e por fim, o parecer sobre a Avaliação dos Componentes Curriculares no final Do I Ciclo no Ensino Fundamental de 09 Anos dos Alunos da Educação Especial (Anexo F).

CAPÍTULO 1
CAMINHOS LEGAIS DA INCLUSÃO
NO BRASIL

1 CAMINHOS LEGAIS DA INCLUSÃO NO BRASIL

Pretende-se, nesta parte que se constitui o pontapé inicial da pesquisa, mostrar como se deu o processo de construção dos sistemas inclusivos para educandos com deficiência, no Brasil. Para tanto, é preciso costurar um contexto global, ou seja, ir mais além deste país, pois se sabe que os estudos iniciais se deram fora da nação brasileira e que somente há pouco tempo, essa atitude se concretiza.

Os apanhados históricos revelam os avanços obtidos no decorrer dos séculos. Mas é preciso compreender que o desenvolvimento desses processos foi lento até chegar ao ponto em que é inserido neste país.

1.1 DOS PRIMEIROS ESTUDOS À LEGALIZAÇÃO DA INCLUSÃO NO BRASIL: QUAL O CAMINHO TRILHADO?

Historicamente, ao que se refere às pessoas com necessidades específicas, percebe-se que a normalidade sempre buscou ser confirmada através do estabelecimento de parâmetros, onde os sujeitos que apresentam *diferenças*, por lhe faltar algumas características da maioria das pessoas, eram considerados como deficientes em relação aos sujeitos considerados como *normais*.

Essa analogia entre as pessoas propiciou a criação de um estigma, pois ao longo dos anos quem apresentava alguma característica diferente do padrão considerado como normal acabava passando por processos cujos objetivos eram de minimizar a manifestação da *deficiência*. Nesse sentido, para Vargas (2005, p.30) “. . . a desvantagem só se define em relação aos outros tomando, então, um caráter social”. Nesse sentido, as expectativas que as sociedades anteriormente tinham para com esses sujeitos, podiam ser diferentes do nível de desempenho do mesmo e, assim, a deficiência passa a ser vista somente como um caráter de desvantagem.

A maneira que a sociedade foi se modificando, ocorriam diferenças na forma como lidar com as pessoas e entre as mesmas, onde até século XVI considerava-se que o meio não exercia nenhuma influência no desenvolvimento da pessoa, pois se acreditava que sua inteligência era pré-formada. As práticas de eliminação, rejeição, abandono, perseguição, negligência e exclusão eram socialmente aceitas. As crianças que nasciam com más-formações, debilidades mentais ou deficiências eram tidas como subumanas e assim excluídas do convívio social. Neste contexto, os estudos sobre as deficiências eram específicos do campo da medicina, visto que era necessário classificar os sujeitos que não apresentavam um padrão de normalidade da época.

Posteriormente, nos séculos XVII e XVIII na Europa, as pessoas concebiam a idéia de que as características intelectuais dos sujeitos estavam ligadas à sua estrutura genética herdada. Nessa época, indivíduos tidos como deficientes não eram mais exterminadas, mas eram confinados em hospitais, asilos e outras instituições. Desse modo, “. . . é preciso perceber, . . . que essa nova condição não correspondia a uma situação de igualdade civil e de direito” (Vargas, 2005, p.16). Mesmo não sendo mais exterminadas ou abandonadas, as pessoas com deficiências passaram a viver na segregação, porém, os mesmos ainda não tinham acesso ao meio educacional.

Partindo desses pressupostos e ao que se refere aos aspectos educativos das pessoas com deficiências ao longo dos séculos, percebeu-se que as deficiências na maioria das vezes estavam relacionadas aos aspectos cognitivos. Apesar dos *estudos sobre deficiências iniciarem a partir do século XVI com uma preocupação da medicina em classificar os indivíduos que se desviavam do padrão de normalidade definido para a época* (Carneiro, 2006, p. 137), foi no século XIX que se pensou na possibilidade de educação para a pessoa com deficiência.

Em relação à Deficiência Intelectual, necessidade específica investigada nesse trabalho, é importante enfatizar que primeiros estudos que objetivaram denominar ou explicar essa deficiência ocorreram no início do século XIX para estabelecer as diferenças entre os termos: *idiota* e *loucura*. Posteriormente, com o advento da industrialização no século XX, o capitalismo passou a fazer parte de um modelo de organização social onde passou a se exigir das pessoas conhecimentos capazes de atender às exigências.

Neste contexto, *é a partir dessas exigências que emergem os diferentes, os considerados improdutivos* (Carneiro, 2006, p.139). No início do século XX foram criados testes para medir a inteligência, pois muitos pesquisadores passaram a estudar a memória e as percepções, iniciando-se a classificar as capacidades intelectuais das pessoas.

Direcionando, especificamente à educação brasileira, o atendimento escolar voltado às pessoas com deficiências, iniciou apenas na metade do século XIX, onde alguns brasileiros foram bastante influenciados pelas experiências realizadas na Europa e nos Estados Unidos e passaram a organizar atendimentos voltados aos cegos, surdos, deficientes físicos e deficientes mentais.

A primeira iniciativa para concretizar o acesso à educação de pessoas com necessidades específicas ocorreu em 12 de Setembro de 1854, através da criação do *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, pelo imperador D. Pedro II, através do Decreto Imperial Nº 428, na cidade do Rio de Janeiro, atualmente denominado *Instituto Benjamim Constant (IBC)*.

Cabe destacar ainda, que no governo imperial, além da criação desse instituto houve a viabilização da educação escolar aos surdos, pois através da Lei Nº 839, de 26 de Setembro de 1857, D. Pedro II também fundou no Rio de Janeiro o *Imperial Instituto dos Meninos Surdos-Mudos*, ação pela qual teve bastante influência de Ernesto Hüet, diretor do Instituto Bourges de Paris, que veio ao Brasil em 1855 com o plano de fundar uma escola para surdos-mudos.

Cem anos após sua fundação esse instituto passou a intitular-se de *Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)* através da Lei Nº 3198, de 06 de Julho de 1957, denominação que vigora até hoje.

Apesar do grande prestígio e importância desses institutos na educação brasileira, se percebe que os mesmos não atendiam a demanda educacional de pessoas com deficiência, pois “. . . em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, atendiam apenas 35 cegos e 17 surdos” (Mazzota, 1995, p.29).

Esses dados revelam que com a criação desses institutos, as famílias começaram a buscar o acesso à educação, aumentando assim o número de pessoas que almejavam

participação no âmbito educacional. No que se refere aos atendimentos educacionais, nessas entidades, para Vargas (2005, p. 20) “. . . durante todo o império, esses atendimentos tinham a função muito mais de asilo do que espaços educacionais para as pessoas consideradas deficientes”.

É importante citar também que no ano de 1874, os deficientes intelectuais passaram a ter atendimento pedagógico ou médico-pedagógico através do *Hospital Estadual de Salvador*, na Bahia, atualmente denominado *Hospital Juliano Moreira*. No entanto, entende-se que tais atendimentos caracterizavam-se mais relacionados à assistência médica que necessariamente aos aspectos educativos. Outra instituição que nesse período ofereceu atendimentos às pessoas com essa deficiência foi a *Escola México*, em 1887, no Rio de Janeiro.

Com a decadência do império, o Brasil passa a ser república em 1889, e no início do governo republicano ocorreram transformações extremamente significativas nos âmbitos sociais e econômicos no Brasil. Na educação, ocorreram algumas reformas no ensino primário e secundário, mas *tais reformas pouco resolveram o problema estrutural do ensino brasileiro* (Machado, 2003, p. 51), evidenciando assim que os processos educacionais permaneceram praticamente os mesmos do governo imperial.

No início do século XX foi evidenciada a necessidade de aumentar o sistema educacional brasileiro devido à industrialização e o crescimento das cidades logo após a Primeira Guerra Mundial, surgindo assim muitas discussões sobre as questões educacionais, como movimentos, congressos, conferências, entre outras ações. No entanto, a educação da pessoa com deficiência intelectual ainda encontrava-se muito presente na vertente médico-pedagógica onde, em 1900, no 4º Congresso de Medicina e Cirurgia, o Dr. Carlos Eiras apresentou seu estudo intitulado *Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas*, o qual se relacionava ao deficiente mental profundo¹.

Em 1911 o Decreto N° 838, a Reforma de Ensino primário, Normal e Profissional propôs a criação de subclasses para crianças retardadas nas escolas modelos da capital. Nesse contexto, nos direcionando para os estudos sobre a escolarização dos deficientes mentais temos como referência as idéias do médico Vieira de Mello, que em 1917 publicou as obras *Débeis mentais na escola pública e Higiene Escolar e*

¹ Atualmente, a Deficiência Intelectual não é mais dividida nas categorias leve, médio, grave e profundo.

Pedagogia, onde tais publicações estavam voltadas especificamente ao médico escolar, além de enfatizar a necessidade de criação de escolas para os anormais e orientações para os profissionais atuantes com os mesmos.

Entre essas orientações Jannuzzi (2002, p. 37) nos destaca:

O critério para avaliar a **anormalidade** seria o **grau de inteligência** em relação aos alunos da mesma idade, bem como a observação da atenção do aluno, da sua memória. Não se explicitava claramente o que seria **inteligência**, principal parâmetro para a classificação das crianças em supernormal, normal ou precoce, subnormal ou tardio e normal. Porém, pode-se supor que estivesse relacionada com o rendimento do aluno, avaliado nas notas de classes (grifos da autora).

É notável citar que em 1931, através da IV Conferência da Associação Brasileira de Educação discutiu-se no Brasil as Diretrizes da Educação Popular, onde surgiu a padronização do termo *ensino emendativo* que era destinado aos anormais do físico (débeis, cegos, e surdos-mudos) e aos anormais de conduta. Nesse sentido, a educação especial passa a ficar mais explícita, pois para os considerados *normais* era oferecido o *ensino comum*, termo oficializado na época e escolas para os *débeis mentais* de dois tipos: umas para os *débeis mentais ligeiros* e outras para os *débeis mentais profundos*.

Na década de 30 a educação brasileira passou pela Reforma Francisco Campos, instituída pelo Decreto-Lei Nº 7870-A, de 15 de outubro de 1927 (Ensino Primário), e no que se refere à educação das pessoas com necessidades específicas, tal reforma abordou a importância da inclusão escolar dos mesmos, pois prescrevia a obrigatoriedade de frequência à escola para crianças de 7 a 14 anos, e para os que não concluíssem o primário aos 14 anos, poderia ser ampliada até 16 anos, garantindo assim, a todos o acesso à educação.

Em 1937 o processo de construção de uma sociedade democrática no Brasil foi interrompido, se instituindo assim o Estado Novo, instalando no Brasil um período de censura, repressão e autoritarismo que fez o processo de inclusão de pessoas com deficiência fosse esquecido.

Nesse ínterim, em 1939, na cidade de Genebra, na Suíça, em um Congresso que leva o nome dessa cidade, surge a expressão *Deficiência Mental*, objetivando substituir a expressão *anormal* e padronizar mundialmente um termo que servisse de referência para essa limitação psíquica.

No entanto, especialmente nos Estados Unidos, houve uma grande preocupação com a terminologia *Deficiência* que poderia desencadear uma carga negativa estigmatizando quem era deficiente. Por esse motivo aconteceram inúmeras discussões em busca de uma nova terminologia, onde foi apontado o termo *Excepcionalidade*, que incluía não somente as pessoas com alguma deficiência (mental, visual, física e auditiva), mas também àqueles com algum distúrbio (emocional, linguagem, aprendizagem, etc) e os com superdotação, ampliando assim, oportunidades educacionais a outras pessoas e não somente aos deficientes.

Para Bueno (1993a, p. 31, citado por Carneiro, 2006, p. 140):

O conceito corrente de excepcionalidade, bem como as argumentações que o consideram como **mais preciso e menos estigmatizante**, partem do pressuposto de que a excepcionalidade, tal como é hoje encarada, refere-se a um fenômeno que se manifestou sempre da mesma forma, mas que, somente com o advento da **moderna sociedade industrial** e do **conhecimento científico objetivo e neutro** é que pôde ser devidamente caracterizado e dimensionado (grifos do autor).

Reportando, novamente à esfera nacional, é interessante pontuar que a partir de 1945, a sociedade brasileira voltou a viver na chamada democracia e os estudos a respeito do assunto tratado voltam a emergir no campo da ciência.

Três anos depois, em 1948, no cenário internacional foi estabelecida no dia 10 de dezembro, na Assembléia Geral das Nações Unidas, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, documento que enfatiza a necessidade de que seja assegurado a todos os sujeitos o direito à educação. Nessa Declaração (1948), é explicitado em seu artigo 2º que:

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (Brasil, 2010, *on line*).

Para se entender o contexto, é preciso levar em consideração o que dita essa Declaração, visto que a mesma colocou que a educação passa a ser direito de todos. No entanto, no Brasil, na década de 50, a quantidade de escolas ainda era pequena para atender a quantidade de pessoas com deficiência que necessitavam de educação escolar e assim, as pessoas deficientes passaram a contar com apoio de “. . . associações que criaram seus próprios estabelecimentos de ensino para os deficientes, buscando, com isso, suprir a falta desse tipo de serviço e minimizar a ineficácia do Estado em oferecer oportunidades educacionais para as pessoas” (Vargas, 2005, p.21).

Nesse contexto, surgiu a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada no Rio de Janeiro em 11 de dezembro de 1954. A criação da APAE despertou muito a atenção das autoridades do Executivo e Legislativo através da criação de uma escola especial para garantir atendimento às pessoas com deficiência. Assim, muitas leis foram votadas e alguns governos passaram a prestar ajuda às APAE's que foram surgindo. Com a criação da APAE foi instaurado oficialmente no país duas redes de ensino: *regular* e *especial*.

Em 22 de setembro de 1960, através do Decreto Nº 48.961/60, no artigo 3º, foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais (CADEME), por pressões da APAE e da Sociedade Pestalozzi, ambas do Rio de Janeiro. A finalidade da CADEME era de “. . . promover, em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional de crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo . . .” (Brasil, 2010, *on line*).

Ainda sobre os objetivos da CADEME, o Decreto Nº 48.961/60, através do artigo 3º, parágrafo 1º define que não era apenas viabilizar “. . . atividades puramente assistenciais . . .”, nem manter ou dirigir diretamente tais serviços, e sim auxiliar de maneira técnica e financeira, priorizando a reabilitação e a educação de educandos com

essa deficiência específicas. Assim, a criação dessa campanha foi muito importante, pois assim foi criado um Fundo Especial, de caráter bancário, a fim de receber as verbas relacionadas às seus serviços de reabilitação, educacionais e culturais para a educação de deficientes intelectuais.

É importante, porém, ressaltar que tais iniciativas (Campanhas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos) juntamente com as pressões de diferentes entidades resultaram na inclusão de um capítulo sobre a educação de excepcionais na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 4024, de 20 de Dezembro de 1961, que especifica, em seu artigo 89 que *a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade e estimular as iniciativas privadas à oferta da educação escolar dos excepcionais* (Brasil, 2010, *on line*).

Ainda relacionando ao ponto de vista legal, vale lembrar que em 1962 foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Educação (PND), com vistas à distribuição dos fundos de ensino primário, médio e superior, onde na revisão desse plano, em 1965, destinou-se 5% do Fundo Nacional de Ensino Primário específicos para a *educação dos excepcionais* e também bolsas de estudos para crianças deficientes. No primeiro PND, especificamente no Plano Setorial de Educação e Cultura, os *excepcionais* eram definidos como os “. . .mentalmente deficientes, os emocionalmente desajustados, os superdotados, os fisicamente prejudicados e todos os educandos que requerem atenção especial. . .” (Brasil, 2010, *on line*). Assim, explicita-se a idéia de que já se tentava classificar quem eram os educandos a serem atendidos pela educação especial, considerados na época como os excepcionais.

Nesse momento histórico, a nível nacional, mais uma vez os ideais democráticos no Brasil foram interrompidos. Apesar de todas as repreensões ditatoriais², as pessoas com necessidades especiais foram contempladas em legislações da época tanto pela Emenda Constitucional Nº 1, de 17 de outubro de 1969 quanto pelo Artigo Único da Emenda Constitucional Nº 12, datada em 17 de outubro de 1978, que vieram fortalecer a Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967, na redação do Título IV, *Da Família, da Educação e da Cultura*, os artigos 175, 176 e 177 definem respectivamente:

² Período compreendido entre 1964 e 1985, chamado de Ditadura Militar.

. . . que lei especial disporá sobre a educação de excepcionais a educação é um direito de todos e dever do Estado, devendo ser dada no lar e na escola obrigatoriamente, cada sistema de ensino terá serviços de assistência educacional que assegurem, aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar (Mazzota, 2005, p.71).

A LDB Nº 4024/61, por ocasião da Ditadura Militar foi desmembrada em duas partes, a primeira contemplando o ensino superior, que não faz parte deste trabalho, e a segunda modificando o ensino de 1º e 2º Graus, hoje ensino fundamental e médio. Esta segunda parte, na denominação de Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus, Lei Nº 5692, de 11 de agosto de 1971 que enfatiza em artigo 9º referente à educação especial que não foi alterado pela Lei Nº 7044/82, que reorganiza essa reforma anterior:

Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber *tratamento especial*, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 2010, *on line*, itálicos nossos).

Assim, a partir do momento em que se previa *tratamento especial aos excepcionais*, mesmo sem citar claramente quais seriam tais tratamentos, iniciou-se no Brasil o desenvolvimento de inúmeras ações para implantação das novas diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º Graus voltadas também ao atendimento às necessidades específicas.

Nessa reforma, no artigo 4º, as peculiaridades apresentadas pelos alunos, também foram consideradas, pois no que se refere ao currículo para 1º e 2º graus estabeleceu-se que o mesmo deveria apresentar um núcleo comum, de caráter obrigatório e nacional e uma parte diversificada para “. . . atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (Brasil, 2010, *on line*). Essa LDB também especificou no artigo 88 que o atendimento aos deficientes deveria ser oferecido, *dentro do possível*, no ensino regular. No entanto, percebe-se que não houve

. . . adequação das escolas para atender esses alunos, pois não é comum encontrar documentos daquela época indicando a criação de serviços especializados na rede regular de ensino para atender a educação especial. O que tivemos foi a presença de alunos em classes especiais (Baptista,2006, p.121).

Para tentar atender as peculiaridades educacionais das pessoas com necessidades especiais no Brasil, em 25 de Maio de 1972 foi formado um Grupo-Tarefa de Educação Especial que elaborou o Projeto Prioritário N° 35, que foi incluído no Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/74, a fim de apresentar propostas através de um relatório para a estruturação da educação especial no Brasil. Esse relatório foi muito importante, pois fez parte dos estudos realizados pelo Grupo-Tarefa, e resultou na criação de um órgão responsável pelo atendimento aos excepcionais, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) no Ministério da Educação e Cultura, através do Decreto N° 72.425, de 03 de Julho de 1973, objetivando promover a nível nacional a expansão e melhoria do atendimento às pessoas com necessidades específicas.

Com a fundação do CENESP, a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais* foi extinta, onde os recursos financeiros e patrimoniais destinados a essa e outras campanhas passaram a ser utilizadas por esse centro que também criou um Fundo de Educação Especial. O CENESP apresentou sua finalidade e competência em seu Regimento Interno, que através do artigo 2º, parágrafo único, ficou explícito que:

Planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial (Mazzota, 2005, p.56).

Importa registrar também que em 09 de dezembro de 1975 foi aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas a Declaração dos Direitos das Pessoas

Deficientes, pontuando as questões essenciais para que estas tivessem acesso a todos os seus direitos garantidos. De acordo com essa declaração, o termo *pessoa deficiente* refere-se a “. . . qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais” (Brasil, 2010, *on line*).

Com a redemocratização do Brasil, em 1985, o CENESP elaborou o plano Educação Especial: Nova Proposta, pois houve nesse momento a necessidade de reestruturar a educação especial no Brasil. Tais diretrizes dessa proposta, de caráter oficial, pautaram-se na perspectiva de ações conjuntas entre sociedade e governo no que se refere à educação especial.

Em 1986, o Centro Nacional de Educação Especial editou a Portaria CENESP/MEC Nº 69, onde foram definidas normas para a viabilização de serviços voltados à Educação Especial nos sistemas públicos e também particulares. Essa portaria foi de fundamental importância visto que caracteriza a clientela da Educação Especial referindo-se como *Educando com Necessidades Especiais*, onde essa denominação é utilizada pela primeira vez substituindo assim a expressão *aluno excepcional*.

Nesse mesmo ano, foi criada a Secretaria de Educação Especial (SESPE) substituindo o CENESP, através do Decreto Nº 93.613, integrando a estrutura básica do Ministério de Educação e Cultura em Brasília, mas que manteve a estrutura e as competências do CENESP, sendo extinto apenas o Conselho Consultivo. Entretanto, o Instituto Nacional da Educação dos Surdos e o Instituto Benjamin Constant continuaram como órgãos autônomos, porém vinculados a SESPE.

Anos mais tarde, em 05 de Outubro de 1988 foi promulgada a Nova Constituição Brasileira, a Constituição Federal (CF) onde estabelece em seus artigos 5º e 6º que *todos são iguais perante a lei e os direitos sociais são: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados*. Sendo a educação um direito social do indivíduo, através do artigo 205 fica explícito que a mesma “. . . é direito de todos e dever do Estado e da família visando o pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho” (Mazzota, 2005, p.77).

Nesse sentido, os princípios em que o ensino deve ser ministrado foram estabelecidos no artigo 206, nos Incisos I a IV, onde deve haver a:

Igualdade de condições para o acesso na escola liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino gratuidade de ensino público em estabelecimentos oficiais (Carneiro, 2008, p.45).

No que se refere aos educandos com necessidades educacionais específicas, a Constituição Federal prevê no artigo 208, no inciso III, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de *atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino* (Carneiro, 2008, p.45). Assim, o atendimento especializado foi legitimado, mas não se esclareceram quais eram os pressupostos e as estratégias educativas a serem viabilizadas pelo mesmo, visando o desenvolvimento do educando no âmbito escolar.

Para Mazzota (2005, p.78) a Constituição Federal de 1988 é muito importante, pois:

Além do ensino fundamental, em caráter obrigatório e gratuito para todos, é colocado como dever do Estado o oferecimento de programas suplementares necessários ao atendimento do educando nesse nível de escolarização. É também assegurado, preferencialmente na rede regular de ensino, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência.

Nesse contexto histórico, é importante citar a Lei Nº 7853, aprovada em 24 de Outubro de 1989, que trata do apoio às pessoas portadoras de deficiência, na qual foi estabelecida em seu artigo 1º que “. . . normas gerais que assegurem o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social” (Brasil, 2010, *on line*). A educação especial é bastante citada através

do artigo 2º, no Inciso I, que fixa como medidas a serem viabilizadas no âmbito da educação:

A inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja todas as etapas da educação . . . a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas . . . a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos público de ensino . . . o oferecimento obrigatório de programas de educação especial a nível pré-escolar em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados . . . o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos . . . e a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (Mazzota, 2005, p.80).

Em 15 de março de 1990, com a reestruturação do Ministério da Educação a SESPE foi extinta e a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) passou a exercer as atribuições da SESPE.

Ainda em 1990, a Coordenação de Educação Especial elaborou a Proposta do Grupo de Trabalho que foi instituída pela Portaria Nº 06 de 22 de agosto, objetivando coordenar e promover a operacionalização das *Diretrizes Básicas* que norteiam o *Atendimento Educacional* às pessoas que apresentam alguma necessidade educativa. Cabe ressaltar a importância desse documento, pois encara a Educação Especial como parte integrante da proposta de educação para todos.

Vale lembrar que também em 1990, *O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*, que dispõe sobre a proteção integral à criança e a adolescente foi legitimado através da Lei Nº 8069, de 13 de Julho. O ECA também se referiu às pessoas com deficiência, onde esclarece através do artigo 54 que “. . . é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente . . . atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, reafirmando assim o que determina a Constituição Federal de 1988.

É importante pontuar que nesse mesmo ano, a nível internacional, foi realizada a Conferência de Jomtien, aprovada pela *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*. Tal conferência objetivou elaborar planos de ações visando atender as necessidades básicas de aprendizagem, expandindo assim o acesso à educação com qualidade.

Em 1991 foi instituída pelo Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação (FNDE) a Resolução Nº 01/91, na qual se determina que pelo menos 8% dos recursos educacionais sejam aplicados especificamente no ensino especial.

No ano seguinte, após o Impeachment do presidente Fernando Collor de Mello, ocorreu uma reorganização ministerial, onde foi recriada a SEESP, como órgão específico do Ministério da Educação.

Um ano após a recriação da SEESP, em 1993, foi instituída a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, através do Decreto nº 914, de 6 de Setembro. Através do artigo 3º, essa legislação estabeleceu o conceito de pessoa portadora de deficiência como “. . . aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (Brasil, 2010, *on line*).

Nesse contexto, em nível internacional, aconteceu em Salamanca, na Espanha, no período de 07 a 10 de Junho, o Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizado foi do Governo da Espanha em colaboração com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Para a UNESCO (1997, p.20), essa conferência:

. . . proporcionou uma oportunidade única de colocação da Educação Especial dentro da estrutura de ‘Educação para Todos’ firmada em 1990 . . . Ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão das crianças com necessidades educativas especiais nessas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem.

Assim, a expressão *Necessidades Educacionais Especiais* (NEE) refere-se a todos os estudantes cujas carências se relacionam não somente às deficiências, mas também às dificuldades temporárias ou permanentes no âmbito educacional. Ainda para a UNESCO (1997, p.21):

. . . durante os últimos quinze ou vinte anos, tem se tornado claro que o conceito de necessidades educacionais especiais teve de ser ampliado para incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola seja por que motivo for.

No que se refere aos educandos com deficiências, esta declaração aponta a importância de que os mesmos frequentem o ensino regular. No entanto, quando as necessidades forem muito intensas, em decorrência da deficiência, as escolas especiais devem buscar metodologias de viabilizar um ensino menos segregado possível. Esses pressupostos inclusivos devem fazer parte da política nacional da educação dos países.

Reportando novamente ao nível nacional, cabe destacar que em 20 de Dezembro de 1996 foi sancionada a nova LDB, Lei Nº 9394, lei ainda vigente. Em seu Capítulo V, no artigo 58, a LDB destaca que “. . . a educação especial é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 2007, p. 27). Assim, enquanto modalidade educacional, a educação especial deve ser ofertada em todos os níveis de ensino, que acordo com o artigo 21, são: a Educação Básica (composta por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a Educação Superior.

Assim sendo, a educação especial deve viabilizar meios para garantir a inclusão dos educandos com necessidades específicas nas classes comuns, pois através também do artigo 58, no parágrafo 1, torna claro que *haverá quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial* (Brasil, 2007, p. 28).

No entanto, através do artigo 58, no parágrafo 2 fica claro que *o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas, dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular* (Carneiro, 2008, p.62). Porém, a interpretação da lei

não pode ser feita de maneira equivocada, substituindo o ensino comum pela classe especial.

Essa LDB explicita também a necessidade de sempre buscar estratégias para possibilitar aos educandos, com necessidades especiais, o acesso à educação de qualidade, garantindo assim sua efetiva participação, pressupostos explícitos no artigo 59, onde os sistemas de ensino deverão assegurar:

Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade e, acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular (Brasil, 2010, p.12).

Em 20 de dezembro de 1999, o Decreto Nº 3298 regulamentou a Lei Nº 7853 de 24 de Outubro de 1989. Ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, esse Decreto definiu que “. . . a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular” (Mec, 2010, p.12).

Nesse decreto foram estabelecidas as diferenças entre *Deficiência*, *Deficiência Permanente* e *Incapacidade*. Através do artigo 3º, no inciso I, esclareceu-se que Deficiência é *toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano*. Ainda nesse artigo, no inciso II, se apresentou o conceito de Deficiência Permanente que é “. . . aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos . . .”.

O conceito de *Incapacidade* é definido também no artigo 3º, através do inciso III:

Uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (Brasil, 2010, *on line*).

Importa também enfatizar que nesse decreto também foram estabelecidas as categorias das deficiências (deficiência física, auditiva, visual, mental e múltipla), explicitando o conceito de cada uma.

No cenário internacional, no mês de maio de 1999, foi celebrada em Guatemala, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, objetivando a prevenção e a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiências, possibilitando dessa maneira, sua participação no âmbito social.

Esse documento foi aprovado no Brasil pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo Nº 198, de 13 de Junho de 2001, e promulgado através do Decreto nº 3956, de 8 de outubro desse mesmo ano, onde o governo brasileiro estabeleceu o compromisso em tomar as medidas necessárias para alcançar os objetivos estabelecidos nesta Convenção.

Nessa Convenção também foi conceituada a *Deficiência*, através do artigo 1º, no qual esse termo *significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social*. Ainda nesse decreto o termo discriminação contra as pessoas com deficiência foi definido, através do artigo 1º, n 2, “a” como:

. . . toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente

ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiências de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (Brasil, 2007, p.30).

O referido decreto também esclarece também através do artigo 1º, n2, “b”, o que não constitui *discriminação*:

. . . a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não se limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem estar, esta não constituirá discriminação (Brasil, 2007, p.30).

Em relação à “diferenciação ou preferência” Mantoan (2006, p.29) destaca:

Como em nossa Constituição consta que educação visa ao pleno desenvolvimento humano do aluno e seu preparo para o exercício da cidadania (art. 205), qualquer restrição de acesso a um ambiente marcado pela diversidade, que reflita a sociedade como ela é, como forma efetiva de preparar a pessoa para a cidadania, seria uma ‘diferenciação ou preferência’ que limitaria ‘em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas’.

Em 09 de Janeiro de 2001 foi aprovada a Lei Nº 10.172 que dispôs sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) e estabelecendo um conjunto de metas para serem atingidas e/ou superadas no período de uma década. Fazendo referência à educação das pessoas com NEE, é importante explicitar que nesse plano *a educação especial se destinará às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos* (MEC/SEESP, 2006, p.159). Nesse sentido, a educação especial deverá ser promovida nos diferentes níveis

de ensino, de maneira que possibilite uma aprendizagem significativa ao educando, sempre considerando suas especificidades.

Nesse mesmo ano, em fevereiro, a Resolução CNE/CEB Nº 02 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em todas as etapas e modalidades. Essa resolução é muito importante, pois enfatiza e garante, através do artigo 2º, o processo de inclusão onde *os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos* (Brasil, 2010, p.13).

No artigo 3º dessa Resolução, a Educação especial apresenta-se como:

Modalidade da educação escolar entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2010, *on line*).

Para essa resolução, como modalidade da Educação Básica, a Educação Especial se apoiará em princípios éticos, políticos e estéticos, através do artigo 4º, Incisos I, II e III do de modo a assegurar:

A dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social. . . . a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (Brasil, 2010, *on line*).

Nesse sentido, a educação especial, enquanto modalidade educacional visa auxiliar no processo de inclusão dos educandos no âmbito escolar, disponibilizando recursos de acessibilidade e de comunicação, além de recursos humanos especializados, materiais disponíveis de modo que o aluno consiga frequentar, participar e permanecer ativamente do ensino regular.

Interessa pontuar que no âmbito internacional a inclusão foi cada vez mais debatida, e um marco muito importante nessas discussões foi a Declaração de Madri, aprovada em 23 de Março de 2002, no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, na qual foi definida a visão dos participantes sobre a inclusão social, realizando uma importante analogia entre uma antiga visão acerca das pessoas com deficiência e a atual visão que se deve ter sobre as mesmas, como por exemplo, na antiga concepção as pessoas com deficiência eram tidas como objetos de caridade e atualmente são vistas como cidadãos detentores de direitos.

Partindo dessas premissas, torna-se importante também citar a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada em 5 de junho de 2001 no Congresso Internacional Sociedade Inclusiva no Canadá. Nessa declaração foram firmadas parcerias entre diferentes governos, trabalhadores, empregadores e sociedade civil visando o desenvolvimento tanto de políticas, quanto de programas e práticas inclusivas. Fazendo referência à educação, o congresso pontuou a necessidade de que os princípios da inclusão sejam inseridos nos currículos de programas de treinamento e educacionais.

Ainda na contextura internacional foi realizada em Caracas, no México, a primeira Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias, entre os dias 14 e 18 de outubro de 2002, objetivando organizar, coordenar e promover ações visando defender as liberdades fundamentais e os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência e de suas famílias perante o contexto nacional e internacional, entre órgãos governamentais e não-governamentais.

A Educação Inclusiva também foi pautas na Declaração de Sapporo aprovada em 18 de outubro de 2002, em Sapporo, no Japão, na qual esclareceu que a inclusão

começa com a participação das pessoas com deficiência no âmbito escolar desde a educação infantil, participando de todos os programas propiciados a todos os alunos, possibilitando assim a consciência e a aceitação das demais crianças, e defendendo a erradicação da educação segregada e o estabelecimento de uma educação pautada nos princípios inclusivos.

Nesse contexto de discussões acerca do estabelecimento de princípios inclusivos, tanto em nível internacional, quanto nacional, é importante destacar também que o Estado do Amapá buscou viabilizar ações para que todos os educandos, com ou sem necessidades específicas, usufruíssem de uma educação com qualidade e inclusiva. Assim, no ano de 2003 foi aprovada a Resolução 035, que fixa as normas relativas ao Capítulo V, artigos 58, 59 e 60 da LDB Nº 9.394/96 que se referem aos educandos que apresentam Necessidades Educacionais Específicas.

Essa resolução explicita que a educação especial, enquanto modalidade educacional visa possibilitar ao educando *o acesso, a permanência, à apropriação do saber sistematizado para a construção do conhecimento, provendo as condições necessárias em respeito às especificidades de cada educando, contribuindo, assim, para o pleno exercício de sua cidadania* (Amapá, 2011, *on line*). O principal diferencial dessa resolução é seu artigo 6º que estabelece o limite de 30 (trinta) alunos nas classes comuns, entre os quais estejam incluídos, no máximo dois alunos com necessidades especiais, com exceção dos alunos com altas habilidades ou superdotação.

Retornando ao nível nacional, cabe destacar que em 2004 foi criado o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas portadoras de Deficiência (PAED), através da Lei Nº 10.845, no dia 5 de Março, que através do artigo 1º, inciso I, objetiva *garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns do ensino regular*, garantindo-se assim de maneira gradativa a inclusão dos educandos com deficiências nas classes do ensino regular.

Em 2007 foi implantado um Plano de Metas Compromisso para Todos pelo Governo Federal em parceria com os Estados e os Municípios, disposto com o Decreto nº 6094, de 24 de abril, a fim de garantir a participação de toda a sociedade para melhorar a qualidade da Educação Básica. No que se refere às pessoas com

necessidades específicas, esse plano de metas enfatizou como diretriz que é imprescindível não somente o acesso do educando com necessidades educacionais nas classes comuns do ensino regular, mas principalmente sua participação e a permanência nas mesmas, através de metodologias diferenciadas.

Ainda no ano de 2007, através do Decreto Nº 6949, de 25 de agosto, foi promulgada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. No artigo 24 dessa convenção, referente à educação, fica estabelecido que “. . . os estados partes assegurarão sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida . . .” (Brasil, 2010, p.47).

O ano de 2008 se tornou um marco para a educação especial no Brasil, através da aprovação do Decreto Nº 6.571 de 17 de setembro, que apontou oficialmente as diretrizes sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado pela Educação Especial. Através do artigo 1º, apresentaram-se os educandos público alvo da Educação Especial³, e no parágrafo 1º, a finalidade do AEE, no qual *considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos do ensino regular* (Brasil, 2010, p.27).

Nesse decreto também se esclareceu os objetivos do atendimento educacional especializado, através do artigo 2º, nos incisos I ao IV:

Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no artigo 1º garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo ensino-aprendizagem e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (Brasil, 2010, p. 27-28).

³ Alunos com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades e Superdotação.

As ações voltadas ao oferecimento do AEE atendem aos objetivos previstos no referido Decreto, no artigo 3º, nos incisos I ao VI, que são:

Implantação de salas de recursos multifuncionais⁴ formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade elaboração, produção e distribuição de recursos de acessibilidade (Brasil, 2010, p. 28).

Atualmente o AEE apresenta-se como uma nova dimensão da educação especial, pois conforme exposto sobre a educação de pessoas com necessidades especiais nas décadas de 50, a mesma era realizada exclusivamente em classes ou escolas especiais. Com a efetivação do processo de inclusão, na década de 90, as legislações explicitaram a necessidade de que a educação seja viabilizada no ensino regular, através das classes comuns, onde o AEE é um processo importantíssimo para garantir esse processo inclusivo.

Em 2009, foram estabelecidas as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, através da Resolução Nº 4, de 2 de outubro, na qual apresentou-se a orientação que os sistemas educacionais devem realizar a matrícula dos alunos público alvo da Educação Especial, nas classes comuns do Ensino Regular e no AEE, este último *ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos* (Brasil, 2010, p.69). Assim sendo, o AEE não é substitutivo às classes comuns, e deve ser realizado “. . . no turno inverso à escolarização” (Brasil, 2010, p.70).

Outra questão importante elucidada nessa Resolução é a importância do professor do AEE, estabelecendo-se oficialmente pela primeira vez, quais são as atribuições do professor do AEE na perspectiva da Educação Inclusiva, presentes no artigo 12, entre as quais importa destacar os I, II e VII:

⁴ São ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE (Decreto 6571/2008, revogado pelo Decreto 7611/2011).

Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público alvo da Educação Especial elaborar e executar o plano do Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação (Brasil, 2010, p.72).

No ano de 2011, o Decreto N° 6571/2008 foi revogado pelo Decreto N° 7611, de 17 de Novembro, que dispõe sobre a Educação Especial e sobre o AEE. As pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e/ou superdotação continuam sendo o público alvo da Educação Especial, conforme estabelecido também no Decreto n° 6571/2008. O referido decreto também destaca como objetivos do AEE os mesmos estabelecidos no decreto revogado.

Partindo desses pressupostos, ao realizar uma abordagem histórica sobre os caminhos legais da inclusão no Brasil, percebe-se que o caminho trilhado com vistas a uma educação inclusiva teve um percurso de maneira significativa, porém lenta, onde se espera que os pressupostos inclusivos sejam concretizados no contexto educacional de maneira efetiva nos próximos anos.

1.2 NOVOS CONCEITOS SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

No decorrer da história, o conceito de Deficiência Intelectual sofreu várias alterações, pois “. . . ao longo dos tempos muitas definições foram empregadas para explicar a deficiência intelectual, de forma a interpretá-la e a buscar caminhos para o atendimento das pessoas que a apresentam” (Boato, 2009, p.27). Assim, é imprescindível contextualizar esse conceito, apresentando e analisando as diferentes definições empregadas historicamente a essa deficiência, dando destaque à atual

concepção, apresentada pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento.

Conforme enfatizado na primeira parte desse capítulo, a expressão *Deficiência Mental* surgiu no Congresso de Genebra visando estabelecer uma padronização mundial para essa necessidade específica.

Os primeiros estudos voltados à educação das pessoas com Deficiência Intelectual deu-se no século XIX, a partir do médico trabalho de Jean Itard que recebeu em 1801 do Governo Francês a tarefa de educar o menino selvagem Victor de Ayrón, capturado em uma floresta na França onde vivia no meio de lobos. Após ser encontrado, Victor foi examinado pelo psiquiatra francês, que era considerado um célebre da época, Philippe Pinel que o diagnosticou como *indivíduo desprovido de recursos intelectuais por efeito de sua existência peculiar, mas de idiota essencial como os demais idiotas que conhece no asilo de Bicêtre* (Pissoti, 1984, p.36).

Assim, Pinel ao diagnosticar Victor explicitou que o mesmo deveria ir para uma instituição hospitalar para *dementes e amentes*, o que não contemplava o acesso à educação. O médico Jean Itard após receber o diagnóstico de Victor opor-se ao descrito por Pinel, pois acreditava que o retardo mental de Victor resultava do fato do mesmo não ter experiências culturais, não exercitando, portanto, suas funções intelectuais e não necessariamente um problema de ordem biológica. Por isso, Itard começou a realizar experiências para estimular o desenvolvimento intelectual de Victor, que a cada vez que apresentava avanços em tal processo, o médico elaborava metodologias que contemplasse cada progresso e pudessem viabilizar outros.

O trabalho de Jean Itard foi importantíssimo para que se compreenda que o deficiente intelectual apresenta avanços em seu desenvolvimento e aprendizagem, desde que sejam propiciadas estratégias pedagógicas que estimulem suas faculdades mentais.

Posteriormente, um trabalho considerado um marco na educação das pessoas com Deficiência Intelectual foi de Édouard Séguin que destacou em seus estudos, a necessidade de estimular o cérebro através de diferentes atividades, tanto físicas, quanto sensoriais. O trabalho de Édouard Séguin foi muito importante, pois “. . . além dos estudos teóricos e do método educacional criado para deficientes mentais, dedicou-se ao

desenvolvimento de serviços, criando, em 1837, a primeira escola para deficientes mentais . . .” (Pletsch, 2010, p.103).

As considerações de Itard e Séguin foram imprescindíveis para que essa deficiência deixasse de ser vista apenas através do enfoque médico, e como um problema exclusivo a essa área, havendo inúmeros avanços no âmbito educacional, pois “. . . foram os primeiros a buscar uma perspectiva pedagógica para as pessoas consideradas deficientes” (Vargas, 2005, p.17). No entanto, apesar das contribuições dos estudos de Jean Itard e Édouard Séguin, no que se refere aos aspectos educacionais das pessoas com deficiência intelectual, cabe destacar que apenas o diagnóstico médico fundamentava as concepções sobre o desenvolvimento das pessoas com essa deficiência.

No entanto, ainda sobre esse aspecto de construção de conceitos, é importante destacar a relevância do trabalho de Alfred Binet, pedagogo e psicólogo francês, que em 1905, realizou um estudo que objetivava identificar as capacidades intelectuais em crianças, através do qual instituiu o diagnóstico dessa deficiência, medindo a inteligência, através das medidas de Q.I. Este autor definiu a inteligência como algo capaz de permitir comparação entre a normalidade e o atraso intelectual, onde o Q.I é a relação entre a idade cronológica e a idade mental das pessoas, pois *com Binet, a deficiência mental deixa de ser propriedade da medicina e torna-se atribuição da psicologia como questão teórica* (Carneiro, 2006, p. 139).

A partir do proposto por Alfred Binet, o quociente de inteligência (Q.I) durante muitos anos foi utilizado como parâmetro único na definição da medida da deficiência, no qual a partir do score obtido através do teste de inteligência Stanford-Binet, a deficiência intelectual, naquela época intitulada como *Deficiência Mental*, era classificada através das categorias: *leve, moderada, severa e profunda*.

A Deficiência Mental *leve* apresentava-se como uma extensão relacionada a um Q.I entre 68 e 52 (em adultos, idade mental de 9 a menos de 12 anos). Tal especificação incluía dificuldades nas percepções, na linguagem, na memorização, na atenção, na elaboração de conceitos; além de apresentar independência parcial ou total em alguns aspectos (pessoal e trabalho) e necessidade de maior tempo para sua alfabetização.

No que se refere à Deficiência Mental *moderada*, esta se apresentava como uma amplitude aproximada do Q.I entre 51 e 36 (em adultos, idade mental de 6 a menos de 9 anos), onde para a pessoa com o retardo nessa categoria, sua *deficiência é geralmente notada pelo aspecto físico* (Simão, 2006, p.33), com dificuldades no equilíbrio e na coordenação motora, no desenvolvimento da linguagem, no entanto, aprendia a desempenhar algum grau de independência quanto aos cuidados pessoais e adquirir habilidades adequadas de comunicação e acadêmicas.

A pessoa com Deficiência Mental *grave* caracteriza-se como manifestar um Q.I entre 35 e 20 (em adultos, idade mental de 3 a menos de 6 anos) onde possivelmente ocorria a necessidade de assistência contínua, devido à dependência em quase todas as atividades de vida diária e também baixíssimo desempenho nas áreas cognitivas.

Quanto a Deficiência Mental *profunda* a pessoa apresentava um Q.I abaixo de 20 (em adultos, idade mental abaixo de 3 anos), com alto grau de limitação quanto aos cuidados pessoais, continência, comunicação e mobilidade e grande necessidade de auxílio constante.

Assim, em 1981, a Organização Mundial de Saúde (OMS) passou a definir essa deficiência como *um funcionamento intelectual inferior, com perturbações da aprendizagem, maturação e ajuste social, constituindo um estado no qual o desenvolvimento da mente é incompleto* (Brasil, 2009, on line).

Cabe enfatizar que nesse período, pode se constatar que as referências relacionadas à deficiência intelectual utilizam na maioria das vezes, a expressão *Retardo Mental*, respeitando-se assim o texto original da Organização Mundial da Saúde. Importa destacar ainda que a OMS possui uma classificação baseada no critério quantitativo, onde o retardo mental é dividido também nas seguintes categorias: *leve, moderado, grave e profundo*.

Assim, segundo o CID-10 (Classificação Internacional de Doenças), através dos códigos F70 ao F79, entende-se por Retardo Mental o seguinte:

Parada do desenvolvimento ou desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, caracterizados essencialmente por um comprometimento, durante o período

de desenvolvimento, das faculdades que determinam o nível global de inteligência, isto é, das funções cognitivas, de linguagem, da motricidade e do comportamento social. O retardo mental pode acompanhar um outro transtorno mental ou físico, ou ocorrer de modo independentemente.

Nesse contexto, Mielnik (1987, p. 69, citado por Boato, 2009, p.27) elucidou a Deficiência Intelectual *como o desenvolvimento mental incompleto ou inadequado, que acarreta transtornos para uma adaptação social independente e autônoma. Incapacidade de um comportamento intelectual no âmbito das habilidades permitidas pela idade cronológica, verificada por meio de testes psicométricos.*

Em 1992, foi proposta pela Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR), através da 9ª Edição uma nova conceituação para a deficiência intelectual que foi adotada pela Política Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação:

Funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo de responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (Brasil, 1995a, p.21).

Nessa definição, a deficiência intelectual é vista através da interação que o indivíduo com funcionamento intelectual limitado estabelece com o meio, o que pode favorecer ou não seu crescimento e desenvolvimento, e não somente a partir do Q.I que apresenta, identificado em testes preestabelecidos. Para Tristão (2003, p.18), “esses testes de inteligência são muito discutidos e criticados por serem rotuladores . . .”.

Esta classificação teve como base o comprometimento dos três critérios: *idade em que se manifesta* (deve ser antes dos 18 anos de idade); *habilidades intelectuais significativamente inferiores à média* e *limitações em duas ou mais das dez áreas de habilidades adaptativas* estabelecidas, e não mais centrada exclusivamente no QI, que

estabelecia na conceituação anterior (Deficiência Mental) as categorias de leve, médio, severo e profundo, que deixaram de ser utilizadas.

De acordo com Boato (2009, p.27) com essa nova conceituação:

. . . houve um considerado avanço quando se abandonaram as classificações que eram consideradas quando se avaliavam os alunos para definir o que trabalhar na escola com eles. As pessoas eram classificadas, de acordo com o resultado dos testes, em educáveis, treináveis e dependentes. Sob esse enfoque, a criança já era rotulada como treinável ou mesmo dependente no início do trabalho, tinha já definidas suas possibilidades de conquistas na escola e só era estimulada dentro desses padrões predeterminados, o que restringia suas plenas possibilidades de desenvolvimento. O aluno classificado como *treinável* era treinado para exercer certas competências para as quais se achava que era capaz, sem se oferecer a ele outros estímulos, assim como o *educável* era incentivado até o nível ao qual se acreditava que ele conseguiria chegar.

Quanto ao *Funcionamento Adaptativo*, o mesmo pode ser influenciado por vários fatores, incluindo educação, motivação, características de personalidade, oportunidades sociais e vocacionais; transtornos mentais e condições médicas gerais que podem coexistir com a deficiência intelectual. Assim, o funcionamento adaptativo refere-se ao modo como os indivíduos conseguem se adaptar efetivamente as exigências comuns da vida e o grau em que satisfazem os critérios de independência pessoal esperados de alguém de seu grupo etário, bagagem sócio-cultural e contexto comunitário específico.

Prejuízos no funcionamento adaptativo, em vez de um baixo QI, nesta definição, geralmente são os sintomas visíveis no indivíduo com Deficiência Intelectual. Portanto, percebe-se que estes possuem graus diferentes de comprometimento mental e seu nível de desenvolvimento não dependerá apenas dessas limitações, mas também das oportunidades vivenciadas, sua história de vida, apoios familiares e na interação com seus pares em diferentes contextos, como a família e a sociedade. Nesse enfoque é importante a análise de Gorla, Araújo e Rodrigues (2009, p.86):

. . . essa definição está pautada em um modelo funcional, que relaciona as características dos indivíduos com as do meio. Contém três elementos chaves: as capacidades ou competências (inteligências e habilidades adaptativas); o meio (casa, escola, trabalho, comunidade) e o funcionamento (apoios).

No entanto, atualmente, parte-se da idéia de que o indivíduo com Deficiência Intelectual é uma pessoa que precisa ter seu potencial estimulado para que seja desenvolvido. Assim, apesar dos avanços trazidos pela definição em 1992, no Brasil essa concepção “. . . passou a ser questionada por enfatizar demasiadamente o sujeito e suas limitações . . . sem levar em consideração o contexto social . . .”. Assim, em 2002 foi proposta a 10ª edição da Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento⁵ (AAIDD) que definiu a deficiência intelectual como:

Incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e *está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais*, originando-se antes dos dezoito anos de idade (AAIDD, 2006, p.20, grifos nossos).

Essa 10ª edição de Deficiência Mental Intelectual proposta pela AAIDD em 2006 “. . . ampliou a definição em cinco dimensões, que dizem respeito a diferentes aspectos do desenvolvimento da pessoa com deficiência mental, do ambiente em que vive e dos apoios de que dispõe” (Pletsch, 2010, p.109). Essas dimensões são as seguintes: *habilidades intelectuais; comportamento adaptativo; participação, interação e papéis sociais; contexto e saúde*.

As *habilidades intelectuais* das pessoas estão relacionadas ao raciocínio na resolução de problemas, na elaboração e compreensão de idéias mais difíceis de serem adquiridas, na organização do pensamento abstrato e na aprendizagem com significado e de maneira rápida adquiridos com as experiências de vida.

O *comportamento adaptativo* está ligado às experiências sociais que se espera que a pessoa adquira de acordo com diferentes faixas etárias, *é a capacidade que o*

⁵ A AAMR ainda continua utilizando o termo retardo mental, apesar de considerá-lo estigmatizante. Atualmente chama-se Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD.

indivíduo possui para atender aos padrões de independência pessoal e responsabilidade social esperados para sua idade e grupo social (Mazzota, 1987, p.22, citado por Pletsch, 2010, p.109). Cabe destacar que na definição anterior de Deficiência Intelectual, proposta em 1992, o comportamento adaptativo estava relacionado às áreas de comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho.

Atualmente, o comportamento adaptativo é compreendido como o *conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida cotidiana* (Carvalho & Macial, 2003, p.151). De acordo com Pletsch (2010, p.110):

A *habilidade conceitual* é compreendida como aquela que se refere às capacidades fundamentais da inteligência, envolvendo suas dimensões abstratas como, por exemplo, leitura e escrita, conceitos de dinheiro e linguagem (receptiva e expressiva). A *habilidade prática* se refere à habilidade de se manter e de se sustentar como uma pessoa independente nas atividades ordinárias da vida diária, incluindo, entre outros, as habilidades sensório-motoras, de auto-cuidado e segurança, de trabalho e lazer. Já a *habilidade social* diz respeito à habilidade para compreender as expectativas sobre comportamentos socialmente adequados/aceitos, como por exemplo, responsabilidade, ingenuidade (probabilidade de ser enganada e alvo de abusos e/ou violência) e auto-estima.

A dimensão *Participação, Interação e Papéis Sociais* está relacionada à maneira como o indivíduo com Deficiência Intelectual participa e interage socialmente, através dos papéis desempenhados pelo mesmo na sua vida em comunidade. Essa dimensão é importante e está relacionada com o *Contexto* que a pessoa com Deficiência Intelectual participa, considerando as pessoas com quem a mesma convive, o meio no qual está inserida pode favorecer ou não seu crescimento e desenvolvimento, “. . . portanto, ai se coloca uma possibilidade de se compreender a deficiência mental como uma condição socialmente construída” (Carneiro, 2006, p.141).

No que se refere à *Saúde* da pessoa com Deficiência Intelectual, a atual definição explícita que para o diagnóstico da mesma deve considerar os aspectos da saúde mental e física, além dos etiológicos, excluindo os aspectos emocionais e psicológicos, presentes na definição anterior da AAMR.

Percebe-se assim, que nesse novo modelo presente no conceito de Deficiência intelectual, esta é “. . . compreendida como um fenômeno relacionado com o desenvolvimento da pessoa e as interações e apoios sociais que recebe . . .” (Pletsch, 2010, p.111).

Além das dimensões apresentadas nessa nova conceituação, considera-se também a conexão ativa entre o funcionamento do indivíduo e os apoios que o mesmo necessita. Para a AAIDD (2002, p.145), os apoios

. . . são os recursos e estratégias que objetivam promover o desenvolvimento, a educação, os interesses e o bem estar da pessoa e aprimoram seu funcionamento pessoal, são considerados fatores como o tempo de duração, a frequência, o ambiente em que se aplicam, os recursos demandados e o nível de interferência dos apoios na vida da pessoa.

Encaminhando para a intensidade dos apoios, estes estão classificados como: *intermitente*, *limitado*, *extensivo* e *pervasivo*.

A pessoa com Deficiência Intelectual precisa de apoio do tipo *intermitente* quando apresenta alguma necessidade em momentos específicos da sua vida ou em situações de aprendizagem, ou seja, em situações esporádicas, não contínuas.

Quanto ao apoio do tipo *limitado*, este se caracteriza por ser disponibilizado por um período específico, no entanto, com mais frequência que o intermitente.

O apoio *extensivo* é oferecido de maneira regular, contínua, em pelo menos um dos ambientes frequentados pela pessoa (família, escola, trabalho).

No que se refere ao apoio *pervasivo* ou *generalizado*, cabe destacar que este se apresenta de maneira constante, nas diferentes fases da vida da pessoa com Deficiência

Intelectual e nos diversos ambientes que esta interage. Normalmente, uma equipe multidisciplinar realiza esse tipo de apoio.

Através das especificidades apresentadas nesse novo conceito de Deficiência Intelectual, “esta deixa de ser um problema individual e passa a ser considerada uma questão que envolve o ambiente, as relações interpessoais e os apoios oferecidos . . .” (Boato, 2009, p.31). Dessa maneira, a educação escolar da pessoa com essa necessidade específica deve centrar-se em práticas que possibilitem o seu desenvolvimento e sua aprendizagem, partindo de suas potencialidades, sem limitá-lo.

CAPÍTULO 2
ENTRAVES E DESAFIOS NO PROCESSO
DE AVALIAÇÃO DO ALUNO COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

2 ENTRAVES E DESAFIOS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS CLASSES COMUNS DE ENSINO

A avaliação do processo de ensino e da aprendizagem é um tema bastante discutido no Brasil. Durante muito tempo, os alunos que apresentavam alguma necessidade especial específica em sua escolarização eram separados dos que não tinham, onde a educação brasileira possuía o sistema regular de ensino e as classes especiais, através da educação especial, estas que garantiam durante muitos anos o acesso e a permanência de alunos com necessidades especiais no âmbito escolar.

Com o movimento da inclusão, o processo de escolarização do educando com necessidades educacionais específicas deve acontecer prioritariamente no ensino regular, ou seja, com todos os alunos, e não mais nas classes especiais que eram formadas exclusivamente com os educandos assistidos pela educação especial. A inclusão redimensiona toda a estrutura social e conseqüentemente educacional, que para Mantoan (2006, p.19):

A inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

Nesse sentido, cabe à escola reestruturar-se para atender as necessidades de todos os alunos nas salas de aula do ensino regular, pois a inclusão *não é apenas um processo destinado às pessoas com necessidades especiais, mas, sim a quaisquer mecanismos que necessitem de adequações, sejam eles de ordem: curricular, física, metodológica, e até mesmo, afetiva, para transformarem-se enquanto agentes sociais* (Guebert, 2007, p.23). Nessa contextura, a educação especial deve assegurar recursos e serviços específicos visando garantir o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Resolução nº 02/2001).

Assim, o processo educacional do aluno com Deficiência Intelectual tem sido um desafio no âmbito escolar, visto que a escola durante muitos anos padronizou um modelo de aluno e de aprendizagem esperada pela mesma. Considerando as

especificidades da Deficiência Intelectual, o processo ensino e aprendizagem do educando com essa deficiência deve levantar algumas questões relevantes, tais como: como ocorre a aprendizagem da pessoa com Deficiência Intelectual? Quais estratégias de ensino utilizar? Como deve ser realizada a avaliação? É necessário fazer alguma adaptação?

A partir de tais questionamentos, é importante enfatizar que a avaliação da aprendizagem do educando com Deficiência Intelectual no contexto da educação inclusiva está diretamente ligada às concepções que fundamentam o ensino, evidenciadas através das práticas pedagógicas dos docentes. Assim, o sub - capítulo que segue visa realizar uma analogia entre as concepções e práticas docentes.

2.1 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM O ALUNO DEFICIENTE INTELECTUAL

Inicialmente, para se alcançar um entendimento sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual é importante considerar que as práticas pedagógicas dos docentes voltadas a esse educando estão relacionadas com suas concepções (de educação, de ensino, de aprendizagem, de currículo). Nesse sentido, é importante realizar uma abordagem sobre as concepções de aprendizagem **Inatista**, **Ambientalista** e a **Interacionista** considerando suas implicações para a prática pedagógica com o aluno deficiente intelectual.

A **Concepção Inatista** fundamentada nas idéias de Platão e da filosofia racionalista da Idade Moderna caracterizando as categorias mentais como inatas. Nesse sentido, a aprendizagem é vista como um amadurecimento das capacidades psicológicas que o ser humano apresenta desde o nascimento, ou seja, *as experiências externas somente podem aprimorar aquilo que ele é ou deverá ser* (Monte, 2003, p.72). Nessa abordagem o aluno é responsabilizado pelo seu fracasso escolar, já nasce com potencial ou não para aprender, sendo desconsideradas as interações que o mesmo estabelece com seus pares no seu convívio social. Essa concepção foi muito presente nas escolas brasileiras nas décadas de 30 e 60.

Quando o professor relaciona a Deficiência Intelectual de seu educando apenas com as capacidades intelectuais do mesmo, desconsiderando o desenvolvimento e o

estímulo das potencialidades para que ocorram avanços, o docente está centrando sua prática pedagógica na abordagem inatista, ou seja, acredita que o aluno deficiente intelectual não aprende porque nasceu com essa deficiência, portanto, sem potencial para aprender.

A **Concepção Ambientalista** de aprendizagem fundamenta-se no empirismo, no qual as idéias não são inatas e que o sujeito as produz em contato com as coisas reais, através das experiências sensoriais e perceptivas. Assim, os fatores externos ao sujeito determinam suas características psicológicas, onde o conhecimento ocorre a partir das experiências da pessoa. Para Monte (2003, p.74) a aprendizagem a partir da abordagem ambientalista:

A aprendizagem é entendida como um processo pelo qual o comportamento dos indivíduos é modificado de forma que estes produzam as respostas consideradas adequadas diante de determinadas situações, sendo que a organização das condições externas é que determinam tais modificações.

A concepção ambientalista foi reforçada no Brasil nas décadas de 60 e 80 pelo Behaviorismo, psicologia moderna científica. A *abordagem behaviorista* (ou comportamentalismo) estuda a utilidade prática das coisas, o que é passível de observação, ou seja, o comportamento. O comportamento é o objeto de estudo dos behavioristas, *por ser o único componente psicológico passível de ser observado e testado para fins científicos* (Monte, 2003, p.56).

Para o behaviorismo as experiências do aluno não tem nenhuma importância no processo ensino e aprendizagem, e professor é o detentor e o transmissor do conhecimento, “. . . apresentando-se como um anti-democrático, o behaviorista despreza a relação professor-aluno e preocupa-se, apenas, com os resultados almejados por aquele que detém a força e poder, no caso, o professor” (Lira, 2007, p.26).

Nesse contexto, a avaliação é voltada exclusivamente para medir os conhecimentos dos alunos através das tradicionais provas que objetivam perceber as habilidades e os conhecimentos repassados do professor para o aluno, através da memorização dos conteúdos transmitidos.

A partir dessa abordagem, a prática pedagógica voltada ao aluno com Deficiência Intelectual é caracterizada pela consideração por parte do educador, que este educando é apenas um sujeito treinável, esperando-se do mesmo as respostas memorizadas dos conteúdos trabalhados, através dos esquemas de reforços, não propiciando assim um processo de aprendizagem significativa.

A **Concepção Interacionista** apresenta duas grandes teorias: *A Epistemologia Genética* ou construtivismo e a *teoria Histórico-Cultural*. A *Epistemologia Genética*, teoria apresentada por Jean Piaget, pesquisador europeu, também conhecida como *Construtivismo*, foi importantíssima na compreensão do desenvolvimento da inteligência.

Partindo dos pressupostos construtivistas, o ser humano não nasce com inteligência, pois a maneira como o mesmo vai se adaptando sobre o ambiente vai gradualmente desenvolvendo-a. Nesse contexto, para Lira (2007, p.28):

Piaget foi um dos primeiros estudiosos a pesquisar cientificamente como o conhecimento era formado na mente. Para isso, pesquisou o ser humano desde a tenra idade até a adolescência, quando se dá o início das operações de raciocínio mais complexas e abstratas.

É importante citar também que para Piaget todo o processo de aprendizagem de novos dados provocaria no sujeito um desequilíbrio na estrutura cognitiva, sendo necessária então a organização frente ao novo, caracterizando essencialmente pela ampliação e organização da estrutura cognitiva cada vez mais desenvolvida.

A relação entre o trabalho de Jean Piaget e o processo de ensino e aprendizagem do aluno deficiente intelectual é bastante relevante, pois a maneira que se acredita que o desenvolvimento do conhecimento depende tanto de suas estruturas cognitivas como da maneira que o mesmo interage com o meio, pode-se considerar que o aluno, mesmo com limitações psíquicas, consegue se adaptar ao meio externo, onde a maneira que seus níveis de conhecimentos vão gradativamente sendo construídos a partir dessa interação, suas capacidades intelectuais são desenvolvidas, para que o mesmo possa aprender conteúdos cada vez mais complexos.

Para a abordagem *Histórico-cultural*, teoria proposta por Lev Vygotsky, a aprendizagem possibilita o desenvolvimento e que o mesmo não se apresenta apenas na dimensão biológica, mas também das interações sociais que resultam em aprendizagem, ou seja, a aprendizagem não ocorre de maneira individual e sim de maneira conjunta, com todos os sujeitos sociais.

Para Monte (2004, p.33) Vygotsky “. . . não entendia a aprendizagem e desenvolvimento como um processo único, nem os concebia como processos independentes, mas sim, como processos que estabelecem estreitas relações, desde o nascimento da criança”. Essa teoria parte da idéia de que a atividade mental se estabelece através das relações sociais.

Assim, para que se compreenda a maneira como a aprendizagem é propulsora do desenvolvimento, é necessário o entendimento sobre o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*, conceito, que para Vygotsky, sintetiza a relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

A *Zona de Desenvolvimento Proximal* é a etapa de aprendizagem estabelecida entre o *Nível de Desenvolvimento Real* apresentado pela criança e o *Nível de Desenvolvimento Potencial*. O *Nível de Desenvolvimento Real* se relaciona ao que a criança já internalizou, é tudo aquilo que a mesma é capaz de realizar sozinha, de maneira autônoma e independente e o *Nível de Desenvolvimento Potencial* é o que a criança pode realizar com a orientação de outras pessoas.

Nesse sentido, a ZDP é o caminho entre esses dois níveis e possibilita perceber que na criança as funções estão em desenvolvimento para alcançar compreensões superiores às apresentadas pela mesma, operando assim com funções mais complexas e estabelecendo experiências mais amplas. Nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento é muito importante a *mediação* do adulto, que auxilia a criança nas ações em que não consegue realizar sozinha, possibilitando gradualmente novos aprendizados, cada vez mais complexos.

A mediação pedagógica na ZDP é considerada uma forma efetivamente satisfatória, no que se refere à atuação do educador no aprendizado do aluno. De fato, acredita-se que o indivíduo passa por vários níveis de conhecimento, e isto pode estar diretamente ligado às suas relações pessoais e escolares. O desenvolvimento intelectual

e psicológico de cada pessoa depende das informações que a mesma adquire durante a vida.

Neste contexto, o educador deve entender e procurar desenvolver a melhor maneira de mediar e conduzir a educação de seu aluno. Para que isto ocorra devidamente, ele deve ter o papel de interventor na Zona de Desenvolvimento Proximal, onde esta intervenção sem dúvida será um canal pelo qual o educando encontrará caminhos mais validos para o seu processo de desenvolvimento intelectual e psicológico. E o educador deve estar ciente, de que esta prática é o caminho ideal para obter o sucesso dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, é imprescindível a mediação do professor, a qual seria indispensável para um bom desenvolvimento do aluno deficiente intelectual, tanto em âmbito intelectual e psicológico, pois a mesma coloca em cheque as necessidades maiores dos alunos dentro do processo de aprendizagem, levando em consideração sempre tudo aquilo que se sabe, e aquilo que se quer aprender.

A partir dessa perspectiva, a aprendizagem ocorre em um contexto sócio-histórico, a partir das possibilidades criadas através da mediação de diferentes sujeitos, estabelecendo assim possibilidades e mecanismos para que essa de fato ocorra. Para que esse processo seja concretizado é necessário que a aprendizagem seja *significativa*, traga um significado à criança.

A aprendizagem significativa resulta da interação entre o próprio sujeito e os demais, onde “o aluno apresenta-se como um elemento ativo na construção de seu conhecimento, através do contato com o conteúdo e da interação feita com o grupo. O professor é mediador responsável pela orientação da construção dos novos significados . . .” (Lira, 2007, p.31). Nesse aspecto, para que o aluno, com ou sem Deficiência Intelectual, consiga participar ativamente de seu processo de aprendizagem, é importante que no mesmo sejam viabilizadas:

As situações de aprendizagem devem priorizar atividades que permitam que os alunos tragam suas experiências e seus conhecimentos espontâneos, mediante atividades de jogos, dramatizações, produção de textos coletivos, pesquisas, folclore, para que, a partir daí, o professor possa orientá-los na compreensão das formas de pensar, sentir e agir estabelecidas em sua cultura. Dessa forma, o professor estará atuando na Zona de Desenvolvimento Potencial da criança, pois toma como referência as experiências e os

conhecimentos espontâneos dessas mesmas crianças no planejamento das atividades de aprendizagem. A partir disso, o professor promove atividades coletivas dirigidas (mediações) para que os alunos aprendam a trabalhar com toda a rede de significados determinados socialmente: conceitos científicos, valores, regras, sentimentos, propósitos e formas de operar na realidade (Monte, 2004, p. 35-36).

Partindo dos pressupostos da aprendizagem significativa, é importante explicitar que Vygotsky estabeleceu a relação entre aprendizagem e deficiência, onde a deficiência é apresentada como uma construção histórica e social e não somente orgânica e biológica. Assim, *o que decide o destino da personalidade é, em última instância, não o defeito em si, mas suas conseqüências sociais, sua realização sociopsicológica* (Vygotsky, 1997, p.44). Para nos auxiliar no entendimento sobre essa relação, Vargas (2005, p.23), que estabelece que a deficiência apresenta-se de duas formas:

A primária que seria o problema biológico em si, o “defeito” orgânico; e secundária que seriam as conseqüências sociais derivadas das relações estabelecidas em resposta ao “defeito”. Assim a deficiência primária converte-se em secundária de acordo com certas condições sociais.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual, na perspectiva *Histórico Cultural*, podemos perceber que esse aluno desenvolverá suas habilidades a partir da interação com todo o ambiente escolar e com todas as pessoas presentes nesse âmbito, e principalmente na relação professor e aluno, através da mediação do professor na *ZDP do educando*, para que assim suas potencialidades sejam focalizadas, e não apenas suas deficiências, introduzindo conceitos que o aluno ainda não domina e auxiliando-o a se apropriar dos mesmos. A metodologia de trabalho do educador é importante para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com essa deficiência, pois através das interações na sala de aula que ocorrem experiências resultantes em conhecimentos.

Assim, para mediar na aprendizagem, é importante que o educador domine informações básicas sobre seu aluno, como por exemplo, o que caracteriza a Deficiência Intelectual; se já houve uma intervenção anterior; enfim, as noções mais importantes

para a constituição de uma abordagem satisfatória a respeito das reais necessidades do aluno, levando em consideração o nível do educando naquele instante, o que ainda tem e pode aprender tendo em vista sempre os objetivos pretendidos pela escola e pelo professor dentro de um determinado período escolar ou grupo de alunos.

2.2 AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA E EXTERNA, AVALIAÇÃO DE REDES DE EDUCAÇÃO BÁSICA E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Através da Resolução Nº 04 de 13 de Julho de 2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica determina que a avaliação no ambiente educacional compreendendo 03 (três) dimensões básicas: **a Avaliação Institucional Interna e Externa; a Avaliação de Redes de Educação Básica e a Avaliação da Aprendizagem.**

A **Avaliação Institucional Interna e Externa** é muito importante na estruturação de uma escola inclusiva, pois é através desse tipo de avaliação que se realiza o diagnóstico sobre a situação do âmbito escolar, pesquisando as relações, as funções e o contexto político-social da instituição. É um processo contínuo, sistemático e participativo que objetiva o planejamento, a tomada de decisões, a orientação e o suporte para a gestão. Para Ribeiro (2004, p.73):

A Avaliação Institucional tem seu foco na Instituição Escolar, faz uma análise ampla da função, dos objetivos e dos propósitos da instituição, compreendendo sua dimensão política e social. Analisa a relação e interatividade que estabelece com outras instituições de Gestão, de Planejamento e de Processos para a tomada de decisão. Envolve agentes internos e externos, como parceiros na melhoria da qualidade da escola.

Essa dimensão avaliativa se constitui através da participação de todos os segmentos da escola, não somente no diagnóstico, mas também na elaboração de possibilidades de intervenções. Partindo desses pressupostos, é imprescindível que a

avaliação institucional esteja prevista no Projeto Político Pedagógico das instituições escolares. Para Rabelo (2004, p.21):

Uma avaliação só é produtivamente possível se realizada como um dos elementos que estejam claramente definidos por um projeto pedagógico. Somente ao refletir e organizar a ação pedagógica como um todo é possível refletir sobre cada um deles.

No final do período pré-estabelecido, esse tipo de avaliação deve ser realizada visando analisar se os objetivos e metas elaborados no diagnóstico foram concretizados pelos diversos segmentos da unidade escolar.

A **Avaliação de Redes de Educação Básica** analisa as peculiaridades escolares referentes à proposta pedagógica, o currículo, a metodologia, o desempenho profissional sempre relacionando esses aspectos com o processo de ensino e aprendizagem. Esse tipo de avaliação apresenta legalidade prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96, quem no artigo 9º, inciso VI, estabelece que a união (Governo Federal) se incumbirá de *assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino* (Brasil, 2011, on-line).

É importante que a avaliação Institucional e a do processo de ensino e aprendizagem estejam sempre articuladas com a avaliação de redes, pois a mesma auxilia na (re) definição da proposta da escola. Para Souza (2003, citado por Ribeiro, 2004, p.74) esse tipo de avaliação:

. . . tem seu campo de atuação delimitado pelo processo de planejamento e tem como função principal a melhoria das decisões desse planejamento. Na dimensão da **avaliação do currículo**, sua função está em fornecer condições para o aperfeiçoamento de decisões referentes ao plano curricular de uma escola. Na dimensão de **avaliação de programas**, tem como função permitir a tomada de decisões que permitam revisão, modificação, substituição dos programas avaliados. Na dimensão da **avaliação de sistemas**, concentra sua atenção em fornecer subsídios para que as decisões referentes aos sistemas educacionais promovam o desenvolvimento desses sistemas. Na dimensão do **rendimento escolar**, sua função deveria estar dirigida para o aperfeiçoamento das decisões referentes ao processo ensino-aprendizagem (grifos nossos).

A avaliação de Redes de Educação Básica é realizada por órgãos externos à escola periodicamente, objetivando viabilizar estratégias que possibilitem a melhoria da qualidade da educação. No que se refere à inclusão escolar, é através dessa dimensão avaliativa que a escola consegue perceber quais recursos são necessários para garantir um processo inclusivo, eliminando-se assim as barreiras impostas pelo meio ou pela deficiência no processo de escolarização do mesmo.

No tocante à **Avaliação da aprendizagem** é importante pontuar que o aluno é o foco de todo o processo organizacional do âmbito educativo. Para Pereira e Pinto (2002 citadas por Ribeiro, 2004, p.76) esse tipo de avaliação pode ser entendida como “. . . a ação de refletir sobre os processos e produtos da aprendizagem, é instrumento indispensável ao desenvolvimento cognitivo e metacognitivo do aluno e à tomada de consciência de limites e possibilidades”. A partir desses aspectos, a avaliação da aprendizagem deve ser articulada aos objetivos, conteúdos e metodologias, estabelecendo quais os critérios e meios de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

A partir da verificação de como está o processo de aprendizagem do aluno é que podem ser desenvolvidas ações pedagógicas a partir do proposto pela escola. Assim, a ação docente analisa as informações relacionadas à sala de aula e cria novos significados e possibilidades para a construção do conhecimento por parte do aluno.

Partindo desses pressupostos, a avaliação do processo de aprendizagem deve partir de uma prática mediadora, qualitativa, processual e inclusiva, que para Vasconcelos (2000, p.56) *não se pode conceber uma avaliação reflexiva, crítica, emancipatória, num processo de ensino passivo, repetitivo, alienante.*

No que diz respeito aos alunos com Deficiência Intelectual na escola, assim como dos outros alunos, o importante não é quantificar e sim perceber a qualidade no processo educativo, buscando perceber se houve êxito na aprendizagem, analisando como ocorreu o percurso da mesma, explicitando seus avanços e as dificuldades, e (re) elaborando estratégias que garantam a aprendizagem por parte do aluno.

As constatações da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual permitem que se realizem diversas ações pedagógicas, onde a avaliação pode (re)significar a prática educativa, construindo pressupostos teórico-metodológicos pautados nas potencialidades e não nas deficiências dos mesmos.

2.2.1 Discutindo o contexto avaliativo da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual nas Classes Comuns

No âmbito educacional, a avaliação é uma ação muito importante, pois focaliza todo o processo educativo da escola e “. . . seu sentido é promover a diferença e não a padronização. É respeitar o indivíduo e auxiliar a promoção da aprendizagem efetiva” (Teixeira e Nunes, 2010, p.34). Assim, o ato de avaliar deve ser uma ação inclusiva, onde a prática educativa não busque padronizar o que se espera dos educandos, pois a avaliação precisa *necessariamente, de ser dinâmica, contínua, mapeando o processo de aprendizagem dos alunos em seus avanços, retrocessos, dificuldades e progressos* (Carneiro, 2007, p. 157).

Considerando-se a avaliação da aprendizagem a partir de um entendimento que o processo educacional está atrelado às relações presentes no âmbito educativo, entre os diferentes sujeitos (professor e aluno) e o conhecimento, faz-se necessário (re)construir um processo de avaliação em que o trabalho docente se direcione a partir das seguintes reflexões: *O Que Avaliar? Como avaliar? Para que avaliar?*

A reflexão acerca do aspecto *o que avaliar?* se faz necessária para que o professor consiga perceber o que objetiva no trabalho com seus educandos, reflexão esta que possibilita que o mesmo selecione os conhecimentos e as competências a serem trabalhadas, visando a promoção do processo de ensino e aprendizagem. Assim, quando existe a clareza do que se pretende alcançar com os educandos, através da elaboração de estratégias, certamente, o docente não encontrará dificuldades sobre o que avaliar.

Quanto à perspectiva de *como avaliar?* entende-se que a avaliação envolve o levantamento de informações de aprendizagem dos alunos que devem ser analisadas considerando os critérios e objetivos do plano de ensino, e incluir também o processo de tomada de decisões.

A necessidade de questionar *para que avaliar?* é importante na reflexão sobre a prática pedagógica que está sendo viabilizada aos educandos, identificando quais os objetivos educacionais, estabelecendo-se assim quais as ações que devem ser realizadas para que o processo avaliativo seja efetivo.

Direcionando para a avaliação da aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual é importante considerar as especificidades decorrentes dessa necessidade

específica, onde o atendimento à diversidade e às necessidades educativas especiais em particular exigirão do professor um enorme esforço de ajustamento dos seus esquemas (rotinas) (Rodrigues, 2003, p.24). Nesse contexto, torna-se necessário que se apontem na avaliação possibilidades e significados para a construção do conhecimento pelo aluno, onde seu ritmo de aprendizagem, seu histórico e contexto cultural são observados e considerados.

Assim, a avaliação da aprendizagem do educando com esta limitação psíquica deve estar baseada em um processo contínuo, considerando-se os princípios da avaliação da aprendizagem, pois a mesma é *Processual, Diagnóstica, Formativa, Participativa e Cumulativa*. Assim, essas modalidades avaliativas são importantíssimas na elaboração de estratégias para viabilizar a aprendizagem por parte do aluno.

A *Avaliação Processual* da aprendizagem enfatiza a importância de realizar uma prática avaliativa durante todo o processo de ensino e aprendizagem, o que possibilita ao educador a elaboração de estratégias e a construção de recursos necessários à práxis pedagógica cotidiana. Realizar a avaliação em diferentes momentos permite ao educador comparar o aluno com seu próprio desenvolvimento, *ao invés de comparar o seu rendimento, em um dado momento, com parâmetros externos a ele. Mas, enquanto prática, isto nem sempre acontece, verifica-se, isto sim, o contrário* (Rabelo, 2004, p.13).

No que se refere à *Avaliação Diagnóstica*, destaca-se que esta visa perceber os conhecimentos, as habilidades e as dificuldades apresentadas pelo aluno em seu processo educativo. Possibilita a elaboração de diferentes ações para o trabalho pedagógico, e deve ser realizada em diferentes momentos ao longo do ano letivo (no início dos bimestres, semestres ou ciclos), permitindo assim ao professor o registro que, posteriormente será de suma importância para que o mesmo verifique os avanços na aprendizagem dos alunos, possibilitando a viabilização de novas experiências de aprendizagem. Para Minetto (2008, p.81-82):

A avaliação diagnóstica tem uma visão muito mais ampla e oferece inúmeros subsídios para modificações necessárias, conduzindo a reflexões e à tomada de decisões. O professor que está acostumado à avaliação classificatória tem resistido à avaliação diagnóstica, pois ela propõe autocrítica e sugere que o professor e aluno estejam incluídos no processo. Na avaliação diagnóstica, nada impede que se atribua um

conceito ao rendimento do aluno, mas que o resultado sirva para modificar a prática e não discriminar o aluno.

Percebe-se assim que a avaliação diagnóstica é de suma importância no processo educativo de alunos com Deficiência Intelectual pode ser um ponto de partida e retomada para o planejamento das ações necessárias para o processo de aprendizagem por parte do aluno. Conforme Sant'Anna (1995, p.33):

. . . a partir de uma avaliação diagnóstica segura, providências para estabelecimento de novos objetivos, retomada de objetivos não atingidos, elaboração de diferentes estratégias de reforço (*feedback*), levantamento de situações alternativas em termos de tempo e espaço poderão e deverão ser providenciados para que a maioria, ou quem sabe todos os estudantes aprendam de modo completo as habilidades e os conteúdos que se pretenda ensinar-lhes.

Para tanto, a avaliação diagnóstica da aprendizagem deve ser bastante ampla, não considerando apenas os aspectos cognitivos, pois ao realizar esse tipo de avaliação, cabe ao professor nas suas observações e registros, considerar o Desenvolvimento Psicomotor, a Linguagem, o Desenvolvimento Cognitivo e o Desenvolvimento Afetivo-emocional, aspectos explícitos no Anexo A⁶.

Assim, percebe-se a grande importância da avaliação diagnóstica, pois a mesma permite a mediação por parte do professor na Zona de Desenvolvimento Proximal do Aluno. Para Rabelo (2004, p.12):

Entendendo o conhecimento como algo construído na relação sujeito-objeto, esse *feedback* só cumprirá efetivamente o seu papel, se considerarmos, em um projeto de avaliação, tanto o estágio de desenvolvimento em que um aluno se encontra em um dado momento, como também o processo através do qual ele está elaborando o seu conhecimento.

Ainda para Rabelo (2004, p.15), na avaliação diagnóstica é importante que se considere diferentes conhecimentos apresentados pelo educando. O referido autor

⁶ No anexo, apresenta-se um modelo de avaliação diagnóstica elaborada por Livramento (2011) visando auxiliar os docentes nos aspectos a serem avaliados nos educandos.

aponta que para Piaget e seus colaboradores existem três tipos de conhecimentos que os educadores devem ter entendimento:

O *conhecimento físico*, que se refere a um objeto de conhecimento (fonte externa ao sujeito); o *conhecimento lógico-matemático* que se refere a um conhecimento interno, construído pelo próprio sujeito da aprendizagem (fonte interna, fruto de relações reflexivas) e o *conhecimento social* (também uma fonte externa ao sujeito) resultado de convenções sociais arbitrárias, nem sempre com possibilidades de dedução lógica ou experimental com objetos.

Enfatizada a importância da avaliação diagnóstica, é válido destacar o princípio da *Avaliação Formativa*, visto que esta se caracteriza por estar presente em todo o processo educativo, porque é investigativa, processual e participativa, não se restringindo somente a momentos específicos, mas percebe todo o processo de aprendizagem, possibilitando o conhecimento sobre o progresso do aluno. Nesses aspectos, esse princípio avaliativo permite que o ensino seja adequado de acordo com as necessidades individuais, pois como ocorre no processo de escolarização como um todo, deve se adequar às características peculiares dos alunos, compreendendo-os em diferentes dimensões, regulando sua aprendizagem.

Essa modalidade de avaliação percorre toda a ação educativa desde o início de um período letivo até seu término, analisando a situação inicial dos alunos (através do diagnóstico), orientando o desenvolvimento de todo o processo e interpretando as dificuldades e os avanços, através de uma interação contínua entre educador e educando, permitindo assim a aprendizagem.

Quanto ao princípio da *Avaliação Participativa*, esta indica a necessidade e a importância do aluno participar da ação avaliativa, pois essa interação entre professor e aluno é imprescindível, considerando-se que o discente deve ter valorizado seu papel de sujeito com capacidade de decidir.

A *Avaliação Cumulativa* consiste em avaliar o desempenho do aluno no seu percurso de aprendizagem. Esse tipo de avaliação não se refere exclusivamente ao aspecto quantitativo, pois em muitas situações é utilizada unicamente para classificar o aluno no final de um período (bimestre, semestre, etc), pois quando a avaliação apenas classifica, não enfatiza o desenvolvimento. É necessário considerar, portanto, que o

aluno ao ingressar no âmbito educacional apresenta inúmeros conhecimentos que servirão de suporte para futuras aprendizagens. Assim, é importante perceber que ao finalizar um período letivo, certamente outros conhecimentos terão sido construídos, cabendo ao docente avaliar esse processo.

Nesse contexto, a *Avaliação Cumulativa* deve ser utilizada com parâmetro para verificar o que não foi atingido e não exclusivamente para *medir* a aprendizagem, como é muito utilizada nas escolas, pois constitui um registro sobre a aprendizagem e o ensino, disponível para a comunidade escolar. No entanto, ainda pode-se perceber no contexto educacional atual, a utilização apenas de notas para descrever a aprendizagem do aluno. Quanto à nota, para Rabelo (2004, p.19):

... será que o mais importante é uma discussão sobre a sua supressão ou a sua manutenção? Não seria mais importante saber o significado que ela pode carregar enquanto informação? Em que circunstâncias a nota atua apenas como instrumento que nada tem a ver com a avaliação, como: manutenção de ordem, imposição de força, promoção de terror? Será que a nota serve apenas como instrumento de classificação para a manutenção do *status quo* social, da estratificação social? Não seria melhor deixarmos de usá-la? Mas, e se ela nos permitir informações sobre processos e não apenas produtos? Se nos permitir informações sobre a situação, e não apenas o resultado numérico? E se ela servir para materializar níveis de competências, não deveríamos mantê-la, ao invés de nos privarmos de sua existência?

Partindo desses pressupostos, percebe-se que esse princípio avaliativo é muito importante, não para selecionar alunos, mas para a realização de adequações do ensino em relação às necessidades de aprendizagem visando que os mesmos sintam significado nas suas aprendizagens. Para Rabelo (2004, p.35):

Aprender é um prazer inalienável do ser humano; não dá pra ser negociado; não tem preço. A nota ou qualquer outro signo equivalente não precisam ser escamoteados, não precisam deixar de existir. Podem ser ferramentas úteis, desde que reflitam, principalmente, a qualidade dessa aprendizagem; desde que jamais contribuam para que o aluno aprenda a não aprender.

Essa modalidade avaliativa interpreta os dados colhidos durante todo o percurso da ação pedagógica, entretanto, tanto a recolha quanto a interpretação dos dados requerem como referências critérios. Nesse sentido, vale ressaltar que a delimitação dos objetivos e dos critérios está diretamente ligada ao processo de avaliação do educando, pois, a avaliação do rendimento escolar tem como função a análise e a proposição de encaminhamentos pedagógicos para que os objetivos de ensino sejam atingidos evidentemente *seu processo final culmina não na aprovação ou reprovação, mas em prescrições pedagógicas que possam tornar o ensino mais efetivo* (Prado de Souza, 1997, p.144).

No que se refere ao aluno com Deficiência Intelectual, a avaliação cumulativa deve servir de análise do desempenho do mesmo, a partir de critérios estabelecidos após a realização da avaliação diagnóstica, onde se estabelece relação entre a aprendizagem do aluno e os objetivos propostos para as ações pedagógicas voltadas ao mesmo. Tais ações devem ser consideradas de maneira individual, onde o aluno não é comparado com os demais e os resultados servem para reorganizar a prática educativa a fim de viabilizar a aprendizagem do mesmo, através da reformulação de estratégias, objetivos e até de conteúdos. Portanto, a avaliação cumulativa não deve se resumir a uma nota e sim a uma análise de todos os elementos recolhidos no processo.

Esses princípios avaliativos estão interligados e não ocorrem em momentos estanques e possibilitam ao educador a elaboração de estratégias à prática pedagógica, pois “. . . a avaliação é inerente e imprescindível, durante todo processo educativo que se realize em um constante trabalho de ação-reflexão-ação . . .” (Gaddotti,1984, citado por Rabelo, 2004, p.11).

2.3 SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 09 ANOS NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ

Atualmente, vários estados e municípios brasileiros estão trabalhando com uma nova proposta de avaliação no Ensino Fundamental. Esse nível de ensino passou por mudanças com a aprovação das leis 11.114 de 16 de maio de 2005 e a 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que tratam da obrigatoriedade da matrícula aos seis anos de idade no

Ensino Fundamental e da ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos de duração, respectivamente. O prazo de implantação deveria ser até o ano de 2010.

É importante destacar ainda que também através da Resolução Nº 03/2005 do Conselho Nacional de Educação (CNE) houve a ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos, estabelecendo-se assim a antecipação da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade (art. 1º). O Ensino Fundamental vai até aos 14 anos de idade, sendo dividido nos anos iniciais (06 a 10 anos de idade) e os anos finais (11 a 14 anos de idade).

Em 2006, a Rede Municipal de Ensino de Macapá iniciou as discussões sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, objetivando a organização do Sistema Municipal de Ensino para nove anos, atendendo assim o estabelecido nas novas legislações supracitadas.

No ano de 2007, o Ensino Fundamental de 09 anos foi regularizado na Rede Municipal de Educação em Macapá, através da Resolução 07/2007 do Conselho Municipal de Educação de Macapá – CMEM, que trata da regulamentação e da ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Município de Macapá, o qual deve iniciar com matrícula das crianças aos 06 anos de idade ou a completar até o início do ano letivo.

Assim, no ano de 2008 foi implantado em todas as Escolas do Sistema Municipal de Ensino, o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Com a introdução desse novo sistema, o regime de oito anos está sendo eliminado das Escolas Municipais e o de Nove Anos gradativamente está sendo implantado, onde as mesmas passaram a trabalhar com esses dois regimes de progressão.

Assim, o Ensino Fundamental de Nove Anos no Município de Macapá está organizado em Ciclos Iniciais. A possibilidade da organização da educação em ciclos fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que através do artigo 23 estabelece que:

a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, *ciclos*, alternância regular de períodos de estudos, grupos, não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Itálicos nossos).

A organização do Ensino Fundamental em ciclos permite ao processo de ensino e aprendizagem novas atitudes por parte do educador, considerando que os educandos apresentam ritmos de aprendizagem diferentes, que pode interferir na construção de seu conhecimento.

No entanto, cabe destacar que para Lima (2000, p.09):

Ciclo não é solução para fracasso escolar, não vem como mera contraposição à seriação. É uma proposta de reformulação da estrutura escolar, que sustenta um processo contínuo constituído pelas atividades de ensino e as atividades necessárias para a aprendizagem, levando, assim, ao desenvolvimento humano de todos os educandos.

Com a organização da estrutura dividida em ciclos busca-se proporcionar aos educandos da Rede Municipal de Educação maiores possibilidades de aprendizado e desenvolvimento de suas competências e habilidades.

Assim, até o 5º, o Ensino Fundamental de nove anos no município de Macapá é organizado em ciclos, e a partir do 6º é em anos. Nos Ciclos Iniciais têm-se o primeiro e segundo ciclo (Tabela 2.1) que correspondem aos 1º, 2º e 3º anos (I Ciclo) e 4º e 5º anos (II Ciclo), respectivamente.

Tabela 2.1 – Organização dos Ciclos Iniciais do Ensino Fundamental

Descrição	Denominação	Faixa Etária
I Ciclo 1º, 2º e 3º anos	Alfabetização e Letramento	06, 07 e 08 anos
II Ciclo 4º e 5º anos	Complementar	09 e 10 anos

Fonte: Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Município De Macapá

Os cinco primeiros anos destinados são organizados em ciclos visando à construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e de letramento e os dois anos seguintes destinados ao aprimoramento do processo da leitura e da escrita, dos cálculos matemáticos, bem como outros estudos.

No tocante aos anos finais do Ensino Fundamental composto pelos quatro últimos anos de escolarização fundamental voltam-se à exploração e construção de conhecimento nas diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar. Nessa etapa, há um maior aprofundamento e crescente abstração nas áreas do conhecimento, onde a metodologia privilegia a iniciação científica, através de projetos de pesquisa em uma abordagem interdisciplinar. Nos anos finais optou-se pela nomenclatura ano, indo do 6º até o 9º ano, conforme se verifica na Tabela 2.2:

Tabela 2.2 – Organização dos Anos Finais do Ensino Fundamental

DESCRIÇÃO	Faixa etária
6º Ano	11 Anos
7º Ano	12 Anos
8º Ano	13 Anos
9º Ano	14 Anos

Fonte: Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Município de Macapá

Com o Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração, inúmeras modificações tiveram que ser realizadas no sistema educacional municipal: uma nova proposta de organização curricular, a revisitação dos projetos político-pedagógico das escolas da rede, bem como uma *nova sistemática de avaliação*.

No que se refere à nova sistemática avaliativa, nos anos iniciais (Ciclo I e II) a avaliação do rendimento do aluno deixou de ser realizada anualmente, ou seja, depois de cada série⁷ e passou a ser realizada no final do primeiro ciclo (1º, 2º e 3º anos) que corresponde ao processo de alfabetização e letramento, e no final do ciclo complementar cada ciclo (4º e 5º anos).

Para permitir que os educadores consigam analisar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, a Secretaria Municipal de Educação elaborou a ficha de avaliação individual do aluno com os descritores e as competências trabalhadas em cada componente curricular (Anexos, A, B, C e D).

⁷ O regime do Ensino fundamental de 08 anos era constituído de 1ª a 8ª séries, onde aluno era avaliado no final de cada série, sendo aprovado para série seguinte ou ficando retido para fazer novamente a mesma série.

Ao preencher os quadros da avaliação individual dos alunos no final de cada bimestre, o educador deverá utilizar as seguintes legendas:

Quadro 2.1 Legenda da Avaliação Individual

LEGENDA	
A	Alcançou
PR	Precisa Reforçar
INT	Itens Ainda Não Trabalhados

Posteriormente ao preenchimento da ficha, o professor deve elaborar o relatório do aluno, considerando a aprendizagem do mesmo, descrevendo das capacidades cognitiva, afetiva, de inserção social e relacionamento interpessoal. No final de cada ano letivo, se realizada uma avaliação global do desenvolvimento do aluno, descrita no relatório final visando verificar se os objetivos foram alcançados. Cabe destacar ainda, que a ficha de avaliação individual compõe o processo de registro da aprendizagem do educando, portanto devendo ser socializada com pais e responsáveis em encontros, plantões pedagógicos e reuniões.

No final do primeiro ciclo, o docente deverá preencher o parecer de final de ciclo (Anexo E) realizando a avaliação das competências esperadas para o ciclo, nos componentes curriculares, considerando os 5 níveis que equivalem a 8 pontos cada, segue como exemplo a disciplina Língua Portuguesa:

Quadro 2.2 Exemplo de avaliação dos Níveis no final do 1º Ciclo

Componente curricular: LINGUA PORTUGUESA							
COMPETÊNCIAS DO EDUCANDO		NDE 1 = 8	NDE 2 = 16	NDE 3 = 24	NDE 4 = 32	NDE 5 = 40	Soma final dos níveis
01	Expressa-se em grupo e adequa a voz de acordo com a leitura.	X					
02	Reconhece a estrutura dos gêneros em estudo (cartas, bilhetes, poemas)		X				
03	Lê e interpreta diferentes gêneros textuais.	X					
04	Utiliza, no ato da escrita, regras da gramática normativa da língua.		X				
05	Produz textos escritos.	X					
Soma parcial dos níveis		24	32				56
Resultado final do componente curricular							11

No final do I ciclo, ao considerar que cada bimestre equivale a 10 pontos, se o educando tiver 20 pontos (somando-se os níveis e dividindo-se por 5) esse aluno é promovido para o nível seguinte (II nível). Conforme percebemos no quadro anterior, o

aluno obteve 11 pontos, o que possibilita que o mesmo frequente a recuperação final. Se o educando obter menos de 10 pontos (isso é possível se o mesmo estiver apenas no nível 1 em todas as competências), ficará retido e frequentará apenas o 3º ano do I ciclo, não repetindo, portanto, o ciclo inteiro. Outro requisito que faz com que o aluno fique retido é se o mesmo tiver 25% de faltas. É importante considerar que depois que esse parecer foi elaborado, percebeu-se em determinados aspectos alguns alunos poderiam ser excluídos, elaborando-se assim, um parecer sobre a avaliação dos componentes curriculares no final do I ciclo no ensino fundamental de 09 anos dos alunos da educação especial (Anexo F), viabilizando exemplos de recursos que poderão ser utilizados nas avaliações realizadas.

É válido ainda destacar que o parecer do final do II ciclo já se encontra em fase de elaboração. Quanto à avaliação nos anos finais, esta será realizada anualmente e as fichas também se encontram em processo de construção.

CAPÍTULO 3
SUSTENTAÇÃO METODOLÓGICA

3 SUSTENTAÇÃO METODOLÓGICA

A parte seguinte corresponde à sustentação metodológica, questão esta que abrange inúmeros passos a serem sistematizadas. Para Oliveira (2007, p.43):

Entenda-se como metodologia de pesquisa um processo que se inicia desde a disposição inicial de se escolher um determinado tema para pesquisar até a análise dos dados com as recomendações para minimizar ou solução do problema pesquisado. Portanto, metodologia é um processo que engloba um conjunto de métodos e técnicas para ensinar, analisar, conhecer e produzir novos conhecimentos.

No que se refere ao método de pesquisa, é importante destacar que este é o caminho percorrido para se alcançar os objetivos determinados na elaboração do projeto de pesquisa. Para Marilena Chauí (1994, p.354, citada por Oliveira, 2007, p.48) *o método significa uma investigação que segue um modo ou uma maneira planejada e determinada para conhecer alguma coisa; procedimento racional para o conhecimento seguido de um percurso fixado.*

3.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS

A problemática que estimulou a realização dessa investigação em educação teve como objetivo verificar as concepções e práticas em avaliação da aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual, visando perceber como estes estão sendo avaliados em seu processo inicial de escolarização.

Partindo dos pressupostos que a pesquisa é um processo que visa respostas às problemáticas levantadas, a partir de procedimentos científicos, a mesma deve constituir-se de maneira sistemática e formal. No que se refere à pesquisa social, pode-se considerar esta como *o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social* (Gil, 2007, p.42).

Nesse sentido, o presente estudo centra-se no âmbito das ciências sociais, caracterizando-se como uma *pesquisa social*, de natureza *aplicada*, visando à utilização

prática dos conhecimentos construídos a partir dos dados obtidos e interpretados com a mesma.

Assim, a mesma foi desenvolvida através de uma abordagem qualitativa, onde se pretendeu analisar a problemática que envolveu o estudo em seu contexto, pois *a pesquisa qualitativa objetiva, em geral, provocar o esclarecimento de uma situação para a tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que o geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los* (Chizzotti, 2005, p. 104).

Pode-se afirmar que esta pesquisa apresenta-se como um *estudo descritivo*, que tem como objetivo *estudar as características de um grupo* “. . . levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população . . .” (Gil, 2007, p.44) sobre a investigação apresentada. Sabe-se que a avaliação da aprendizagem é um tema muito enfatizado por diferentes autores, no entanto, ainda se percebe pouca literatura específica sistematizada formalmente acerca do objeto central de investigação, considerando-se assim necessidade de aprofundar este estudo, através de levantamento bibliográfico e pesquisa em campo.

Cabe destacar ainda, que a referida pesquisa não visa responder a hipóteses, pois apresenta questões de investigação, pretendendo-se assim verificar as concepções de Deficiência Intelectual entre os pesquisados; a atuação destes no processo inclusivo; o planejamento das ações educativas; para assim relacionar esses aspectos com as especificidades presentes na avaliação da aprendizagem do educando com essa necessidade específica.

3.2 O QUESTIONÁRIO

O processo investigatório ocorreu através de uma pesquisa de campo voltada aos professores de Classes Comuns que atuam nos(a)s anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, nas redes municipal de educação.

A abordagem do problema se deu através da realização de inquérito por questionário, possibilitando uma investigação sobre as concepções, expectativas, entre outros fatores, a partir de um número razoável de questões apresentadas ao pesquisado,

o que permite a recolha de dados tanto qualitativos quanto quantitativos. De acordo com Chizzotti (2005, p.55):

O questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que as informações saibam opinar ou informar. É uma interlocução planejada.

A utilização do questionário em pesquisas sociais oferece inúmeras vantagens, pois possibilita atingir um número considerável de pesquisados, permitindo que os mesmos respondam no momento em que consideram mais adequado, garantindo o anonimato das respostas, entre outros aspectos. No entanto, tal instrumento de pesquisa também apresenta desvantagens, tais como ter os questionários preenchidos, pois em algumas circunstâncias alguns retornaram incompletos, o que dificulta a análise dos dados.

3.2.1 A elaboração do Questionário

Com o intuito de atender aos objetivos propostos para esta investigação, o questionário aplicado foi composto por questões fechadas e questões abertas. As questões fechadas apresentaram-se como alternativas a serem escolhidas pelos participantes da pesquisa, a fim de que os mesmos assinalassem as que mais se aproximavam do seu ponto de vista. Nas questões abertas, realizaram-se perguntas deixando-se um espaço em branco para os pesquisados responderem de acordo com suas concepções e/ou práticas a respeito do que fora investigado.

Assim, visando obter respostas à problemática central do estudo, o questionário foi construído a fim de conhecer as opiniões dos professores sobre a Deficiência Intelectual; verificar também a prática pedagógica no processo de inclusão e avaliação de alunos com a necessidade específica escolhida.

Desse modo, o questionário foi constituído por cinco páginas, sendo a primeira a capa contendo as finalidades da pesquisa (Anexo B) e apresentou a seguinte organização:

Na primeira parte relacionada a recolha dos *Dados Profissionais*, buscou-se identificar as seguintes questões: sexo; idade; tempo de atuação no magistério; habilitações literárias; os aspectos relacionados à formação acadêmica para o processo inclusivo; a formação continuada e por fim, os anos/séries em que o pesquisado leciona.

No tocante à segunda parte do questionário, relacionada às *Concepções e Práticas do Professor*, buscou-se refletir sobre as concepções de Deficiência Intelectual apresentadas pelo pesquisado; verificar também sobre a atuação do mesmo no processo de inclusão de alunos com essa necessidade específica; compreender como ocorre o planejamento da ação educativa de alunos e por fim, sobre a avaliação da aprendizagem de educandos com Deficiência Intelectual.

3.3 AMOSTRAGEM

Inicialmente, para a escolha da técnica de amostragem, considerou-se a necessidade de delimitar uma amostra representativa de participantes entre os professores da Rede Municipal de Educação. Para Gil (2007, p.99):

. . . as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade. Por essa razão, nas pesquisas sociais é muito frequente trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte de elementos que compõem o universo.

Após essa delimitação, optou-se por uma amostragem não probabilística, pois não pretendeu-se obter uma representatividade absoluta, considerando-se que o número de docentes que atendiam ao critério utilizado para a seleção dos mesmos era muito grande. Dessa maneira, os resultados obtidos não podem ser generalizados, sendo relevante apenas à amostra participante da pesquisa.

3.4 PERFIL DOS PROFESSORES PESQUISADOS

O critério para a seleção dos pesquisados foi a atuação como docente de Classe Comum dos/as anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, de educando com Deficiência Intelectual, nas redes municipal de educação, considerando-se que “. . . todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam” (Chizzotti, 2005, p. 83).

Um ponto que se observou foi o domínio do sexo feminino, 87% entre os pesquisados, que revela que no trabalho com os/as anos/séries iniciais do Ensino Fundamental ainda há a predominância de mulheres, onde apenas uma pequena parte entre os entrevistados é do sexo masculino, ou seja, 13% dos pesquisados, cujos dados apresentam-se na Tabela a seguir:

Tabela 3.1 – Participantes por Sexo

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
Masculino	08	13%
Feminino	56	87%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

É interessante pontuar que desde o início do século XIX as mulheres já atuavam como docentes nesse nível de ensino. Com a criação das escolas normais, esse número aumentou de uma maneira muito significativa, pois as mesmas tiveram a possibilidade de uma formação além da instrução básica.

O processo de industrialização e urbanização também permitiu um crescimento no mercado de trabalho, viabilizando outras opções de emprego para os homens, abrindo assim as possibilidades das mulheres ocuparem mais salas de aula como docentes. Outra justificativa para tal dado está relacionada ao fato que durante muitos tempo acreditou-se que a responsabilidade em educar crianças era exclusivamente da classe feminina.

Nesse íterim, constatou-se que maioria do corpo docente pesquisado (Tabela 3.2) apresenta uma média de idade cronológica de 38 anos. Cabe destacar também que 25% dos participantes da pesquisa apresentam média de idade de 33 anos, seguido de 9% com a média de 28 anos, considerando-se assim que os docentes investigados são jovens. Por fim, nesse item, apenas 2% tem mais de 40 anos de idade.

Tabela 3.2 – Idade dos Pesquisados

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
41 a 45 anos	01	2%
36 a 40 anos	40	62%
31 a 35 anos	16	25%
25 a 30 anos	06	9%
Não respondeu	01	2%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

Nos aspectos relacionados ao tempo de atuação no magistério (Tabela 3.3), percebeu-se que os pesquisados apresentam experiências como docente, pois apenas 6% destes confirmaram ter menos de 05 anos de trabalho como educadores.

Tabela 3.3 – Tempo de Atuação no Magistério

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
16 a 20 anos	07	11%
11 a 15 anos	24	38%
05 a 10 anos	29	45%
Menos de 05 anos	04	6%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

Nota-se que quase a metade dos pesquisados, ou seja, 45% destes apresentam uma média de 07 anos de atuação nos/as anos/séries iniciais do Ensino Fundamental,

seguido de um número também significativo, 38%, com uma média de 13 anos de atuação docente.

3.5 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A realização da pesquisa em campo ocorreu no período de agosto a outubro do ano de 2010, em 15 escolas na cidade de Macapá, no Estado do Amapá, administradas pela Prefeitura Municipal de Macapá, através da Secretaria Municipal de Educação.

No total de 80 questionários entregues nas escolas pesquisadas, obteve-se o retorno de 64 (80%) respondidos pelos docentes. Nesse sentido, a principal limitação foi a de ter o retorno dos questionários distribuídos em diferentes escolas, considerando a distância entre as mesmas, pois assim teve-se que disponibilizar de tempo e transporte, visto que os questionários foram aplicados em diferentes regiões da capital amapaense.

3.6 COMO OCORREU A ANÁLISE DOS DADOS

Após coletar os dados, a etapa seguinte foi a análise e interpretação dos mesmos, considerando-se que estes segmentos estão relacionados, pois *a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados* (Ludke & André, 2007, p.45).

De acordo com Gil (2007, p.168),

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante suas ligações a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

No tocante a esses processos, percebe-se que a maioria das variáveis obtidas são de natureza quantitativa. Nesse sentido, utilizou-se como recurso a tabulação manual objetivando a contagem e o agrupamento dos dados levantados. Após a tabulação, o procedimento seguinte foi a análise estatística, visando a descrição dos dados,

avaliando-se o que apresenta-se como geral a partir dos mesmos. Tal análise também foi feita de maneira manual e com a ajuda dos softwares Word e Excel para a digitação e tabulação dos dados pesquisados.

Após a tabulação, optou-se em organizar a maioria dos dados quantitativos em tabelas, o que permite uma visualização mais objetiva, possibilitando uma melhor comparação entre as mesmas, que inicialmente foram utilizados com números absolutos e posteriormente, transformados em percentual, possibilitando assim uma análise comparada mais abrangente.

Os dados qualitativos também foram apresentados através de tabelas, onde as informações de pertinência qualitativa foram selecionadas de acordo com o que era mais relevante para ser avaliado, ou seja, informações cujas respostas eram muito importantes na análise.

CAPÍTULO 4
DADOS DA PESQUISA, ANÁLISE E
INTERPRETAÇÃO DOS
RESULTADOS

4 DADOS DA PESQUISA, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta a análise e interpretação dos resultados dos dados recolhidos no processo investigatório. As narrativas seguintes fundamentam-se nas informações adquiridas através dos questionários aplicados.

Como dado inicial que se considerou importante pesquisar se refere às habilitações literárias dos pesquisados, onde é possível perceber, através da tabela 4.1, que a maioria possui graduação em sua escolarização. Pelo que se observou também, poucos são os professores que já cursaram especialização, apenas 6% dos inquiridos. Do total de professores que responderam ao questionário, 13% afirmam ter apenas o ensino médio profissionalizante, com formação no magistério para a educação infantil e anos/séries iniciais, entendendo-se assim que os mesmos estão cursando ou ainda não acessaram o nível superior. Entre os pesquisados, nenhum cursou mestrado ou doutorado.

Tabela 4.1 – Habilitações Literárias dos Pesquisados

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
Ensino Médio	08	13%
Graduação	52	81%
Especialização	04	6%
Mestrado	0	0%
Doutorado	0	0%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

Um ponto que se considera importante esclarecer na tabela anterior é o fato de que alguns professores ainda terem apenas o ensino médio e estarem atuando como docentes está fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N° 9394 de 1996, onde no artigo 62, estabelece-se que:

. . . a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, *admitida, como formação mínima* para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida *em nível médio*, na modalidade Normal (Brasil, 2010, *on line*, grifos nossos).

No entanto, nos últimos anos no Brasil, o acesso de professores que atuam na rede pública estadual e municipal ao nível superior foi viabilizado pelo Ministério da Educação (MEC), através do Plano Nacional de Formação do professor da Rede Pública, com a implementação da Plataforma Paulo Freire, que *é uma ferramenta que permite que os professores façam a pré-inscrição em cursos de graduação e pós-graduação que são ofertados gratuitamente em quase 100 instituições de ensino de todo o Brasil* (Mec, 2010, *on line*). Cabe destacar que o professor que já possui nível superior pode realizar sua inscrição em outra área diferente da sua formação através desse plano de formação.

Nesse plano, existem duas modalidades de cursos disponíveis nessa plataforma: cursos de *formação inicial* e cursos de *formação continuada*. Os cursos de formação inicial são destinados aos professores que ainda não tem graduação em nível superior, e os cursos de formação continuada estão direcionados aos professores que já possuem cursos de licenciaturas e que queiram complementar sua formação através de cursos de aperfeiçoamento, extensão ou especialização.

Entretanto, nos primeiros anos de implantação da plataforma Paulo Freire o foco principal foi a oferta de cursos de graduação, o que permite justificar que só 6% entre os investigados na pesquisa cursou especialização, pois são poucos os cursos nesse nível disponibilizados gratuitamente pelas universidades públicas brasileiras, onde a maioria são pagos nas instituições particulares, o que dificulta o acesso de profissionais aos mesmos. Em nível de pós-graduação foi ofertado a gestores, coordenadores e professores, o curso de especialização em gestão escolar através do Programa Pró-Gestão.

Assim a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), dentro do seu cronograma de formação continuada para os professores, de acordo com o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PAFOR) realizou, até o presente momento, três processos seletivos a candidatos para as vagas de graduação: sendo que

no primeiro semestre de 2010 iniciou a seleção de 80 (oitenta) vagas para o curso de pós-graduação em educação infantil e 40 (quarenta) vagas para educação no campo. Porém, esse processo ainda não foi concluído.

Em convênio com a Universidade Estadual do Amapá (UEAP), para a formação dos profissionais somente para o curso de pedagogia o PAFOR ofertou 152 vagas, já a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), ofertou 76 vagas distribuídas nos cursos de: Artes, Letras, História, Geografia, Ciências Biológicas, Matemática e Educação Física, sendo que os dois últimos são oferecidos à distância. Os cursos presenciais são ofertados nos meses de janeiro, fevereiro e julho, ou seja, período de férias para não comprometer o calendário letivo das escolas.

A formação do professor é um aspecto que se julga muito importante para o sucesso educacional na perspectiva inclusiva. Por isso, considerou-se necessário perceber se na formação acadêmica dos docentes que já acessaram esse nível houve a inclusão de alguma disciplina ou estudo relacionado à temática da inclusão, questão esta que tem sido defendida há décadas pelo Ministério da Educação, que coloca a importância da formação profissional para a atuação com as necessidades específicas como uma das questões centrais para garantir a viabilização de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Assim, para garantir essa formação, ainda em 1994, através da Portaria Nº 1.793, o MEC recomendou a inclusão da disciplina *Aspectos Éticos-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais* nos cursos de graduação, considerando que há a necessidade de complementar os currículos de formação dos docentes e outros profissionais que interagem com educandos com Necessidades Educacionais Específicas - NEE.

Apesar de ser recomendada pelo MEC desde 1994, percebe-se através da tabela 4.2 que apenas 11% dos pesquisados tiveram a inclusão da disciplina *Aspectos Éticos-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais* (Disciplina 1), em seus cursos de graduação.

Vale ressaltar que 53% entre os investigados estudaram nesse nível de ensino aspectos relacionados à inclusão de educandos com NEE em outras disciplinas, o que se considera como um ponto positivo, visto *que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à*

diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Mec, 2010, p.13).

Assim, essas outras disciplinas destacadas pelos pesquisados foram: *Didática* (Disciplina 2), *Educação Física* (Disciplina 3) e *Metodologia da Educação Especial* (Disciplina 4), explicitando que essa última disciplina apresenta-se com os mesmos objetivos da disciplina recomendada pelo MEC, viabilizando estudos relacionados à educação inclusiva. Considerou-se a necessidade de enumerar as disciplinas visando uma leitura mais clara da tabela 4.2.

Tabela 4.2 – Disciplinas que trabalharam aspectos da Educação Especial cursadas pelos participantes, bem como os que não cursaram e não responderam

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
Disciplina 1	07	11%
Disciplina 2	08	12%
Disciplina 3	02	3%
Disciplina 4	24	38%
Não cursaram	21	33%
Não responderam	02	3%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

Ainda sobre esse questionamento, constata-se que o dado que mais chamou a atenção foi que 33% dos pesquisados responderam que não cursaram nenhuma disciplina que viabilizasse estudos sobre a inclusão de alunos com NEE. Esse estudo na formação do professor é imprescindível, pois possibilita concepções e reflexões que auxiliam na prática inclusiva.

Nesse íterim, é importante citar que uma outra legislação mais atual referente à formação do professor é a Resolução CNE/CP Nº 1 de 18 de Fevereiro de 2002, que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena. Tais diretrizes constituem-se em *um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a*

serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (art.1º).

Através dessa resolução, no 2º artigo, fica explícito que na formação para a atividade docente, o professor tenha contato com:

Um ensino voltado para a aprendizagem do aluno; o acolhimento e o trato da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural; o aprimoramento em práticas investigativas; a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores e o desenvolvimento de hábitos de colaboração de trabalho em equipe (Brasil, 2010, *on line*).

Importa aqui ressaltar a necessidade da formação docente para que seja viabilizado o desenvolvimento de competências visando proporcionar práticas diferenciadas. De acordo com Mantoan (2006, p.55):

Como se considera o professor uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor, a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino.

Ainda nesse contexto, é mister pontuar que o ano de 2007 foi elaborada a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, visando a promoção de educação de qualidade no âmbito nacional. Entre seus objetivos está a garantia da formação de professores para o atendimento educacional especializado e os demais profissionais que atuam na educação com o processo de inclusão escolar. Para Silva (2009, p.58), a formação profissional é imprescindível para:

. . . implementar práticas pedagógicas diferenciadas, perceber que a escola não é apenas uma instituição onde se fazem aprendizagens formais e que a inclusão não é a “normalização” dos alunos com NEE, são tarefas que exigem alguma complexidade e para as quais a formação contínua dos professores, quer do ensino regular quer da

educação especial, pode constituir um fator facilitador para a construção de uma escola inclusiva . . .

Além da importância da formação inicial, o processo investigatório considerou a necessidade de verificar se os inquiridos já participaram de alguma *formação continuada* que os auxiliasse em sua prática pedagógica inclusiva.

A formação continuada em serviço é uma necessidade, e para tanto é preciso que se garantam jornadas com tempo para estudo, leitura e discussão entre professores, dando condições para que possam ter acesso às informações mais atualizadas na área de educação e de forma a que, os projetos educativos possam ser elaborados e reelaborados pela equipe escolar. Os professores devem ser profissionais capazes de conhecer os alunos, adequar o ensino à aprendizagem, elaborando atividades que possibilitem a ação reflexiva do aluno. É necessário explicitar que tanto a formação inicial quanto a formação continuada são importantes, pois:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o perfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (Libâneo, 2004, p.227).

Através da tabela seguinte, 4.3, se constatou que 52% já frequentaram esse tipo de formação. No entanto, constatou-se também que 48% de profissionais pesquisados ainda não participaram desse tipo de formação, dado bastante negativo.

Tabela 4.3 – Durante percurso profissional os pesquisados participaram de Formação Continuada em Educação Especial

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
Sim	33	52%
Não	31	48%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

A formação continuada sempre esteve presente nas ações educacionais previstas pelo MEC, pois em 2009 houve a inclusão, através da Lei Nº 12.056, dos parágrafos 1º e 2º no artigo 62 da LDB 9394 de 1996, explicitando que:

. . . a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, *a continuada* e a capacitação dos profissionais de magistério . . . e que para essa formação poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância . . . onde os institutos superiores de educação manterão programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (Brasil, 2010, *on line*, grifos nossos).

Considerando-se que a inclusão desse artigo na LDB Nº 9394/96 é bastante recente e que a aplicação do instrumento de pesquisa ocorreu dez meses depois de sua publicação, acredita-se que programas de formação continuada já estão sendo elaborados e aplicados, como por exemplo, a Plataforma Paulo Freire, o que atingirá os profissionais que ainda não se beneficiaram de algum tipo de formação.

Assim, embora exista um respaldo legal que garanta *formação continuada* aos professores de escolas públicas brasileiras, é necessário considerar alguns aspectos ao analisar o percentual de professores que ainda não participaram desse tipo de formação no exercício de suas práticas docentes, tais como: a falta de disponibilidade de tempo, pois muitos educadores trabalham em mais de um órgão; a falta de recursos para chegar ao lugar do curso; também existem alguns docentes que acreditam que não precisam se atualizar; além do fato que em muitos estados as Secretarias de Educação ainda não estão conseguindo disponibilizá-los a todos os profissionais que atuam no âmbito educacional.

Também foram pesquisados os aspectos relacionados o/a ano/série em que os participantes da lecionam, pois tais respostas revelam onde estão estudando os alunos com Deficiência Intelectual. Nessa questão, com a implantação da nova diretriz de ensino Fundamental na rede municipal de ensino em 2008, quando a pesquisa estava sendo realizada (ano de 2010) já existiam classes comuns de 1º, 2º e 3º ano do novo sistema, correspondente ao I ciclo, e a 4ª série do Ensino Fundamental de 08 anos. Observa-se através da tabela 4.4 que a maioria dos alunos com Deficiência Intelectual

estava incluída no 3º ano; 31% destes estudando no 2º Ano e 17% no 1º Ano do novo sistema educacional vigente para o Ensino Fundamental. É importante enfatizar também que 19% dos educandos com esta necessidade específica estavam estudando na 4ª Série do regime de ensino que está sendo eliminado.

Tabela 4.4 - Ano/Série em que os pesquisados da Rede Municipal de Ensino lecionam

CATEGORIZAÇÃO	Número de Alunos	Percentual
1º Ano	11	17%
2º Ano	20	31%
3º Ano	21	33%
4ª Série	12	19%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

Outro ponto investigado se relaciona às concepções de Deficiência Intelectual evidenciadas pelos pesquisados. Atualmente o termo deficiência intelectual têm sido utilizado “. . . para designar as pessoas com deficiência mental . . . ” (Pletsch, 2010, p.108). Considera-se muito importante que o docente compreenda as características fundamentais na nova concepção proposta para essa deficiência, para que possa pautar sua prática na concepção correta dessa necessidade específica, ou seja, para que elabore estratégias pedagógicas que atendam às especificidades apresentadas por este educandos em seu processo de aprendizagem, respeitando assim o tempo necessário para que estes demonstrem avanços nas habilidades.

No que se refere ao entendimento sobre a *concepção de Deficiência Intelectual*, apresentou-se no questionário 03 (três) opções de respostas: *opção 1* é o aluno com desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, caracterizados essencialmente por um comprometimento, durante o período de desenvolvimento, das faculdades que determinam o nível global de inteligência, isto é, das funções cognitivas, de linguagem, da motricidade e do comportamento social; na *opção 2* é o aluno com redução notável do funcionamento intelectual significativamente inferior à média, associado a limitações pelo menos em dois aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, competência domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares,

lazer e trabalho e a *opção 3* é a incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade.

Como evidenciado na tabela 4.5, o item mais assinalado, por 41% dos investigados, foi a segunda opção que corresponde ao conceito anterior de Deficiência Intelectual, proposto em 1992 pela Associação Americana de Deficiência Intelectual, conceito este associado principalmente aos aspectos do funcionamento adaptativo.

Tabela 4.5 – Como os investigados conceituam os alunos com Deficiência Intelectual

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
Opção 1	17	26%
Opção 2	26	41%
Opção 3	21	33%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

O funcionamento adaptativo, na nova definição (opção 3) é o “. . . conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida cotidiana” (Carvalho e Macial, 2003, p.151), diferente ao proposto em 1992. A opção relacionada a esse novo conceito de Deficiência Intelectual, proposto pela Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD) foi assinalada por 33% dos inquiridos.

No entanto, o item relacionado ao desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual (opção 1) foi escolhido por um percentual considerável entre os pesquisados, ou seja, 26% dos participantes da pesquisa, conceito este não mais utilizado acerca da Deficiência Intelectual.

É importante destacar também que se considerou importante o entendimento sobre a atuação dos docentes na inclusão com o aluno deficiente nas Classes Comuns, questão esta que nos últimos anos tem sido bastante debatida no contexto da educação

brasileira, pois os sistemas de ensino estão inserindo um número cada vez maior de alunos no ensino regular, antes atendidos pelo ensino especial.

No entanto, incluir não é somente inserir o aluno em uma classe comum. De acordo com Feltrin (2009, p.60):

Na tentativa de salvaguardar a igualdade de oportunidades, criaram-se escolas especiais, classes especiais dentro de escolas regulares, e tenta-se, agora, viabilizar o conceito de inclusão apenas misturando “diferentes” aos “normais”, dentro de uma mesma sala. Misturando? Nem tanto. Colocando o diferente dentro, num canto da sala de aula. Aí ele se vira ou encontra alguém (e pode até ser o professor) que, por piedade, apenas se interessa por ele.

Assim, quanto ao nível da problemática da inclusão que se encontram os pesquisados, os mesmos tiveram duas opções de respostas: *opção 1* com poucos conhecimentos e *opção 2* com conhecimentos suficientes.

Quanto a esse questionamento, constata-se através da tabela 4.6 que a maioria dos investigados ainda acredita ter poucos conhecimentos de como atuar na inclusão do aluno com Deficiência Intelectual nos/as anos/séries iniciais, ou seja, 84% entre os mesmos.

Acreditamos que o fato da maioria dos professores ainda não se sentirem preparados nesse processo inclusivo esteja ligado a vários entraves educacionais, não somente a conhecimentos específicos, mas também outras questões, tais como: dificuldades no acesso a cursos de formação continuada, materiais didáticos disponíveis para confecção de recursos pedagógicos, salas de aula com um quantitativo muito grande de alunos, estrutura física escolar inadequada, suporte de especialistas nas áreas atendidas, entre outros.

No entanto, alguns inquiridos, 16%, já se consideram com conhecimentos suficientes para viabilizar a inclusão escolar do aluno com limitações psíquicas nas classes comuns de anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse dado é positivo, pois quando o docente se sente preparado, certamente consegue buscar estratégias sempre que necessário, embora seja um número reduzido em relação à amostra representativa da pesquisa.

Tabela 4.6 – Que nível da problemática da inclusão se encontram os participantes

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
Com poucos conhecimentos	54	84%
Com conhecimentos suficientes	10	16%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

Nesse sentido, a percepção de como o professor se sente atuando no processo inclusivo é imprescindível. Para tanto, considera-se essencial que o mesmo tenha o entendimento de que incluir significa criar condições para que o aluno participe da escola, pois:

. . . a proposta de inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades do processo de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula (Carvalho, 2006, p.110).

Ainda sobre a atuação no processo de inclusão de alunos com Deficiência Intelectual, também se objetivou entender se os investigados consideram importante que haja prioridades em critérios para designar professores de classes comuns para atuar com a inclusão de alunos com essa necessidade específica, onde 100% assinalaram a necessidade de critérios para a designação dos professores para trabalhar com a turma do aluno incluso.

Para a escolha dos critérios, disponibilizaram-se no questionário as seguintes opções: (1) Ser professor especialista em Educação Especial; (2) Ser professor com mais anos de magistério; (3) Ser um professor que já tenha tido outras experiências na Educação Especial e (4) Ser professor com preparação específica para o cargo (com formação inicial ou continuada).

Como opção mais escolhida, 58% dos participantes destacaram que mais importante é ser um professor que tenha preparação específica para o cargo, conforme evidenciado na tabela 4.7. Ainda através dos dados apresentados nesta tabela, constata-

se que 19% dos inquiridos consideram importante na designação para a atuação no processo inclusivo do educando com Deficiência Intelectual ser um professor que já tenha tido outras experiências na Educação Especial.

O requisito de ser professor especialista em Educação Especial foi assinalado por 15% dos participantes da pesquisa. O item menos marcado opção correspondente a ser o professor com mais anos de magistério, destacado apenas por 8% dos investigados, explicitando assim que esse critério necessariamente não significa que a pessoa esteja mais preparada para a atuação com o processo inclusivo.

Tabela 4.7 – Designação de professores para a atuação com a Inclusão de alunos com Deficiência Intelectual

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
Opção 1	10	15%
Opção 2	05	8%
Opção 3	12	19%
Opção 4	37	58%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

Considerando-se ainda vários aspectos no processo da educação inclusiva, buscou-se perceber se o educando com Deficiência Intelectual incluído nas Classes Comuns participa do Atendimento Educacional Especializado – AEE, questionando-se este aspecto aos docentes pesquisados.

O AEE é realizado pela educação especial levando em consideração as especificidades dos alunos, objetivando a identificação, elaboração e a organização estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade visando garantir a participação e permanência dos mesmos no contexto do ensino regular.

Assim, partir dos dados recolhidos, constata-se através da tabela 4.8 que a maioria dos alunos inclusos participa dos atendimentos, ou seja, 89% destes e apenas um número reduzido ainda não frequenta o AEE, 11% dos alunos. Entretanto, esse dado, embora pequeno, apresenta-se de maneira negativa, pois desde o ano 2007 público alvo da educação especial devem frequentar o AEE.

Tabela 4.8 – Número de alunos que participam do AEE

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
Participam	57	89%
Não participam	07	11%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

Cabe destacar que em 2007, a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* estabeleceu como um de seus objetivos a garantia do AEE, que foi legitimado em 2008, através do artigo 2º do Decreto Nº 6571⁸. Os objetivos do AEE são:

prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (Brasil, 2011, *on line*).

Assim sendo, para os educandos com Deficiência Intelectual, o A.E.E é importantíssimo, pois auxilia no desenvolvimento do processo de inclusão destes, objetivando garantir a permanência dos mesmos no âmbito escolar, eliminando-se assim as barreiras impostas pela deficiência e/ou pelo meio.

Quanto ao aspecto relacionado ao planejamento da ação educativa de alunos com Deficiência Intelectual procurou-se compreender quem participa do mesmo, partindo da importância do planejamento, tanto para as ações educativas, quanto para a avaliação desse processo.

Para verificar quem são os profissionais que participam do planejamento das ações educativas, os pesquisados tiveram 3 (três) opções de resposta: *Opção 1* que o planejamento é realizado pelos professores das Classes Comuns, professores do AEE e Coordenação Pedagógica; *opção 2* que o planejamento ocorre entre Professores das

⁸ Revogado pelo Decreto 7611/2011

Classes Comuns e os professores do AEE e a *opção 3* que o planejamento acontece apenas entre os professores das Classes Comuns. O pesquisado também poderia colocar outra opção, de acordo com sua realidade, porém essa opção não foi assinalada.

Como respostas a esse questionamento, constata-se através da tabela 4.9 que a opção mais escolhida pelos pesquisados, marcada por 52% corresponde ao item do planejamento acontecer entre professores do AEE e das Classes Comuns. Esse planejamento conjunto é muito importante no acompanhamento do processo de aprendizagem do educando com Deficiência Intelectual e na elaboração de estratégias que atendam suas especificidades pedagógicas.

Tabela 4.9 – Quem participa do planejamento das ações educativas dos alunos com Deficiência Intelectual

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
Opção 1	23	36%
Opção 2	33	52%
Opção 3	08	12%
Outra opção	0	0%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

A parceria entre esses dois profissionais é imprescindível, considerando que como uma das suas atribuições, estabelecidas através da Resolução N° 04/2009, o professor do AEE deve:

Estabelecer articulação com os professores das salas de aula comum, visando à disponibilização de serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2010, p. 72).

Percebeu-se também que 36% dos pesquisados marcou que a opção 1 que inclui também o coordenador pedagógico no planejamento com os professores, colocando-se

assim a ação de planejar como responsabilidade entre diferentes profissionais envolvidos no processo de inclusão.

No entanto, 8% dos pesquisados assinalaram a opção 3, que o planejamento é realizado apenas pelos professores das classes comuns, o que apresenta-se como um fator negativo, pois o ato de planejar deve ser realizado de maneira conjunta, participativa, pois sabemos que “. . . que é fundamental que na escola se desenvolva uma cultura de inclusão de todos os segmentos, sendo que o Planejamento Participativo é visto como possibilidade para que isso aconteça” (Ribeiro, 2004, p.25).

É importante pontuar que nessa parte da pesquisa o objetivo foi perceber especificamente o planejamento do processo de ensino e aprendizagem, porém, não se desconsidera a importância dos diferentes níveis de abrangência do planejamento, como o *Projeto Político Pedagógico*, o *Planejamento Curricular*, o *Planejamento de Projetos Educacionais*, entre outros. Destaca-se ainda que o foco foi o planejamento e não especificamente o plano de aula, onde *o Planejamento, enquanto processo, é permanente. O Plano, enquanto produto, é provisório* (Vasconcelos, 2002, p.80).

A partir da proposta da educação inclusiva, o ato de planejar requer que todos os profissionais envolvidos no processo educativo participem do mesmo, pois a partir do momento que os sujeitos planejam coletivamente assumem-se como responsáveis pelas elaborações das ações, buscando estratégias para concretizá-las que para *a partir de então, compreender o sentido da nossa ação enquanto sujeitos participantes de um processo em que todos os envolvidos desempenham um papel fundamental na conquista de uma proposta de educação inclusiva* (Ribeiro, 2004, p.22)

Após a verificação de quem são os responsáveis pelo planejamento no âmbito educacional, procurou-se perceber a frequência que o mesmo acontece, o que ficou evidenciado, conforme tabela 4.10, por 48% dos pesquisados que essa prática ocorre bimestralmente entre os profissionais anteriormente destacados.

Ainda sobre esse questionamento, 27% das pessoas investigadas marcaram que o planejamento ocorre semestralmente. É mister pontuar a importância de se determinar um tempo para a realização do planejado, para que se possa no final desse tempo previsto avaliar as práticas desenvolvidas, pois o planejamento e a avaliação estão intimamente ligados. As opções mensalmente (5%), bimestralmente (48%),

trimestralmente (5%) e semestralmente (27%) também foram escolhidas pelos participantes do inquérito.

Tabela 4.10 – Frequência do planejamento

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
Diariamente	08	12%
Mensalmente	03	05%
Bimestralmente	31	48%
Trimestralmente	03	05%
Semestralmente	17	27%
Anualmente	02	03%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

Assim sendo, considera-se inadequado que o planejamento ocorra anualmente, conforme item escolhido por 3% dos pesquisados, pois é um tempo muito longo para avaliar o processo, o que impossibilita a reorganização das ações pedagógicas para atingir os objetivos propostos.

Adentrando aos aspectos relacionados à avaliação do processo de aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual, objetivo principal do estudo, buscou-se constatar quem são as pessoas responsáveis por essa ação. Para tanto, disponibilizou-se aos pesquisados as seguintes opções a serem assinaladas: *opção 1* professor(a) das Classes Comuns; *opção 2* professor(a) de Classes Comuns e professor(a) do AEE; *opção 3* professor(a) da Turma e o aluno avaliado; *opção 4* professor(a) de Classes Comuns e Coordenação Pedagógica e por fim, a *opção 5* que corresponde ao professor(a) de Classes Comuns, professor(a) do AEE e Coordenação Pedagógica.

Conforme se constata na Tabela 4.11, foi escolhida por 46% dos pesquisados a opção indicativa que a avaliação do processo de aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual tem sido realizada principalmente pelos professores do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado.

Tabela 4.11 – Quem são as pessoas responsáveis pela avaliação da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
Opção 1	08	11%
Opção 2	34	46%
Opção 3	06	08%
Opção 4	11	15%
Opção 5	15	20%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

Sabe-se que esses dois profissionais são de fundamental importância para garantir a permanência, a participação e uma aprendizagem significativa do aluno com Deficiência Intelectual, partindo do planejado para a ação docente, onde *a avaliação da aprendizagem está atrelada a um objetivo que se quer alcançar. E, em detrimento a esse objetivo, está a decisão que será tomada para o alcance do mesmo* (Teixeira e Nunes, 2010, p.32).

Ainda se observando a tabela 4.11 verifica-se que 20% dos pesquisados marcaram a opção 5 que correspondente ao fato que a prática avaliativa do educando com Deficiência Intelectual é realizada pelo professor da Classe Comum, o professor do AEE e a coordenação pedagógica o que é um dado bastante positivo evidenciando a importância do planejamento participativo, conforme destacou-se anteriormente, pois a avaliação também requer a elaboração prévias de estratégias avaliativas.

Outro percentual que chamou a atenção foi que 15% dos pesquisados marcaram a opção em que essa avaliação é realizada apenas pelo professor da Classe Comum e Coordenação Pedagógica, (opção 4) e 11% dos inquiridos assinalo que é apenas o professor da Classe Comum regular (opção 1), o que explicita a não participação do professor do AEE.

Embora a prática pedagógica na classe comum seja diferente da realizada nos atendimentos educacionais especializados, devido às especificidades presente nestas, e apesar de não se ter uma legislação específica definindo quem é o responsável pela avaliação, entende-se a importância do professor do AEE, visto que este tem como

atribuição “. . . acompanhar a funcionalidade e a aplicação de recursos pedagógicos e de acessibilidades na sala de aula comum . . . e orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno” (art. 13, incisos IV e VI, Resolução 04 de 2009). Assim sendo, essa interligação com o professor da classe comum, além de garantida legalmente, é de fundamental importância na ação avaliativa.

Cabe destacar ainda, que 8% dos pesquisados colocou que a avaliação é realizada pelo professor da sala comum e o aluno (opção 3). Esse dado é importante, pois o aluno ao se auto-avaliar consegue perceber seu processo de aprendizagem. No entanto, o professor deve conduzir a auto-avaliação no sentido de mostrar ao educando como ocorreu o processo de construção do conhecimento, estimulando essa reflexão por parte do discente.

Após o entendimento e análise sobre os profissionais envolvidos na avaliação do processo de aprendizagem e ao considerar-se que essa dimensão avaliativa requer a utilização de diferentes estratégias e atividades, buscou-se saber quem são utilizadas pelos professores em sua prática docente e obtiveram-se como respostas: *atividades diferenciadas, atividades de raciocínio lógico matemático, de coordenação motora e outras relacionadas com maior ênfase nos aspectos cognitivos em relação aos afetivos e psicomotores.*

A avaliação da aprendizagem é essencial na prática pedagógica e auxilia na construção ou reconstrução da aprendizagem por parte do aluno, o que requer a mediação do professor, através de ações pedagógicas. Assim, buscou-se identificar quais os instrumentos utilizados pelos profissionais pesquisados, questão na qual os mesmos contaram as seguintes opções para marcar, podendo enumerar de 01 a 03 os que considera mais importantes, sendo 01 mais importante: *fichas, portfólios, diagnósticos, conselho de classe, observação, relatórios e outras opções.*

Com os dados da pesquisa, constata-se através da Tabela 4.12, que o instrumento mais utilizado pelos pesquisados (primeira opção mais assinalada) é o relatório do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, seguido de observações e registro, destacando-se também o uso de diagnósticos, fichas e portfólios. A opção conselhos de classes não foi escolhida.

Tabela 4.12 – Instrumentos utilizados na avaliação da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
Relatório	35	55%
Observação e Registro	13	20%
Diagnósticos	07	11%
Fichas	05	08%
Portfólios	04	06%
Conselhos de Classe	0	0%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

A observação, apontada por 20% dos pesquisados, é um instrumento que pode ser utilizado em diferentes momentos e permite que professor conheça melhor seu aluno, analisando-o tanto em sala de aula, como nos outros ambientes escolares, percebendo assim os progressos, as dificuldades e até seus retrocessos.

Para Ribeiro (2004, p. 92) a principal função da observação:

É acompanhar o desenvolvimento global do aluno, isto é, verificar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que vão sendo construídas com o intuito de que o professor possa identificar o tipo de ação que deverá adotar, motivando esse aluno a prosseguir no processo de construção do conhecimento.

Neste sentido, é de suma importância que as observações sejam registradas. O registro desempenha um aspecto imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, pois possibilita ao professor acompanhar o desenvolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem, através das anotações que permitem ao professor mediar à construção do conhecimento.

Outro instrumento importante é o diagnóstico, escolhida por 11% dos pesquisados, visto que com esta é possível colher informações, conhecer os interesses, as opiniões e os desejos dos educandos. No que se refere ao educando com Deficiência

Intelectual, tal instrumento auxilia como ponto de partida para a elaboração de estratégias que visem promover o desenvolvimento global desse aluno.

Ainda no tocante aos instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes participantes do processo investigatório, foi assinalado apenas por 6% destes, o portfólio, pois o mesmo auxilia bastante na compreensão das ações educativas, pois se caracteriza por ser uma coleção devidamente sistematizada sobre a aprendizagem do aluno, através da organização de todos os trabalhos produzidos pelo mesmo no decorrer de um determinado tempo, fornecendo informações sobre tudo o que o aluno vivenciou em um período estabelecido, apresentando a evolução de seu processo de aprendizagem.

Outra questão relevante para investigação considerou saber quais critérios utilizados na avaliação da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual Posteriormente pelos pesquisados, solicitando-se que os mesmos citassem quais utilizam. Obtiveram-se como respostas: *interesse, participação, assiduidade, socialização, observação e o desenvolvimento pessoal do aluno.*

Ao refletir sobre os instrumentos e critérios na prática, entende-se a importância destes aspectos, porque avaliar não se resume a atribuição de uma nota ao aluno, pois *se a avaliação se restringir apenas à função de controle, sua finalidade ficará descaracterizada. Passaremos a avaliar para atribuir um resultado e o aluno passará a estudar, apenas para obter uma nota* (Rabelo, 2004, p.80).

Nesse sentido, a educação inclusiva focaliza o qualitativo, através de seus objetivos e ações, o que requer a utilização de critérios e meios visando o acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno.

Nessas considerações, também é relevante o entendimento de como o docente avalia sua condição profissional diante da avaliação do processo de aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual.

Conforme se constata através da tabela 4.13, 26% entre os pesquisados sentem *algumas dificuldades* no processo avaliativo e apenas 16% se *sentem preparados* para avaliar o educando com Deficiência Intelectual em seu processo educativo.

O dado que mais chama a atenção é que 58% dos pesquisados assinalaram que sentem *muitas dificuldades* na avaliação da aprendizagem do educando deficiente intelectual. Esse questionamento foi fundamental, pois auxilia nas respostas ao objetivo principal do estudo.

Tabela 4.13 – Como os investigados avaliam sua condição profissional diante da avaliação do processo de aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
Sente-se preparado	10	16%
Sente algumas dificuldades	17	26%
Sente muitas dificuldades	37	58%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

Finalmente, objetivou-se entender como é a relação entre a escola e as famílias dos educandos com Deficiência Intelectual no que se refere aos aspectos relacionados ao processo avaliativo dos mesmos, nas classes comuns de ensino. Para refletir sobre esse item, se questionou o fato de a escola informar os pais e/ou responsáveis acerca dos critérios, instrumentos, atividades e estratégias utilizadas na avaliação do processo de aprendizagem de seus filhos.

Tabela 4.14 – Os pais são informados sobre a avaliação da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
Sim	20	31%
Não	44	69%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

Observa-se através da tabela 4.14, que 31% das pessoas pesquisadas assinalaram que os pais e/ou responsáveis *não* são comunicados sobre o processo avaliativo de seus filhos. Esse dado não se apresenta como interessante, pois participando da escola, . . . *a família tem a oportunidade para adquirir conhecimentos e informações relevantes, para apoiar e favorecer o desenvolvimento social, pessoal e educacional de seu filho*

com deficiência . . . (Paula, 2006, p.31). Entretanto, 69% são informados pela escola, dados muito importantes e positivos.

Posteriormente, também foi solicitado que os participantes assinalassem em que período os pais e/ou responsáveis são informados sobre o processo avaliativo de seus filhos, pois é muito importante que a escola ofereça possibilidades de participação da família. Para tanto, colocou-se como opções: plantão pedagógico; reunião de pais e mestres e outra opção. Para Paula (2006, p.7):

A relação de profissionais com os familiares deve ser de cooperação, juntos na direção do atendimento às necessidades especiais da criança. Os objetivos a serem alcançados e as decisões a serem tomadas devem ser discutidos entre todos os envolvidos. Cabe aos profissionais esclarecer os passos dos atendimentos que vão ser realizados e o que vai acontecer. A decisão dos familiares deve estar baseada em informações dadas por esses profissionais.

Como dados apresenta-se na Tabela 4.15 que a maioria dos pais e/ou responsáveis participa dos plantões pedagógicos, 80% nos quais são informados sobre a avaliação da aprendizagem de seus filhos. Como dados, também se constata que 15% dos pesquisados informaram que os pais e/ou responsáveis participam de reuniões.

Entre os pesquisados 5% assinalaram que os pais participam da escola em outros momentos, como por exemplo, visitas às escolas para verificar como está o processo de aprendizagem de seus filhos, entre outras questões.

Tabela 4.15 – Em que período os pais e/ou responsáveis são informados sobre o processo avaliativo de seus filhos

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
Plantão Pedagógico	51	80%
Reunião	10	15%
Outra opção	03	5%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

Percebe-se assim a necessidade de projetos que contemplem a participação da família na escola, além de plantões pedagógicos e/ou reuniões. Sabe-se que para que o processo inclusivo reestruturava todo o âmbito escolar, o que requer, entre outros aspectos, que a família participe mais desse contexto.

CONSIDERAÇÕES

Considerações Finais

Através da pesquisa bibliográfica, evidenciou-se que durante muitos anos houve um processo de alienação em relação às pessoas com necessidades especiais, e decorrer dos anos muitas foram as formas de amenizar o impacto da “diferença”, da “deficiência”, quer física ou intelectual, atribuindo-se assim estigmas, denominações amenas como “doente”, “deficiente”, “portador”, “excepcional” entre outros.

Contudo, com o advento da concepção de que todos os homens são iguais, com direitos e deveres iguais e, portanto, devem ser tratados como tal, é que a Educação passa a se perceber como alicerce de todas as civilizações e sociedades, portanto cabia a ela o resgate e ampliação dos conhecimentos teóricos que possibilitassem a evolução intelectual, passando a promover situações de aprendizagem significativas para alunos com necessidades educacionais especiais, enquanto experiência metodológica, contudo sem considerar os professores como parte do processo de interação social, mesmo que subliminarmente, mas se tem aí as primeiras sementes de uma concepção de inclusão, que serviu de norte para outras tentativas educacionais voltadas para os “diferentes”.

Assim, durante os séculos XIX e XX, apesar das várias tentativas e experiências educacionais direcionadas para os alunos *deficientes* não se conseguia perceber que tudo se direcionava tão somente para um único pólo, o educando *diferente*, como início, meio e fim, num processo de ensino e aprendizagem voltado às limitações dos mesmos, sem considerar-se que o processo era bilateral: educador-educando.

Em decorrência do surgimento de várias vertentes sociológicas e filosóficas atreladas à Educação, a visão unilateral no processo ensino e aprendizagem para alunos com necessidades específicas passa a ser questionada e posta à prova no decorrer do século XX, culminando em propostas pedagógicas voltadas aos aspectos cognitivos e interacionistas deste educando. Desta forma, torna-se inevitável que se perceba a importância do educador como um dos pontos de referência no contexto educacional, principalmente na área da Educação Especial.

Mas a relação entre a formação do docente e sua prática em sala de aula é efetiva? A prática do docente tem como eixos norteadores a informação para a formação, para a aprendizagem do aluno, para o acolhimento e o trato da diversidade,

para o exercício de atividades de identificação e resgate culturais, para o aprimoramento de práticas investigativas em sua área de atuação, para a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares, para o uso de tecnologias (informação/comunicação) de metodologias, de estratégias e de materiais de apoio inovadores, para o desenvolvimento de hábitos de colaboração de trabalho em equipe? A prática pedagógica está inserida num contexto inovador, numa perspectiva inclusiva, onde a Educação, a Escola e o Educando, são matrizes conceituais e processuais? O professor, enquanto ação pedagógica concreta compreende seu papel no processo de informação e formação de seu educando, numa perspectiva inclusiva?

Questionamentos como estes não podem ser respondidos de forma teórica ou retórica, sem uma fundamentação que tenha como base a práxis pedagógica, e na ausência da mesma, no mínimo a relação da teoria com a prática. Sendo assim, o mais viável para obtenção das referidas respostas foi se instrumentalizar por meio da pesquisa de campo, que teve como papel fundamental para a obtenção dos devidos esclarecimentos, por meio da aplicação de questionário, visando instrumentalizar questionamentos, investigações, comparações, mensurações e, às vezes, confirmações, fornecendo informações que foram utilizadas como instrumentos, para análises e referências aos objetivos específicos.

Desta forma, dentro da proposta investigativa acerca da temática “Concepções e Práticas em avaliação do processo ensino e aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual entre professores de classes comuns”, a pesquisa realizada tornou-se imprescindível para o alicerçamento de afirmações, confirmações, propostas e/ou futuras hipóteses sobre o assunto em questão, sem a intenção de desqualificar, incapacitar, denegrir ou desmotivar os docentes que atuam na área educação, mas, sim, contribuir com informações que lhes permitam rever e aperfeiçoar sua práxis pedagógica, numa perspectiva inclusiva.

No tocante ao objetivo principal dessa investigação em educação, a avaliação processo avaliativo do aluno com Deficiência Intelectual, percebeu-se que os docentes sentem muitas dificuldades em conduzir esse processo, devido as especificidades dos educandos com essa necessidade específica.

Nessa problemática, a nova organização do Ensino Fundamental de Nove Anos permite uma prática educativa inclusiva, o que possibilita o aperfeiçoamento do processo ensino e aprendizagem, redimensionando a ação pedagógica. Assim sendo, é

um processo amplo e abrangente que envolve todas as ações sujeitos nele envolvidos. Portanto, deve estar claro para aquele que avalia que ele também é parte integrante do processo avaliativo, uma vez que foi o responsável pela mediação no processo de ensino e aprendizagem. Ao avaliar deve-se ter em mente o processo como um todo, bem como aquele a quem se está avaliando.

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual deve atender as exigências de uma proposta curricular organizada em ciclos considerando os aspectos qualitativos de caráter processual, formativo e participativo, atuando de forma contínua e diagnóstica, cujo processo de construção do conhecimento ocorre em etapas gradativas a partir do desafio de vivências significativas e contextualizadas. Considerando a escola como uma instância integrante da sociedade, as concepções de avaliações existentes dentro dela refletem o contexto sócio-político do todo social onde a mesma está presente concretamente.

A partir dos resultados da análise dos dados da pesquisa, percebe-se que a escola deve possibilitar o acesso e a permanência com êxito do aluno, rejeitar a concepção seletiva e excludente da avaliação e optar por uma nova prática pedagógica colocando aluno e professor como sujeitos do processo ensino e aprendizagem.

Partindo desses pressupostos, a avaliação deve permear todas as atividades de sala de aula, principalmente na relação do professor com o aluno e no tratamento dos conhecimentos trabalhados nesse espaço. Logo, a intervenção do professor ajuda a construir as mediações necessárias para a construção do conhecimento. Portanto, a avaliação não é apenas uma forma de julgamento sobre o processo de aprendizagem do aluno, pois também sinaliza problemas com os métodos, as estratégias e abordagens utilizadas pelo professor. Diante de um grande número de problemas na aprendizagem de determinado assunto, o professor deve ser levado a pensar que houve falhas no processo de ensino que precisam ser reparadas.

Evidenciou-se também, através da pesquisa, que a avaliação do desempenho escolar do Educando com Deficiência Intelectual deve ocorrer de maneira contínua, o que assume várias formas, tais como: observação e o registro das atividades dos alunos, sobre tudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental através de trabalhos individuais, organizados ou não em portfólios, trabalhos coletivos, exercícios em classes, dentre outros. Nesse sentido, o aproveitamento escolar é avaliado através de acompanhamento

contínuo dos resultados obtidos pelo educando, nas diversas atividades avaliativas no respectivo nível de ensino, dentro de uma perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- AAMR (1992). Conceito de Deficiência Mental.
- Beyer, H. O. (2006). *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação.
- Boato, E.M (2009). *Henri Wallon e a Deficiência Múltipla*. São Paulo:Loyola.
- Brasil (1854). Decreto Imperial Nº 428, 12 de Setembro de 1854, que cria o Imperial Instituto dos Meninos Cegos.
- Brasil (1857). Lei Nº 839, de 26 de Setembro de 1857 - Cria o Imperial Instituto dos Meninos Surdos-Mudos.
- Brasil (1927). Decreto-Lei Nº 7870^a, de 15 de Outubro de 1927 - Institui a obrigatoriedade de frequência à escola para crianças de 07 a 14 anos.
- Brasil (1957). Lei Nº 3198, de 06 de Julho de 1957 - Modifica o Imperial Instituto dos Meninos Surdos-Mudos para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).
- Brasil (1960). Decreto Nº 48.961 de 22 de Setembro de 1960 - Instituiu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais (CADEME).
- Brasil (1961). Lei Nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Brasil (1978). Emenda Constitucional Nº 12, de 17 de Outubro de 1978 - dispõe sobre a educação de excepcionais.
- Brasil (1971). Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- Brasil (1973). Decreto Nº 72.425, de 03 de Julho de 1973 - Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).
- Brasil (1982). Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1.982 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- Brasil (1986). Decreto nº 93.481, de 29 de Outubro de 1986 - instituiu a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)

- Brasil (1986). Decreto Nº 93.613, de 21 de Dezembro de 1986 - Cria a Secretaria de Educação Especial (SESPE) substituindo o CENESP.
- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 5 de outubro de 1988.
- Brasil (1989). Lei Nº 7.853, de 24 de Outubro de 1989 - Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, de sua integração social, sobre a Coordenação Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- Brasil (1990). Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990 - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.
- Brasil (1993). Plano Decenal de Educação para Todos.
- Brasil (1994). Lei Nº 8.859, 23 de Março de 1994 que modifica dispositivos da Lei Nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de educação especial o direito à participação em atividades de estágio.
- Brasil (1994). Portaria nº 1793, de Dezembro de 1994 - Prevê a inclusão da disciplina “aspectos Éticos-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”.
- Brasil (1996). Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei Darcy Ribeiro - *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União. Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.
- Brasil (1999). Decreto 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.
- Brasil (2000). Lei Nº 10.048, de 8 de Novembro de 2000 - Dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência.
- Brasil (2001). Lei Nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001 - Aprova o Plano Nacional de Educação.
- Brasil (2001). Decreto Legislativo Nº 198, de 13 de Junho de 2001 - Aprova a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência no Brasil.

- Brasil (2001). Resolução CNE/CEB Nº 02, de 11 de setembro de 2001 - Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica em todas as etapas e modalidades.
- Brasil (2001). Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 – Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
- Brasil (2002). Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002- Dispõe sobre a formação de professores para a educação básica.
- Brasil (2002). Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Brasil (2004). Lei Nº 10.845, de 5 de Março de 2004 - Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas portadoras de Deficiência – PAED
- Brasil (2010). *Marcos Políticos-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC
- Carneiro, M.A. (2007). *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns*. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Carvalho, R. E.(2006). *Educação Inclusiva com os pingos nos “is”*. 4ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- Castro, R.V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Chizzotti, A. (2005). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 7ª Ed. São Paulo: Cortez
- Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento de ações na área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha: UNESCO.
- Coppete, M.C. (2005). *Caderno Pedagógico de Currículo*. Florianópolis, SC: UDESC
- Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.
- Ferreira, M.E.C & Guimarães, M. (2003). *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Gil, A.C. (2007). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5ª Ed. São Paulo: Atlas.

- Guebert, M.C.C. (2007). *Inclusão: uma realidade em discussão*. Curitiba: IBPEX.
- Jomtiem (1992). Conferência Mundial sobre a Educação Para Todos.
- Lira, B. C. (2007). *O professor sociointeracionista e @ inclusão escolar*. São Paulo: Paulinas.
- Lima, E. S. (2000). Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: Sobradinho 107, Editora,
- Luckesi, C. C. (1996). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez.
- Lúcia, M.S.C. (1997). *A importância do trabalho com a família das pessoas com Deficiência Mental*. In. Anais do II Congresso Brasileiro e I Encontro Latino Americano sobre Síndrome de Down.
- Mantoan, M.T.E. (2006). *Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) que estabelece a classificação e (descrição) das doenças mentais da Associação Norte-Americana de Psiquiatria
- Mazzota, M. (1995). *Educação Especial no Brasil História e políticas públicas*. 5 Ed. São Paulo: Cortez
- Minetto, M.F. (2008). *Currículo na Educação Inclusiva: entendendo esse desafio*. 2ª Ed. Curitiba: IBPEX.
- Oliveira, M. M. de (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- Organização Mundial de Saúde (1976). Classificação Internacional de Doenças (CID-10).
- Paula, C. M. (2006) *Cartilha a Hora e a vez da Família em uma sociedade inclusiva*. São Paulo: SORRI-BRASIL.
- Pereira, E.C.B.B, Pinto, S.T. (2002). *Questões urgentes na educação*. Porto Alegre, BH: Artmed. Rede Pitágoras (Coleção Escola em ação nº 01).
- Pletsch, M.D (2010). *Repensando a Inclusão Escolar*. 1ª Ed. Rio de Janeiro:Edur

- Rabelo, E.H. (2004). *Avaliação. Novos Tempos. Novas Práticas*. 7ª Ed. Petrópolis; Vozes
- Ribeiro, A.M, Ramos, B.M, Virgílio, M.S.P & Zwierewicz, M. (2004). *Caderno Pedagógico de Avaliação*. Florianópolis, SC: UDESC
- Rodrigues, A.J. (2003). *Contextos de aprendizagem e Integração/Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais*. In Ribeiro, M.L.S & Baumel, R.C.R.C. Educação Especial. Do querer ao fazer (orgs.). São Paulo: Avercamp.
- Simão, A. (2006). *Inclusão. Educação Especial-Educação Essencial*. 3ª Ed. São Paulo: Livro pronto.
- Silva, M.O.E. (2009). *A análise de necessidades de formação de professores como estratégia para a construção de uma escola inclusiva*. In Martins, L.A.R & Silva, L.G.S (orgs.). *Múltiplos olhares sobre a inclusão*. João Pessoa, PB: 2009.
- Souza, C. P. (2003). *Avaliação do rendimento escolar*. 2ª Ed. Campinas, SP: Papyrus.
- Teixeira, J. & Nunes, L.(2010). *Avaliação Inclusiva a diversidade reconhecida e valorizada*. Rio de Janeiro: Wak.
- Vargas, G, Beche, R.C.E., Silva & S.C. (2005). *Caderno Pedagógico de Educação Especial*. Florianópolis, SC: UDESC
- Veiga, I.P.A. (1989). *A Prática Pedagógica do Professor de Didática*. Campinas: Papyrus.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Modelo de Relatório de Avaliação Diagnóstica

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

EDUCANDO: L. R. A. G.

DATA DE NASCIMENTO: 27.11.2004

IDADE: 07 anos

ENDEREÇO: Av. Jardim Felicidade, Bairro Jardim

EMEF: Antônio Silva

SÉRIE: 2º ano do Ensino Fundamental

TELEFONE: 1234-1234

QUEIXA ESCOLAR: O aluno apresenta atraso significativo de aprendizagem, irrequietação (não consegue ficar sentado ou fazendo uma mesma atividade por mais de 5 minutos), déficit de atenção e concentração, dificuldades em compreender as regras estabelecidas no âmbito escolar e omissão, substituição e distorção de sons na palavra falada.

QUEIXA FAMILIAR: Demonstra instabilidade de humor, com pouca tolerância em relação ao outro, agressividade sem causas específicas e atraso na aprendizagem.

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

Atendendo a solicitação do ofício 059/2011 foi realizada a avaliação pedagógica do aluno **L. R. A. G.**, na Escola Municipal de Ensino fundamental Antônio Barbosa. O procedimento adotado foi a anamnese com a família (mãe), diagnóstico com a professora da sala comum do referido aluno e com a coordenação pedagógica da escola e a avaliação propriamente dita com a criança no mês de junho de 2011.

IDENTIFICAÇÃO:

L. R. A. G. tem 07 anos de idade, é estudante da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Barbosa e cursa o 2º ano do Ensino Fundamental. O referido aluno iniciou sua vida escolar aos 06 anos, frequentando o 3º período da Educação Infantil e no ano posterior (2010) passou a frequentar o Ensino Fundamental no qual ficou retido.

A história familiar de **L. R. A. G.**, de acordo com sua genitora, durante seu período gestacional foi conturbado, por questões econômicas e emocionais em relação ao seu companheiro. Ao referir-se ao parto e o pós-parto de **L. R. A. G.** informa que aconteceu dentro da normalidade, mas relatou que na primeira infância seu filho teve asma e caiu de uma escada. Ao mais, relatou que o filho não gosta de comer e ainda hoje essa dificuldade permanece. Ao relatar o comportamento do filho destacou que diariamente róí unhas, range os dentes quando está dormindo (bruxismo?), conta histórias não verídicas e demonstra instabilidade de humor, com pouca tolerância em relação ao outro, agressividade sem causas específicas e atraso na aprendizagem. Um aspecto relatado pela mãe que nos chama a atenção é a sua afirmação que a criança sorriu apenas aos 2 (dois) anos de idade, sua dentição e fala surgiram aos 4 (quatro) anos.

Ao analisarmos o relatório do aluno **L. R. A. G.** em diálogo com professora da

sala comum, verificou-se que o mesmo apresenta atraso significativo de aprendizagem, inquietação (não consegue ficar sentado ou fazendo uma mesma atividade por mais de 5 minutos), déficit de atenção e concentração, dificuldades em compreender as regras estabelecidas no âmbito escolar e omissão, substituição e distorção de sons na palavra falada.

No final do processo de avaliação diagnóstica de **L. R. A. G.** foi apresentado pela mãe o laudo médico o qual indica que o referido aluno é portador de Transtorno Mental (Deficiência Intelectual⁹) classificado no CID 10 com o código F70 e foi recomendado em tratamento no Centro de Atendimento Psicossocial para a Infância e Adolescência (CAPSI), necessitando de atenção constante para que realize suas atividades no âmbito escolar e de vida diária.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA APRENDIZAGEM

1 – Aspectos do Desenvolvimento Psicomotor¹⁰

No âmbito da *Coordenação Motora Global* observou-se que o educando não apresenta dificuldades no *Desenvolvimento Global Dinâmico, Equilíbrios Globais Estáticos e Dinâmicos*, pois o mesmo anda, corre e pula com facilidade; consegue ficar de pé em um pé só; andar em linha reta; sobe e desce, evidenciando que seu *esquema corporal* está adequadamente sendo construído nos padrões de normalidades, pois coordena bem seus movimentos globais. Na continuação das observações e intervenções, percebeu-se que a *dominância lateral* no aluno está na mão direita (escrita) e no aspecto da *lateralidade* corporal compreende direita e esquerda em si e no outro.

⁹ Atualmente, a Deficiência Intelectual caracteriza-se como o estado de redução notável do *funcionamento intelectual significativamente inferior à média*, associado a *limitações pelo menos em dois aspectos do funcionamento adaptativo*: comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho (AAMR, 1992).

¹⁰ As atividades psicomotoras estão relacionadas aos movimentos, às funções intelectuais e a afetividade. Envolve os aspectos do desenvolvimento da coordenação geral, ou seja, a coordenação estática, que se realiza em repouso, e a coordenação dinâmica, realizada em movimento.

No aspecto da *percepção espacial*, o referido aluno consegue se orientar no espaço em relação às pessoas e às coisas, estabelecendo relações entre os objetos, colocando-os em lugares determinados, ou movimentando-os. Quanto aos aspectos relacionados à *percepção temporal*, o aluno não domina conceitos básicos de tempo, apesar de dominar os de espaço (que fazem parte com mais frequência do cotidiano do aluno), pois não conseguiu nos testes aplicados, diferenciar dia da semana, mês, ano, manhã, tarde ou noite. É necessário frisar que as noções temporais e a noção de tempo objetivo que corresponde ao tempo matemático (um dia dura vinte e quatro horas, uma hora dura sessenta minutos, etc) são muito abstratas e muitas vezes difíceis de serem adquiridas pela criança.

Quanto ao *tônus, postura e equilíbrio* o aluno **L. R. A. G.** ainda não conquistou a capacidade de conquistar atitudes habituais cômodas e suscetíveis de serem mantidas, pois não consegue permanecer concentrado nas atividades propostas, entretanto, não apresenta fadiga, desequilíbrios ou vícios de postura consideráveis.

2 – Aspectos da Linguagem

Na avaliação da *coordenação motora ampla e fina* do aluno, desenha e controla vários tipos de traçados, recorta em linha reta e curva, apresenta preensão palmar e o modo correto de pegar a caneta, a tesoura e o lápis. Consegue pegar, soltar, pinçar, atirar, rasgar, dobrar, modelar, abotoar, amarrar nó e abrir zíper. As dificuldades observadas no momento em estabelecer limites em sua pintura plana. Seu nível de escrita encontra-se no estágio pré-silábico¹¹.

Na avaliação da *linguagem oral*, verificou-se espontaneidade e adequação do vocabulário para a idade; com tom normal, porém com dificuldades na pronúncia (suspeita de dislalia). Transmite e compreende mensagem verbal simples. Na linguagem gestual, demonstra autonomia, pois percebe expressões de emoções (choro, raiva, rugidos, mímicas, etc) e as reproduz. No *âmbito da leitura*, o aluno avaliado, identifica a leitura de rótulos de embalagens, conhece gibis e livros (leitura de imagens), mas apresenta dificuldades na leitura gráfica por não identificar os fonemas e sua lógica para

¹¹ Conforme níveis de escrita propostos por Emília Ferreira.

leitura, mas demonstra interesse pela leitura ao dialogar sobre textos lidos para ele, como historinhas e pequenos contos.

3 – Aspectos do Desenvolvimento Cognitivo¹²:

Na avaliação dos aspectos da *percepção e da discriminação*¹³, observou-se em **L. R. A. G.** habilidades em perceber as semelhanças e diferenças entre pessoas e objetos, encaixar as peças de acordo com a forma (letras, formas geométricas, etc), na percepção e discriminação olfativa, gustativa, tátil e auditiva, exceção para os fonemas, memória musical.

Na *análise visual* de **L. R. A. G.** percebeu-se muitas dificuldades em identificar figura e fundo, realizar jogo do erro, em associar e conceituar as cores. O referido aluno não demonstrou na avaliação nenhum desconforto físico, tais como: olhos avermelhados, pálpebras lacrimejantes, estrabismo, esforço e movimento pupilar, descontrole dos olhos, não faz esforço para fixar os objetos e não os aproxima dos olhos.

No âmbito da *memória*¹⁴, na avaliação realizada, **L. R. A. G.** apresenta potencialidade de memória auditiva e visual para aspectos concretos e domínio nas lembranças de experiência de vida. As dificuldades percebidas são quanto ao exercício de substituir realidade concreta por funções simbólicas e na conceituação, discriminação das funções, sentidos e significados para a maioria dos comportamentos e os objetos no meio. Observou-se também que o aluno apresenta *imaginação* com fantasias excessivas.

No que se refere à avaliação do tempo de *atenção* confirmou-se a queixa da professora da sala comum, pois se verificou irrequietação (não consegue ficar sentado

¹² É importante enfatizar que a cognição é a ação de conhecer ou adquirir conhecimentos, caracterizando-se por ser um fenômeno complexo, que envolve aspectos biopsicológicos e culturais. O desenvolvimento da área cognitiva pressupõe a estimulação de: *Percepção e discriminação, memória, atenção, raciocínio e conceituação.*

¹³ Através da percepção e da discriminação a criança recebe e interpreta as sensações que recebe, diferenciando-as, relacionando os objetos, atribuindo qualidade ou relações aos mesmos.

¹⁴ A memória permite ao aluno armazenar as informações e os sentimentos que o mesmo vivencia.

ou fazendo uma mesma atividade por mais de 5 minutos), acreditamos ser resultado do déficit de atenção e da pouca concentração, necessitando sempre de estratégias amparadas em referenciais concretos para auxiliá-lo a superar essa dificuldade, um ambiente propício (evitar sons externos, poluição visual, estabelecer regras de comportamento, etc).

Nas faculdades do *raciocínio*¹⁵, o aluno apresenta capacidade em estabelecer relações de diferenças e semelhanças, em compreender a ordem da vida cotidiana. Suas maiores limitações se apresentam nas resoluções de problemas que exijam explicações mais complexas, acreditamos ser em função do raciocínio lento, no nível abstrato. No *lógico-matemático* se constatou que o mesmo apresenta pensamento concreto, não identifica e não escreve até o número 10, nem relaciona nenhuma quantidade com o numeral, mesmo tendo uma pequena noção de quantidade, pois conta oralmente (memória auditiva) e não realiza operações de adição, subtração, multiplicação e divisão, mesmo com apoio de recursos concretos.

Dentro do processo de avaliação observou-se que o aluno apresenta as maiores dificuldades no aspecto de *conceituação*¹⁶, pois não nomeia e não classifica formas (geométricas, letras, números, símbolos), posição (lateralidade), cores, seqüência lógica (início, meio e fim de uma história), temporalidade e regras sociais. Exceção para conceitos de família, de escola, de igreja e de si mesmo (gênero).

4 – Aspectos do Desenvolvimento Afetivo-Emocional:

Nos *Aspectos Sócio-emocionais* o aluno demonstrou ser egocêntrico, pois tenta constantemente impor sua vontade, não aceita regras estabelecidas na sala de aula e demonstra instabilidade emocional, ora se relaciona bem com os colegas e em outros apresenta agressividade, rebeldia e dificuldades com hábitos de cortesias, demonstrados também na realização das atividades solicitadas pela professora.

¹⁵ O raciocínio está associado à maneira que o pensamento forma formas distintas em seus processos associativos em particular à solução de problemas

¹⁶ A conceituação permite categorizar os objetos de acordo com suas características.

5 – Orientações Pedagógicas:

Para a Professora da Classe Comum

Durante a prática pedagógica em sala de aula, é imprescindível que sejam propostos trabalhos em grupos, sem que nenhum aluno sinta-se isolado e sejam propiciadas tarefas curtas ou intercaladas, para que os alunos possam concluí-las antes de se dispersar, além de jogos e desafios para motivá-los, em que os resultados sejam sempre elogiados.

É importante que a rotina seja valorizada, pois ela deixa as crianças mais seguras, mas mantenha sempre elevado o nível de estímulo, através de novidades no material pedagógico. Conte histórias para seus alunos e peça, por exemplo, que eles contem para as outras crianças o que você leu, o que achou legal na história, qual é o personagem mais engraçado, inteligente, diferente, etc, ou então peça para ele desenhar a história lida, o que vale tanto para gibis como para livros de histórias.

Nos procedimentos metodológicos dê uma função oficial às crianças, como a de ajudante do professor, isso pode melhorar o relacionamento delas com os colegas e abrir espaço para que elas se movimentem mais. Permita que a criança compense os erros: sutilmente, faça-o pedir desculpas quando ofenderem os colegas ou convença-o a arrumar a bagunça em classe.

Orientações para a Família do aluno:

É importante que alguns aspectos sejam considerados no cotidiano familiar da criança, entre os quais se destacam: falar um pouco mais alto (não gritar) enfatizando as palavras mais importantes, como por exemplo: “a lição é para amanhã”; sempre sendo breve e evitando dar várias ordens ao mesmo tempo.

Para chamar a atenção do seu filho toque no ombro dele. É interessante também que em casa, a criança tenha um local de estudo adequado, com horários e rotina

estabelecida para fazer as tarefas escolares em que sejam mantidas programações fixas em casa como, por exemplo, horário para assistir televisão.

Orientações para a Escola:

Considerando a avaliação diagnóstica do aluno e laudo médico do mesmo, no qual se apresenta através do CID 10, o código F70, que corresponde à Deficiência Intelectual, evidencia-se assim o direito do referido aluno participar do *Atendimento Educacional Especializado - AEE*, atendendo ao dispositivo da Resolução 04/2009 que no seu artigo 1º estabelece que

os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns de ensino e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais . . . e o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem

Ressaltamos que o AEE deverá ser *“realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola, ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns”* (Resolução 04/2009 art. 5º).

É importante que o projeto pedagógico da escola institucionalize a oferta do AEE prevendo sua organização: sala de recursos multifuncionais com espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; cronograma de atendimentos dos alunos; plano do AEE com a identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos,

definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas e professores para o exercício da docência do AEE (artigo 10, Resolução 04/2009).

6 - Conclusão

Após as observações citadas anteriormente, destacamos que **L. R. A. G.** tem entre as suas habilidades o desenvolvimento global (equilíbrio estático e dinâmico, esquema corporal, lateralidade, percepção espacial), coordenação motora ampla e fina, na comunicação, na percepção e discriminação a partir do concreto. Entre as suas dificuldades destacam-se: a percepção temporal, pronúncia, leitura gráfica, memória de trabalho, imaginação, atenção, raciocínio lógico, conceituação e os aspectos sócio-emocionais.

Essas dificuldades têm sido em nosso entendimento as barreiras que contribuem para defasagem do currículo formal, causa provável da deficiência intelectual. Nossa recomendação é para que **L. R. A. G.** que a professora da sala comum utilize metodologias diferenciadas (trabalho de grupo, recursos visuais, etc), e que seja incluído no Atendimento Educacional Especializado – AEE, no contra turno, para auxiliá-lo no seu processo educativo. Informamos também a necessidade de avaliação e acompanhamento clínico dos seguintes profissionais: *psicólogo e fonoaudiólogo*.

Certo que serão tomadas as devidas providências, nos colocamos a disposição para quaisquer dúvidas.

Solange Pereira do Livramento

Especialista em Ed. Especial e Ed. Inclusiva

APÊNDICE B – O Questionário aplicado

UNIVERSIDADE DE ÉVORA



www.uevora.pt

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Concepções e Práticas em Avaliação do processo ensino e aprendizagem de educandos com Deficiência Intelectual nas Classes Comuns dos Anos/séries Iniciais, no Município de Macapá-AP

Caro (a) Colega,

O questionário que a seguir se apresenta faz parte de uma investigação centrada na avaliação do processo ensino/aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual, no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Educação, com especialização em Avaliação Educacional, da Universidade de Évora.

O sucesso deste trabalho depende, entre outros fatores, da colaboração de que me possa vir a ser dispensada, esperando, por isso, poder contar com a sua disponibilidade para o preenchimento do questionário.

Os dados recolhidos servirão exclusivamente para o fim indicado.

Com os nossos cumprimentos,

Universidade de Évora-Pt, de Setembro de 2010.

Solange Pereira do Livramento

PARTE I – DADOS PROFISSIONAIS

1 - Data: ___/___/___

2 – Sexo: M () F ()

3 – Ano de Nascimento: _____

4 – Tempo de Serviço: _____ anos

5 – Qual sua habilitação literária?

() Ensino Fundamental () Ensino Médio () Graduação Licenciatura

() Graduação Bacharelado () Especialização () Mestrado () Doutorado

6 – Na sua formação inicial, cursou alguma disciplina que abordasse a temática Educação Especial?

() Sim Qual a disciplina? _____

() Não

7 – Durante seu percurso profissional já fez Formação Continuada específica sobre Educação Especial?

() Sim

() Não

8 - Ano/Série em que leciona: _____

PARTE II – DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

DAS CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:

Assinale as características fundamentais da Deficiência Intelectual (assinale apenas uma opção):

() Aluno com desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, caracterizados essencialmente por um comprometimento, durante o período de desenvolvimento, das faculdades que determinam o nível global de inteligência, isto é, das funções cognitivas, de linguagem, da motricidade e do comportamento social.

() Alunos com redução notável do funcionamento intelectual significativamente inferior à média, associado a limitações pelo menos em dois aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, competência domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho.

() é a incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade.

DA ATUAÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:

Atualmente você considera que se encontra a que nível da problemática da inclusão de alunos com Deficiência Intelectual:

() Com poucos conhecimentos

() Com conhecimentos suficientes

No seu entender, na designação dos professores de turmas regulares para atuar com a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual, deveriam respeitar-se as seguintes

prioridades: (Enumere de 01 a 04 o que você considera mais importantes, sendo 01 mais importante)

- () Ser professor especialista em Educação Especial
- () Ser dos professores com mais anos de magistério
- () Ser um professor que já tenha tido outras experiências na Educação Especial
- () Ser professor com preparação específica para o cargo (capacitação prévia)
- () Outra. Qual? _____

Seu aluno com Deficiência Intelectual participa do Atendimento Educacional Especializado - AEE?

- () Sim () Não

DO PLANEJAMENTO DA AÇÃO EDUCATIVA DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS:

Quem participa do planejamento das ações educativas dos alunos com Deficiência Intelectual?

- () Professores do Ensino Regular, professores da Educação Especial e Coordenação Pedagógica
- () Professores do Ensino Regular e os professores da Educação Especial
- () Apenas entre os professores do Ensino Regular

Outra opção: _____

Com que frequência ocorre esse planejamento?

- () Diariamente () Mensalmente () Bimestralmente
- () Trimestralmente () Semestralmente () Anualmente

Quem são os agentes responsáveis pela avaliação do processo ensino/aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual?

- Professor(a) da Classe Comum
- Professor(a) de Classe Comum e professor(a) da Educação Especial
- Professor(a) da Classe Comum e o aluno avaliado
- Professor(a) de Classe Comum e Coordenação Pedagógica
- Professor(a) de Classe Comum, professor(a) do AEE e Coordenação Pedagógica

Quais são os instrumentos que você utiliza na avaliação? (pode assinalar mais que uma opção)

- Fichas Portfólios Diagnósticos
- Conselho de Classe Auto-avaliação Observação
- Relatórios Outra opção: _____

Cite alguns critérios utilizados na avaliação:

Como você avalia sua condição profissional diante da avaliação do processo de aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual?

- Sente muitas dificuldades Sente algumas dificuldades
- Sente-se preparado para realizar essa avaliação

Os pais e/ou responsáveis são informados dos instrumentos utilizados na avaliação?

Sim Não

Em que período os pais e/ou responsáveis são informados sobre a avaliação dos seus filhos?

Plantão Pedagógico Reunião de Pais e Mestres

Outras: _____

Obrigada pela colaboração!

ANEXOS

ANEXO A



Ficha de Avaliação Individual do Educando



I CICLO: “ALFABETIZAÇÃO”

1º ANO

Escola: _____ Ano Letivo: _____

Aluno(a): _____ Idade: _____

Professor(a): _____

Turma: _____ Turno: _____

Controle de Frequência:

**REFLEXÕES ORIENTATIVAS PARA PREENCHIMENTO DA FICHA
DIAGNÓSTICA, DO RELATÓRIO, DA FREQUENCIA E CONTEUDOS
TRABALHADOS NA FASE INTRODUTÓRIA, NO CICLO INICIAL DA
ALFABETIZAÇÃO**

O Ensino Fundamental de Nove Anos, amparado pela lei 11.114/05 e 11.274/06, vem evidenciar a avaliação contínua e diagnóstica do processo de aprendizagem para que a progressão continuada dentro de cada fase/ ciclo seja garantida por metodologias de atendimento pedagógico diferenciado, com base em alguns dispositivos a seguir:

1 – O preenchimento da Ficha Diagnóstica levará em conta o registro realizado diariamente pelo (a) professor (a), contados a partir do 1º dia letivo, até o término de cada semestre, conforme os descritores e habilidades trabalhados em cada disciplina.

2 - O preenchimento dos quadros conceituais avaliativos deverá obedecer a seguinte orientação descritiva:

LEGENDA	
A	Alcançou
PR	Precisa Reforçar
INT	Itens Ainda Não Trabalhados

3 - O relatório constitui-se no registro descritivo das capacidades sócio - interrelacionais, afetiva e cognitiva, trabalhadas com o aporte da transversalidade, tendo a ética como parâmetros das relações que se constroem no cotidiano educacional. Ao final de cada ano, se fará uma avaliação global do desenvolvimento do aluno em relação aos objetivos do ano, descritos no relatório final.

4 – A frequência deverá ser registrada e completada diariamente, assim como os conteúdos trabalhados nas disciplinas/ componentes curriculares, que devem seguir a lógica de continuidade, níveis de complexidade que se efetivam no ano/serie em curso.

5 – Esta ficha deverá compor o processo de registro da aprendizagem do (a) educando, devendo ser socializada com pais e responsáveis por ocasião das reuniões, encontros e plantões pedagógicos.

Descritores e Competências		Bimestres			
		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA					
01	Utiliza a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos, expressar o que pensam;				
02	Participa de diferentes situações de comunicação oral (roda de conversa, pequenos debates, contação de histórias);				
03	Reconhece os usos e as funções da escrita na sociedade letrada;				
04	Lê palavras.				
05	Inferir através dos conhecimentos de mundo.				
06	Reconhece como devemos utilizar os objetos de escrita; lápis, borracha, caderno;				
07	Sabe como se dá e para que se dá o uso da escrita na escola e compreende a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa.				
08	Diferencia letras de números e letras de rabiscos;				
09	Conhece o alfabeto (nomeia) e diferencia letras maiúsculas das minúsculas;				
10	Reconhece nomes de colegas ou de objetos e lugares em que circula, nomes de animais, etc.				
11	Reconhece que os textos são construídos por palavras;				
12	Constrói seqüências lógicas a partir de imagens;				
13	Reconhece as regularidades da escrita em caça-palavras, jogos de letras, jogo de memória, e faz comparação entre as palavras e suas regularidades;				
14	Reconhece o espaçamento entre as palavras no texto.				
DISCIPLINA: MATEMÁTICA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Constrói o significado do número natural a partir de contagens, medidas e códigos numéricos, etc.; explorados em diversos contextos e situações-problema e dele se apropriar.				
02	Interpreta e produz escritas numéricas, inicialmente observando regularidades na seqüência dos números naturais e, em seguida, compreende as regras do sistema de numeração decimal.				

03	Formula e resolve problemas levando em consideração suas etapas de resolução: compreensão do problema, elaboração de planos e estratégias para sua solução, execução dos planos, verificação da validade das estratégias adotadas e dos resultados e, finalmente, a emissão da resposta.				
04	Lida logicamente, com situações problemas aplicadas ao sistema monetário brasileiro, no que se refere à troca, compra e venda de produtos em geral.				
05	Aplica o conhecimento métrico dedutivo, no reconhecimento de grandezas e suas medidas padronizadas ou não padronizadas.				
06	Comunica-se de modo matemático, argumentando, escrevendo e representando de várias maneiras (com símbolos, números, tabelas, gráficos, diagramas, etc.) as idéias matemáticas.				
DISCIPLINA: CIÊNCIAS		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Percebe que o corpo está intimamente ligado ao ambiente externo, capaz de interferir no equilíbrio ecológico, bem como sofrer com as ações provenientes do meio;				
02	Sabe que tanto o corpo, quanto o ambiente necessitam de cuidados especiais para a manutenção da saúde e preservação da vida;				
03	Compreende que o corpo também se estrutura em sistemas internos, cada um com responsabilidades específicas para a manutenção da vida saudável de cada indivíduo;				
04	Conhece os elementos vivos e não vivos da natureza que são essenciais para a sobrevivência dos seres humanos e dos outros seres;				
05	Conhece e respeitar as diferenças existentes entre os indivíduos;				
06	Analisa os elementos integrantes do meio ambiente, compreendendo o vínculo entre eles de modo a preservar esse elo para que se mantenha o equilíbrio ecológico;				
07	Compreende a funcionalidade das diversas formas de vida, analisando também o papel do homem para manter o ambiente em perfeito equilíbrio.				
DISCIPLINA: HISTÓRIA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Reconhece algumas semelhanças e diferenças no modo de viver dos indivíduos e dos grupos sociais que pertencem ao seu próprio tempo e espaço.				

02	Reconhece a presença de alguns elementos do passado no presente, projetando a sua realidade numa dimensão histórica, identificando a participação de diferentes sujeitos, obras e acontecimentos, de outros tempos, na dinâmica da vida atual.				
03	Reconhece algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade.				
04	Percebe na experiência dos mais velhos uma importante fonte de conhecimento histórico.				
05	Constrói uma imagem positiva de si, confia em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e legitima normas morais que garantam a todos essa realização.				
DISCIPLINA: GEOGRAFIA					
01	Reconhece as diversas funções e os diferentes significados dos ambientes de convivência;				
02	Faz uso da observação e da descrição na leitura da paisagem, principalmente por meio de ilustrações e da oralidade;				
03	Analisa a produção e a organização do espaço de convivência com base na leitura da paisagem e no seu entendimento enquanto agente da mesma;				
04	Identifica os diferentes tipos de paisagem no entorno familiar e escolar;				
05	Identifica pontos de referência rua e no bairro;				
06	Situa-se no lugar de convivência familiar e escolar a partir da produção e manuseio de plantas e mapas.				
DISCIPLINA: ARTE		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Desenvolve a percepção visual contidas em Desenho, Narrativas Visuais, História em Quadrinhos, Desenhos Animados e Leitura e Releitura de Obras de Arte e Criação e Produção, exercitando a imaginação e criatividade.				
02	Emprega a música como expressão de comunicação entre os indivíduos e os diferentes sons produzidos pelo ser humano e presentes na natureza.				
03	Aplica diferentes formas de comunicação corporal por meio da linguagem do corpo relacionada à dança.				
04	Esboça por meio das atividades teatrais, as propriedades comunicativas e expressivas de diferentes de diferentes formas de dramatização, como:				

	monólogo, diálogo, dramatização de lendas regionais, realidade social e festividade em dimensões artísticas e estéticas.				
05	Relaciona o universo da arte por meio da leitura, representação e construção da realidade.				
06	Identifica os Elementos constituintes da Linguagem Visual: Ponto, Linha, Plano, Textura, Forma e Volume e Desenvolver atividades de composição e de exploração.				
07	Expressa formas artísticas utilizando a Cor Pigmento: Cores Primárias e Suas Composições, exercitando a imaginação e criatividade, cultivando a curiosidade e autonomia no agir e no pensar arte				
08	Relaciona a Arte da Pré-História como fato histórico e sentido funcional.				
09	Expressa a sensibilidade para os valores estéticos e análise de produções artístico-culturais de diferentes culturas e etnias, em especial a cultura Afro-Brasileira e Indígena.				
DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Participa dos eventos de forma solidária, respeitosa e não discriminatória.				
02	Identifica, domina e convive de forma harmônica com as manifestações afetivas decorrentes das ações.				
03	Busca a solução dos desafios surgidos de forma espontânea, criativa e autônoma.				
04	Apresenta avanços harmônicos em seu desenvolvimento motor.				
05	Utiliza espontaneamente e autonomamente o imaginário e as linguagens da cultura corporal.				
06	Compreende e relaciona as ações ao contexto sociocultural.				
07	Reflete sobre seu próprio corpo e valoriza e adota hábitos saudáveis.				
08	Avalia o momento das aulas de forma espontânea e autônoma e sugere novas situações e contextos.				
DISCIPLINA: ENSINO RELIGIOSO		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Apresenta comportamento espontâneo de harmonia.				
02	Atua democraticamente em sala de aula respeitando as regras de convívio social				
03	Vivencia situações que envolvem direitos e deveres pessoais e coletivos no âmbito escolar e familiar.				

04	Observa, conhece e identifica sentimentos humanos como: alegria, raiva, tristeza, amor, dor, etc.				
05	Compreende a importância do comportamento cooperativo e solidário no convívio social				

Relatório

O Referido relatório deverá ser preenchido levando em consideração o processo de aprendizagem dos alunos, considerando os seguintes aspectos:

1 – Capacidade Cognitiva:

Modo como o educando (a) se posiciona diante das metas que o educador (a) deseja alcançar em cada área do conhecimento. Está vinculada ao uso de formas de representação, comunicação e resolução de problemas.

Descrição por área de conhecimento

2 – Capacidade Afetiva e Relacionamento Interpessoal:

Relacionada à forma como o educando interage com os colegas de turma e da escola (Compreensão e convivência grupal), a forma de socialização do aluno respeitando as diferenças étnicas, culturais, religiosas e etc.

Descrição: -

3 – Capacidade Ética:

Relacionada à autonomia e a capacidade de tomar decisões com base em valores e opções que se apresentam nas variadas situações.

Descrição:

ANEXO B



Prefeitura Municipal de Macapá
Secretaria Municipal de Educação
Departamento de Ensino



Ficha de Avaliação Individual do Educando



I CICLO: “ALFABETIZAÇÃO”

2º ANO

Escola: _____ Ano Letivo: _____

Aluno(a): _____ Idade: _____

Professor(a): _____

Turma: _____ Turno: _____

Controle de Frequência:

REFLEXÕES ORIENTATIVAS PARA PREENCHIMENTO DA FICHA DIAGNÓSTICA, DO RELATÓRIO, DA FREQUENCIA E CONTEUDOS TRABALHADOS NA FASE INTRODUTÓRIA, NO CICLO INICIAL DA ALFABETIZAÇÃO

O Ensino Fundamental de Nove Anos, amparado pela lei 11.114/05 e 11.274/06, vem evidenciar a avaliação contínua e diagnóstica do processo de aprendizagem para que a progressão continuada dentro de cada fase/ ciclo seja garantida por metodologias de atendimento pedagógico diferenciado, com base em alguns dispositivos a seguir:

1 – O preenchimento da Ficha Diagnóstica levará em conta o registro realizado diariamente pelo (a) professor (a), contados a partir do 1º dia letivo, até o término de cada semestre, conforme os descritores e habilidades trabalhados em cada disciplina.

2 - O preenchimento dos quadros conceituais avaliativos deverá obedecer a seguinte orientação descritiva:

LEGENDA	
A	Alcançou
PR	Precisa Reforçar
INT	Itens Ainda Não Trabalhados

3 - O relatório constitui-se no registro descritivo das capacidades sócio - interrelacionais, afetiva e cognitiva, trabalhadas com o aporte da transversalidade, tendo a ética como parâmetros das relações que se constroem no cotidiano educacional. Ao final de cada ano, se fará uma avaliação global do desenvolvimento do aluno em relação aos objetivos do ano, descritos no relatório final.

4 – A frequência deverá ser registrada e completada diariamente, assim como os conteúdos trabalhados nas disciplinas/ componentes curriculares, que devem seguir a lógica de continuidade, níveis de complexidade que se efetivam no ano/serie em curso.

5 – Esta ficha deverá compor o processo de registro da aprendizagem do (a) educando, devendo ser socializada com pais e responsáveis por ocasião das reuniões, encontros e plantões pedagógicos.

Descritores e Competências		Bimestres			
		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA					
01	Interessa-se por ouvir e manifestar sentimentos, experiências, idéias e opiniões;				
02	Preocupa-se com a comunicação nos intercâmbios: fazer-se entender e procurar entender os outros.				
03	Tem Respeito diante de colocações de outras pessoas, tanto no que se refere às idéias quanto ao modo de falar.				
04	Desperta o interesse por ler ou ouvir a leitura especialmente de textos literários e informativos e por compartilhar opiniões, idéias e preferências.				
05	Inferir em temas tratados a partir de conhecimentos de mundo.				
06	Reconhecer as funções da escrita na sociedade letrada por meio dos gêneros textuais diversos e seus suportes, por exemplo, o jornal que serve para informar, mas também traz outros gêneros textuais que servem para divertir;				
07	Escreve e reconhece as letras e seus usos e diferencia letras de outros sinais gráficos e sistemas de representação;				
08	Reconhece a relação de dependência existente entre consoante tem da vogal para compor sílabas.				
09	Distingui os substantivo e adjetivos, sinônimos e antônimos, masculino e feminino;				
DISCIPLINA: MATEMÁTICA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Resolve situações-problemas e, a partir delas, constrói os significados das quatro operações fundamentais (adição, subtração, multiplicação e divisão) e deles apropria-se.				
02	Desenvolve, com compreensão, procedimentos de cálculos (mental, escrito, exato, aproximado — por estimativa e por arredondamento — por algoritmos diversos, por analogias, etc.).				
03	Utiliza unidades e instrumentos de medida adequados a cada situação, após estimativas e comparação de estimativas com o resultado propriamente dito.				
04	Estabelece pontos de referência para situar-se, posicionar-se e deslocar-se no espaço, bem como para identificar relações de posição entre objetos no espaço.				

05	Identifica o uso de tabelas e gráficos para facilitar a leitura e interpretação de informações e constrói formas pessoais de registro para comunicar informações coletadas.				
06	É capaz de tabular, analisar e demonstrar as idéias matemáticas de diferentes formas: oral, escrita, por tabelas, diagramas, gráficos, etc...				
DISCIPLINA: CIÊNCIAS		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Percebe que o corpo está intimamente ligado ao ambiente externo, capaz de interferir no equilíbrio ecológico, bem como sofrer com as ações provenientes do meio;				
02	Sabe que tanto o corpo, quanto o ambiente necessitam de cuidados especiais para a manutenção da saúde e preservação da vida;				
03	Age no ambiente de forma a desenvolver um ambiente agradável a todos;				
04	Compreende o funcionamento dos sistemas internos do corpo;				
05	Conhece os elementos vivos e não vivos da natureza que são essenciais para a sobrevivência dos seres humanos e dos outros seres;				
06	Conhece e respeitar as diferenças existentes entre os indivíduos;				
07	Analisa os elementos integrantes do meio ambiente, compreendendo o vínculo entre eles de modo a preservar esse elo para que se mantenha o equilíbrio ecológico;				
08	Difundi os conhecimentos construídos em ecologia com o grupo social que nos cerca;				
09	Desenvolve atitudes de sensibilização da preservação do meio ambiente;				
10	Compreende a funcionalidade das diversas formas de vida, analisando também o papel do homem para manter o ambiente em perfeito equilíbrio.				
DISCIPLINA: HISTÓRIA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Reconhece algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade.				
02	Estabelece relações entre o presente e o passado.				
03	Percebe na experiência dos mais velhos uma importante fonte de conhecimento histórico.				
04	Constrói uma imagem positiva de si, confiar em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e legitimar normas morais que garantam a todos essa realização.				

05	Reconhece, valoriza e preserva o patrimônio histórico material e imaterial de sua família e cidade.				
DISCIPLINA: GEOGRAFIA		1°B	2°B	3°B	4°B
01	Identifica os diferentes tipos de espaços públicos e privados.				
02	Caracteriza as paisagens do espaço onde vive, relacionando-as a outros lugares.				
03	Conhece a origem dos alimentos, sua extração e produção.				
04	Identifica no mapa o lugar de convivência.				
05	Compreende as noções de escala, ampliação e redução, a partir da sua referência de lugar (casa, bairro).				
06	Identifica as paisagens urbanas e rurais e suas relações.				
07	Diferencia o uso público e privado dos espaços e a desigualdade no acesso.				
DISCIPLINA: ARTE		1°B	2°B	3°B	4°B
01	Desenvolve a percepção visual contidas em Desenho, Narrativas Visuais, História em Quadrinhos, Desenhos Animados e Leitura e Releitura de Obras de Arte e Criação e produção, exercitando a imaginação e criatividade:				
02	Emprega a música como expressão de comunicação entre os indivíduos e os diferentes sons produzidos pelo ser humano e presentes na natureza.				
03	Aplica diferentes formas de comunicação corporal por meio da linguagem do corpo relacionada à dança.				
04	Esboça por meio das atividades teatrais, as propriedades comunicativas e expressivas de diferentes formas de dramatização, como: monólogo, diálogo, dramatização de lendas regionais, realidade social e festividade em dimensões artísticas e estéticas.				
05	Relaciona o universo da arte por meio da leitura, representação e construção da realidade.				
06	Identifica os Elementos Constituintes da Linguagem Visual: Movimento, Proporção, Plano, Forma, Composição, Direção e Textura e Desenvolver atividades de composição e de exploração.				
07	Expressa formas artísticas utilizando a Cor Pigmento: Cores Primárias e Suas Composições e Cores Quentes e Frias, exercitando a imaginação e criatividade, cultivando a curiosidade e autonomia no agir e no pensar arte.				

08	Relaciona a Arte Greco-Romana, como fato histórico estabelecendo suas características e diferenças.				
09	Expressa a sensibilidade para os valores estéticos e análise de produções artístico-culturais de diferentes culturas e etnias, em especial a cultura Afro-Brasileira e Indígena.				
DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Participa dos eventos de forma solidária, respeitosa e não discriminatória.				
02	Identifica, domina e convive de forma harmônica com as manifestações afetivas decorrentes das ações.				
03	Busca a solução dos desafios surgidos de forma espontânea, criativa e autônoma.				
04	Apresenta avanços harmônicos em seu desenvolvimento motor.				
05	Utiliza espontaneamente e autonomamente o imaginário e as linguagens da cultura corporal.				
06	Compreende e relaciona as ações ao contexto sociocultural.				
07	Reflete sobre seu próprio corpo e valoriza e adota hábitos saudáveis.				
08	Avalia o momento das aulas de forma espontânea e autônoma e sugere novas situações e contextos.				
DISCIPLINA: ENSINO RELIGIOSO		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Consegue conviver com as diferenças no interagir com o grupo.				
02	Identifica os direitos e deveres pessoais e coletivos.				
03	Consegue interagir com os colegas da turma e da escola.				
04	Realiza trabalhos em grupos.				
05	Respeita as normas estabelecidas em sala de aula.				

2 – Capacidade Afetiva e Relacionamento Interpessoal:

Relacionada à forma como o educando interage com os colegas de turma e da escola (Compreensão e convivência grupal), a forma de socialização do aluno respeitando as diferenças étnicas, culturais, religiosas e etc.

Descrição:

3 – Capacidade Ética:

Relacionada à autonomia e a capacidade de tomar decisões com base em valores e opções que se apresentam nas variadas situações.

Descrição:

4 – Capacidade de Inserção Social:

Relaciona-se a capacidade do aluno perceber-se como sujeito integrado, dependente e transformador do meio ambiente o qual se insere.

Descrição:

Os aspectos acima elencados são fundamentais no momento em que o processo avaliativo é **diagnóstico** (identifica as dificuldades e os avanços dos alunos, com o objetivo de estabelecer as mudanças no planejamento do professor); e **processual** (acontece todos os dias).

Macapá –AP de de 200__

Assinatura do Professor (a)

Assinatura do Coordenador(a) Pedagógico (a)

ANEXO C



Prefeitura Municipal de Macapá
Secretaria Municipal de Educação
Departamento de Ensino



Ficha de Avaliação Individual do Educando



I CICLO: “ALFABETIZAÇÃO”

3º ANO

Escola: _____ Ano Letivo: _____

Aluno(a): _____ Idade: _____

Professor(a): _____

Turma: _____ Turno: _____

Controle de Frequência:

REFLEXÕES ORIENTATIVAS PARA PREENCHIMENTO DA FICHA DIAGNÓSTICA, DO RELATÓRIO, DA FREQUENCIA E CONTEUDOS TRABALHADOS NA FASE INTRODUTÓRIA, NO CICLO INICIAL DA ALFABETIZAÇÃO

O Ensino Fundamental de Nove Anos, amparado pela lei 11.114/05 e 11.274/06, vem evidenciar a avaliação contínua e diagnóstica do processo de aprendizagem para que a progressão continuada dentro de cada fase/ ciclo seja garantida por metodologias de atendimento pedagógico diferenciado, com base em alguns dispositivos a seguir:

1 – O preenchimento da Ficha Diagnóstica levará em conta o registro realizado diariamente pelo (a) professor (a), contados a partir do 1º dia letivo, até o término de cada semestre, conforme os descritores e habilidades trabalhados em cada disciplina.

2 - O preenchimento dos quadros conceituais avaliativos deverá obedecer a seguinte orientação descritiva:

LEGENDA	
A	Alcançou
PR	Precisa Reforçar
INT	Itens Ainda Não Trabalhados

3 - O relatório constitui-se no registro descritivo das capacidades sócio - interrelacionais, afetiva e cognitiva, trabalhadas com o aporte da transversalidade, tendo a ética como parâmetros das relações que se constroem no cotidiano educacional. Ao final de cada ano, se fará uma avaliação global do desenvolvimento do aluno em relação aos objetivos do ano, descritos no relatório final.

4 – A frequência deverá ser registrada e completada diariamente, assim como os conteúdos trabalhados nas disciplinas/ componentes curriculares, que devem seguir a lógica de continuidade, níveis de complexidade que se efetivam no ano/serie em curso.

5 – Esta ficha deverá compor o processo de registro da aprendizagem do (a) educando, devendo ser socializada com pais e responsáveis por ocasião das reuniões, encontros e plantões pedagógicos.

Descritores e Competências		Bimestres			
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Memoriza, interpreta texto oralmente;				
02	Sabe orientar alguém oralmente sobre as regras de um jogo, de uma brincadeira ou para ir a um lugar;				
03	Participa de debates, escuta organizada, conhecimento claro das regras e da importância de discuti-las previamente e de organizar a fala em função das regras;				
04	Organiza a exposição (previamente buscar elementos a serem tratados, saber cumprimentar a platéia, agradecer, marcar os pontos do trabalho, ordenação das idéias, conclusão);				
05	Lê autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para a série em estudo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades, imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los;				
06	Produz textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa.				
DISCIPLINA: MATEMÁTICA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Estabelece atitude positiva em relação à matemática, valorizando sua utilidade, sua lógica dedutiva e argumentativa e, sua beleza em cada conceito estudado.				
02	Sabe aplicar o raciocínio combinatório, analisando quais e quantas são as possibilidades de algo ocorrer e resolver situações-problemas que envolvam a idéia de probabilidade.				
03	Identifica as figuras geométricas (unidimensionais, bidimensionais e tridimensionais), seus elementos, suas características, suas semelhanças e diferenças; seja por definição oral, construtiva ou manipulada.				
04	Tem a capacidade de compor e decompor figuras geométricas, faz ampliações e deduções a cerca de sua estrutura ou forma.				
05	Interpreta e descreve instruções (informações acerca do problema solicitado), usando terminologia adequada.				
06	Percebe que os conceitos os e procedimentos matemáticos (sinais operatórios, comparativos, inclusivos e lógicos) são fundamentais a compreensão estrutural e resolutiva de problemas.				
DISCIPLINA: CIÊNCIAS		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB

01	Conceitua os componentes do universo, observando suas características e a influência que cada um exerce sobre o planeta Terra;				
02	Explica os fenômenos naturais sob a análise da estrutura física da Terra bem como através da dinâmica de seus movimentos;				
03	Analisa os elementos integrantes do meio ambiente, em suas especificidades, compreendendo o vínculo entre eles de modo a preservar esse elo para que se mantenha o equilíbrio ecológico;				
04	Difundi os conhecimentos construídos em ecologia com o grupo social que nos cerca;				
05	Desenvolve atitudes de sensibilização da preservação do meio ambiente;				
06	Formula hipóteses sobre a evolução dos seres vivos, através da análise de seus aspectos físicos e comportamentais, incluindo o homem como ser integrante ao meio, capaz de agir e interferir no processo evolutivo;				
07	Compreende a funcionalidade das diversas formas de vida, analisando também o papel do homem para manter o ambiente em perfeito equilíbrio;				
08	Compreende, desenvolve e aperfeiçoa atitudes que viabilizem a manutenção da saúde do corpo e do ambiente que o cerca.				
DISCIPLINA: HISTÓRIA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Reconhece algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade.				
02	Reconhece a presença de alguns elementos do passado no presente, projetando a sua realidade numa dimensão histórica, identificando a participação de diferentes sujeitos, obras e acontecimentos, de outros tempos, na dinâmica da vida atual.				
03	Percebe na experiência dos mais velhos uma importante fonte de conhecimento histórico.				
04	Constrói uma imagem positiva de si, confia em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e legitima normas morais que garantam a todos essa realização.				
05	Levanta, coleta e organiza informações que favoreçam o reconhecimento e a valorização do patrimônio histórico material e imaterial de sua família e cidade.				
DISCIPLINA: GEOGRAFIA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Percebe as relações de grupos sociais com o espaço e a família.				

02	Identifica os diferentes modos de vida de grupos familiares e sua relação com a natureza.				
03	Sabe relacionar, caracterizar e localizar-se nos diferentes espaços de convivência através da utilização de figuras, mapas e de ruas, escola, cidade, etc.				
04	Conhece as sociedades indígenas e as demais etnias: religião, cultura, modo de vida, etc.				
05	Identifica grupos indígenas de origem amapaense, caboclos, negros, imigrantes e comunidades remanescentes e suas contribuições para a formação do estado.				
06	Identifica, nos diferentes espaços as formas de trabalho com destaque ao papel da criança, da mulher e das comunidades tradicionais.				
07	Sabe relacionar as mercadorias aos espaços de produção, circulação e consumo.				
08	Sabe orientar-se e localizar-se nos diferentes espaços através da figura da Rosa –dos -Ventos, Astros, Bússola, referências do espaço e leitura de mapas.				
09	Percebe no meio social os diversos meios de comunicação e identificar a funcionalidade de cada um de acordo com o espaço onde vive.				
10	Identifica quais meios de transportes são utilizados na sua região, cidade ou município.				
11	Compreende a função da sinalização no uso do espaço coletivo.				
12	Reconhece as diferenças e contradições observadas na paisagem, bem como o acesso diferenciado aos bens e recursos pela sociedade.				
13	Compreende a importância do espaço público para a vida social, reconhecendo como faz uso do mesmo.				
DISCIPLINA: ARTE		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Desenvolve a percepção visual contidas em Desenho, Narrativas Visuais, História em Quadrinhos, Desenhos Animados e Leitura e Releitura de Obras de Arte e Criação e Produção, exercitando a imaginação e criatividade.				
02	Emprega a música como expressão de comunicação entre os indivíduos e os diferentes sons produzidos pelo ser humano e presentes na natureza.				
03	Aplica diferentes formas de comunicação corporal por meio da linguagem do corpo relacionada à dança.				

04	Esboça por meio das atividades teatrais, as propriedades comunicativas e expressivas de diferentes formas de dramatização, como: monólogo, diálogo, dramatização de lendas regionais, realidade social e festividade em dimensões artísticas e estéticas.				
05	Relaciona o universo da arte por meio da leitura, representação e construção da realidade.				
06	Identifica os Elementos Constituintes da Linguagem Visual: Plano, Volume, Espaço, Simetria e Assimetria e Desenvolver atividades de composição e de exploração.				
07	Expressa formas artísticas utilizando a Cor Pigmento: Cores Primárias e Suas Composições e Gradação de Cores, exercitando a imaginação e criatividade, cultivando a curiosidade e autonomia no agir e no pensar arte.				
08	Relaciona a Arte do Renascimento como um grande movimento cultural destacando seus principais representantes.				
09	Expressa a sensibilidade para os valores estéticos e análise de produções artístico-culturais de diferentes culturas e etnias, em especial a cultura Afro-Brasileira e Indígena.				
DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Participa dos eventos de forma solidária, respeitosa e não discriminatória.				
02	Identifica, domina e convive de forma harmônica com as manifestações afetivas decorrentes das ações.				
03	Busca a solução dos desafios surgidos de forma espontânea, criativa e autônoma.				
04	Apresenta avanços harmônicos em seu desenvolvimento motor.				
05	Utiliza espontaneamente e autonomamente o imaginário e as linguagens da cultura corporal.				
06	Compreende e relaciona as ações ao contexto sociocultural.				
07	Reflete sobre seu próprio corpo e valoriza e adota hábitos saudáveis.				
08	Avalia o momento das aulas de forma espontânea e autônoma e sugere novas situações e contextos.				
DISCIPLINA: ENSINO RELIGIOSO		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Compreende autonomamente os significados da ética, bem como os valores sociais como integrantes da concepção de homens e mulheres.				

02	Apresenta o senso de respeito às diversas manifestações culturais e religiosas.				
03	Reconhece os direitos mínimos, contidos no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente- para o seu desenvolvimento como cidadão brasileiro.				
04	Se reconhece como um sujeito humano, responsável pela garantia da ordem na escola, em casa, na sociedade.				

2 – Capacidade Afetiva e Relacionamento Interpessoal:

Relacionada à forma como o educando interage com os colegas de turma e da escola (Compreensão e convivência grupal), a forma de socialização do aluno respeitando as diferenças étnicas, culturais, religiosas e etc.

Descrição:

3 – Capacidade Ética:

Relacionada à autonomia e a capacidade de tomar decisões com base em valores e opções que se apresentam nas variadas situações.

Descrição:

4 – Capacidade de Inserção Social:

Relaciona-se a capacidade do aluno perceber-se como sujeito integrado, dependente e transformador do meio ambiente o qual se insere.

Descrição:

Os aspectos acima elencados são fundamentais no momento em que o processo avaliativo é **diagnóstico** (identifica as dificuldades e os avanços dos alunos, com o objetivo de estabelecer as mudanças no planejamento do professor); e **processual** (acontece todos os dias).

Macapá –AP de de 200__

Assinatura do Professor (a)

Assinatura do Coordenador(a) Pedagógico (a)

ANEXO D



Ficha de Avaliação Individual do Educando



II CICLO: “COMPLEMENTAR”

4º ANO

Escola: _____ Ano Letivo: _____

Aluno(a): _____ Idade: _____

Professor(a): _____

Turma: _____ Turno: _____

Controle de Frequência:

REFLEXÕES ORIENTATIVAS PARA PREENCHIMENTO DA FICHA DIAGNÓSTICA, DO RELATÓRIO, DA FREQUENCIA E CONTEUDOS TRABALHADOS NA FASE INTRODUTÓRIA, NO CICLO INICIAL DA ALFABETIZAÇÃO

O Ensino Fundamental de Nove Anos, amparado pela lei 11.114/05 e 11.274/06, vem evidenciar a avaliação contínua e diagnóstica do processo de aprendizagem para que a progressão continuada dentro de cada fase/ ciclo seja garantida por metodologias de atendimento pedagógico diferenciado, com base em alguns dispositivos a seguir:

1 – O preenchimento da Ficha Diagnóstica levará em conta o registro realizado diariamente pelo (a) professor (a), contados a partir do 1º dia letivo, até o término de cada semestre, conforme os descritores e habilidades trabalhados em cada disciplina.

2 - O preenchimento dos quadros conceituais avaliativos deverá obedecer a seguinte orientação descritiva:

LEGENDA	
A	Alcançou
PR	Precisa Reforçar
INT	Itens Ainda Não Trabalhados

3 - O relatório constitui-se no registro descritivo das capacidades sócio - interrelacionais, afetiva e cognitiva, trabalhadas com o aporte da transversalidade, tendo a ética como parâmetros das relações que se constroem no cotidiano educacional. Ao final de cada ano, se fará uma avaliação global do desenvolvimento do aluno em relação aos objetivos do ano, descritos no relatório final.

4 – A frequência deverá ser registrada e completada diariamente, assim como os conteúdos trabalhados nas disciplinas/ componentes curriculares, que devem seguir a lógica de continuidade, níveis de complexidade que se efetivam no ano/serie em curso.

5 – Esta ficha deverá compor o processo de registro da aprendizagem do (a) educando, devendo ser socializada com pais e responsáveis por ocasião das reuniões, encontros e plantões pedagógicos.

Descritores e Competências		Bimestres			
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Descreve, a partir de gêneros textuais como contos infantis, de enigma estudados, de personagens, cenários.				
02	Faz exposição oral, usando suporte escrito, quando for o caso.				
03	Faz adequação da linguagem às situações comunicativas mais formais que acontecem na escola (com ajuda do professor) .				
04	Lê, analisa, compreende os gêneros estudados e suas estruturas.				
05	Analisa os sentidos atribuídos a um texto nas diferentes leituras individuais e identificação dos elementos do texto que validem ou não essas diferentes atribuições de sentido (com ajuda do professor) .				
06	Produz gêneros propostos para estudos na serie considerando o destinatário, a finalidade do texto e as características do gênero.				
07	Demonstra o conhecimento sobre o sistema de escrita em português.				
DISCIPLINA: MATEMÁTICA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Interpreta os diversos tipos de sistemas de numeração adotados e a organização numérica dos valores; bem como torna possível sua universalização e aplicação as demais áreas do conhecimento.				
02	Operaciona de maneira segura com as quatro operações fundamentais, numericamente, de forma sentencial ou expressiva conjuntiva (expressões numéricas).				
03	Agrupa as operações fundamentais, traduzindo da linguagem comum para linguagem matemática, situações problemas do cotidiano.				
04	Percebe e lida com números racionais ou fracionários seja representado em forma de figura ou descrito numericamente, analisando sua tipologia, comparando sua grandeza, ou ainda sua importância a resolução de inúmeras situações problemas.				
05	Diferencia os diversos tipos de formação geométrica, bem como elenca suas características próprias estruturais, obedecendo às grandezas e medidas que a define matematicamente.				
06	Sabe analisar coerentemente informações dispostas por tabelas, gráficos, diagramas ou textos de referência de cunho jornalístico ou publicitário.				
DISCIPLINA: CIÊNCIAS		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB

01	Desenvolve idéias e ideologias (noções) sobre o surgimento da vida e sobre o papel do homem na natureza;				
02	Conceitua os componentes do universo, observando suas características e a influência que cada um exerce sobre o planeta Terra;				
03	Explica os fenômenos naturais sob a análise da estrutura física da Terra bem como através da dinâmica de seus movimentos;				
04	Analisa os elementos integrantes do meio ambiente, em suas especificidades, compreendendo o vínculo entre eles, de modo a preservar esse elo para que se mantenha o equilíbrio ecológico;				
05	Difundi os conhecimentos construídos em ecologia com o grupo social que nos (os) cerca;				
06	Desenvolve atitudes de sensibilização da preservação do meio ambiente;				
07	Percebe que todo o universo é formado por matéria e regido por forças de energia, que estão em constante propagação e que estas influenciam no ambiente e também são estimuladas pela ação do homem e dos outros seres; (não considerar no processo do 4º)				
08	Percebe que o corpo está intimamente ligado ao ambiente externo, capaz de interferir no equilíbrio ecológico, bem como sofrer com as ações provenientes do meio;				
09	Sabe que tanto o corpo, quanto o ambiente necessitam de cuidados especiais para a manutenção da saúde e preservação da vida;				
10	Compreende que o corpo também se estrutura em sistemas internos, cada um com responsabilidades específicas para a manutenção da vida saudável de cada indivíduo;				
11	Conhece e respeita as diferenças existentes entre os indivíduos.				
DISCIPLINA: HISTÓRIA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Reconhece alguns laços de identidade e/ou diferenças entre os indivíduos, os grupos e as classes sociais, numa dimensão de tempo de longa duração.				
02	Reconhece algumas semelhanças e diferenças, mudanças e permanências no modo de vida de algumas populações, de outras épocas e lugares. (2 ao 3)				
03	Estabelece relações entre o presente e o passado. (3 ao 2)				
04	Valoriza e preserva o meio ambiente, o patrimônio histórico material e imaterial.				
05	Reconhece, a partir dos estudos históricos, a diversidade cultural, percebendo-a como produto histórico da diversidade das experiências				

	humanas.				
DISCIPLINA: GEOGRAFIA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Diferencia os tipos de paisagens caracterizando-as em primeira e segunda natureza – paisagem natural e paisagem transformada pelo homem.				
02	Distingui os processos dinâmicos de gênese da paisagem natural dos processos sociais de alteração do meio natural.				
03	Reflete sobre as ações do homem e os danos causados à natureza: desmatamento, poluição do ar, da água, dos solos, etc.				
04	Identifica os diversos rios e lagos na paisagem – evidenciando a importância dos mesmos para a vida humana, das plantas e dos outros animais.				
05	Conhece o processo de ocupação de áreas e seus impactos naturais e sociais sobre o espaço onde vive.				
06	Diferencia os setores da economia e a sua dinâmica nos espaços rural e urbano.				
07	Sabe diferenciar as interações entre campo e cidade, que se dão de forma específica em cada espaço, dando destaque as interações em Macapá.				
08	Conhece a socioeconomia amapaense, bem como suas especificidades a partir do papel desempenhado pelo setor público.				
09	Lê e interpreta os sinais e símbolos da linguagem cartográfica em mapas.				
10	Identifica a localização do seu município, estado e país em mapas, planisférios e globo terrestre.				
DISCIPLINA: ARTE		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Estrutura a criação e construção da percepção visual contidas em Desenho, Narrativas Visuais, História em Quadrinhos, Desenhos Animados e Leitura e Releitura de Obras de Arte, a partir da apreciação, descrição, análise e interpretação, exercitando a imaginação e representação de imagens.				
02	Interpreta a música como expressão de comunicação entre os indivíduos e os diferentes sons produzidos pelos instrumentos musicais. Reconhece a música, como produto cultural e histórico com tipos e ritmos diferenciados.				
03	Usa diferentes formas de comunicação corporal por meio da linguagem do corpo relacionada à dança.				

04	Dramatiza por meio das atividades teatrais, as propriedades comunicativas e expressivas de diferentes formas de dramatização, como: monólogo, diálogo, dramatização de lendas regionais, realidade social e festividade em dimensões artísticas e estéticas.				
05	Descreve (Analisa e interpreta) o universo (o contexto de uma obra de arte) da arte por meio da leitura, representação e construção da realidade.				
06	Define (Distingue) os Elementos Constituintes da Linguagem Visual: Ponto, Linha, Plano, Textura, Forma, Volume, Luz, Ritmo, Movimento, Equilíbrio, Proporção e Distância e Desenvolve atividades de composição e de exploração.				
07	Reconhece formas artísticas por meio de Composição e Mistura: Cores Complementares, Quentes e Frias, exercitando a imaginação criadora (criação), cultivando a curiosidade e autonomia no agir e no pensar arte.				
08	Relaciona diferentes estilos e obras pertencentes ao Movimento Impressionista e Pós-Impressionismo, reconhecendo suas características e artistas.				
09	Compreende os significados da arte como manifestação humana que possibilita a nossa comunicação e expressão com o mundo.				
DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Participa dos eventos de forma solidária, respeitosa				
02	Identifica, domina e convive de forma harmônica com as manifestações afetivas decorrentes das ações.				
03	Busca a solução dos desafios surgidos de forma espontânea, criativa e autônoma.				
04	Apresenta avanços harmônicos em seu desenvolvimento motor.				
05	Utiliza espontaneamente e autonomamente o imaginário e as linguagens da cultura corporal.				
06	Compreende e relaciona as ações ao contexto sociocultural.				
07	Reflete sobre seu próprio corpo e valoriza e adota hábitos saudáveis.				
08	Avalia o momento das aulas de forma espontânea e autônoma e sugere novas situações e contextos.				
DISCIPLINA: ENSINO RELIGIOSO		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB

01	Compreende as noções de direitos e deveres coletivos e individuais.				
02	Reconhece os direitos fundamentais do ser humano como um processo de conquistas e mobilizações sociais.				
03	Compreende a concepção moderna de homens, mulheres e crianças como um processo histórico que geraram as atuais formulações de direitos.				
04	Tem noção da concepção da igualdade de gênero, valorizando o ser humano como um sujeito dotado de respeito à diversidade dos comportamentos sociais e pessoais.				
05	Conhece as constituições de direitos e deveres da sociedade brasileira e de sua realidade escolar.				
06	Promove em seu ambiente de sala de aula as atitudes de preservação da ordem e respeito ao modo de ser do outro.				

2 – Capacidade Afetiva e Relacionamento Interpessoal:

Relacionada à forma como o educando interage com os colegas de turma e da escola (Compreensão e convivência grupal), a forma de socialização do aluno respeitando as diferenças étnicas, culturais, religiosas e etc.

Descrição:

3 – Capacidade Ética:

Relacionada à autonomia e a capacidade de tomar decisões com base em valores e opções que se apresentam nas variadas situações.

Descrição:

ANEXO E



Unidade Escolar: _____
Ano Letivo: 2011
Aluno: _____ Ano: 3°
Turma: _____ Turno: _____

Componente curricular: LÍNGUA PORTUGUESA							
COMPETÊNCIAS DO EDUCANDO		NDE 1 = 8	NDE 2 = 16	NDE 3 = 24	NDE 4 = 32	NDE 5 = 40	Soma final dos níveis
01	Expressa-se em grupo e adéqua a voz de acordo com a leitura.						
02	Reconhece a estrutura dos gêneros em estudo (cartas, bilhetes, poemas)						
03	Lê e interpreta diferentes gêneros textuais.						
04	Utiliza, no ato da escrita, regras da gramática normativa da língua.						
05	Produz textos escritos.						
Soma parcial dos níveis							
Resultado final do componente curricular							
Componente curricular: MATEMÁTICA							
COMPETÊNCIAS DO EDUCANDO		NDE 1 = 8	NDE 2 = 16	NDE 3 = 24	NDE 4 = 32	NDE 5 = 40	Soma final dos níveis
01	Escreve os números naturais, fazendo uso das ordens (unidades, dezenas, centenas,...).						
02	Efetua operações de adição e subtração.						
03	Efetua operações de multiplicação e divisão.						
04	Realiza cálculo mental exato e aproximado.						
05	Lê, interpreta e resolve problemas matemáticos.						
Soma parcial dos níveis							
Resultado final do componente curricular							
Componente curricular: CIÊNCIAS NATURAIS							
COMPETÊNCIAS DO EDUCANDO		NDE 1 = 8	NDE 2 = 16	NDE 3 = 24	NDE 4 = 32	NDE 5 = 40	Soma final dos níveis
01	Reconhece e respeita as diferenças entre as pessoas						
02	Compreende a dinâmica dos fenômenos da natureza (ciclo da água, estações do ano, etc).						
03	Sabe da importância e desenvolve atitudes de preservação do meio ambiente.						
04	Entende o processo evolutivo e funcional dos seres vivos (microrganismo, planta e animal).						
05	Conhece e desenvolve atitudes que viabilizem a manutenção da saúde do corpo.						
Soma parcial dos níveis							
Resultado final do componente curricular							
Componente curricular: HISTÓRIA							
COMPETÊNCIAS DO EDUCANDO		NDE 1 = 8	NDE 2 = 16	NDE 3 = 24	NDE 4 = 32	NDE 5 = 40	Soma final dos níveis
01	Distingue semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais em seu cotidiano.						
02	Reconhece a influência dos elementos do passado no presente (sujeitos, obras e fatos).						
03	Admite que a experiência dos mais velhos é uma fonte de conhecimento histórico.						
04	Distingue as culturas das sociedades indígenas e afrodescendentes.						
05	Valoriza o patrimônio histórico material e imaterial da família, da escola e da cidade.						
Soma parcial dos níveis							
Resultado final do componente curricular							

Componente curricular: GEOGRAFIA							
COMPETÊNCIAS DO EDUCANDO		NDE 1 = 8	NDE 2 = 16	NDE 3 = 24	NDE 4 = 32	NDE 5 = 40	Soma final dos
01	Conhece as relações de grupos sociais dos espaços de convivência (família, escola, igreja,...)						
02	Identifica e caracteriza os diferentes espaços de convivência através de figuras e mapas.						
03	Reconhece o papel da criança, da mulher e das comunidades tradicionais na sociedade.						
04	Identifica elementos dos espaços rurais e urbanos (relações sociais, produção e consumo)						
05	Compreende as regras básicas de trânsito.						
Soma parcial dos níveis							
Resultado final do componente curricular							
Componente curricular: ARTE							
COMPETÊNCIAS DO EDUCANDO		NDE 1 = 8	NDE 2 = 16	NDE 3 = 24	NDE 4 = 32	NDE 5 = 40	Soma final dos níveis
01	Percebe a existência da arte em elementos presentes no ambiente.						
02	Identifica e utiliza os Elementos da Linguagem Visual (ponto, linha, textura, volume, forma)						
03	Expressa imaginação e criatividade utilizando os recursos materiais (tinta, tesoura, cola...)						
04	Esboça por meio das atividades teatrais, música e dança as propriedades expressivas.						
05	Reconhece e respeita os valores culturais afrobrasileiro e Indígena.						
Soma parcial dos níveis							
Resultado final do componente curricular							
Componente curricular: EDUCAÇÃO FÍSICA							
COMPETÊNCIAS DO EDUCANDO		NDE 1 = 8	NDE 2 = 16	NDE 3 = 24	NDE 4 = 32	NDE 5 = 40	Soma final dos
01	Participa dos eventos de forma solidária, respeitosa e não discriminatória.						
02	Relaciona os conhecimentos construídos em Ed. Física com situações vividas no cotidiano.						
03	Executa os movimentos de forma harmônica fazendo uso das linguagens da cultura corporal.						
04	Reflete sobre seu próprio corpo e adota hábitos saudáveis.						
05	Avalia o momento das aulas e sugere novas situações e contextos.						
Soma parcial dos níveis							
Resultado final do componente curricular							
Componente curricular: ENSINO RELIGIOSO							
COMPETÊNCIAS DO EDUCANDO		NDE 1 = 8	NDE 2 = 16	NDE 3 = 24	NDE 4 = 32	NDE 5 = 40	Soma final dos
01	Apresenta noções de ética e as utiliza nos espaços de convívio escolar.						
02	Respeita as diversidades culturais e religiosas.						
03	Reconhece os direitos e deveres básicos do indivíduo.						
04	Apresenta atitudes respeitadas no convívio social.						
05	Conhece os preceitos básicos de cidadania e sua importância na participação social.						
Soma parcial dos níveis							
Resultado final do componente curricular							

ANEXO F



PARECER SOBRE A AVALIAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES NO
FINAL DO I CICLO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 09 ANOS DOS ALUNOS
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao realizar a avaliação dos componentes curriculares **Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Ensino Religioso** no final do I Ciclo do Ensino Fundamental de 09 anos é imprescindível que o professor considere as *habilidades e dificuldades* apresentadas pelo aluno ao avaliar as *competências* propostas por cada disciplina e principalmente as especificidades dos educandos público alvo da Educação Especial¹⁷, pois os mesmos podem apresentar comprometimentos relacionados a impedimentos de natureza cognitiva, motora, emocional, neurológicas ou outras, e, portanto, necessitam de estratégias pedagógicas diferenciadas para demonstrar como estão construindo e aprendendo o conhecimento formal.

Para este fim, é necessário que o professor viabilize, quando necessário, o uso de *Recursos Pedagógicos Adaptados*¹⁸ e *Recursos da Tecnologia Assistiva*¹⁹ de acordo com as *necessidades específicas* de cada aluno, para auxiliá-los na eliminação ou diminuição das barreiras (temporárias ou permanentes) impostas pela deficiência ou pelo meio.

Partindo desses pressupostos, destacamos que incluir não é somente inserir o aluno em uma turma regular, significa criar condições para que o mesmo participe das diferentes ações instituídas na escola, em que a mesma atenda as diferentes necessidades apresentadas em seu âmbito, buscando sempre estratégias pedagógicas para garantir que o processo de ensino e aprendizagem seja significativo.

¹⁷ Alunos com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades e Superdotação (Decreto 7.611 de 17 de Novembro de 2011)

¹⁸ São recursos que englobam todas as formas de comunicação que possuem expressão lingüística na forma física e fora do corpo do usuário, como objetos reais, miniaturas de objetos, pranchas de comunicação com fotografia, fotos e outros símbolos gráficos e, ainda, os sistemas computadorizados (MEC, 2006, p.5)

¹⁹ São recursos computacionais de *hardware* (equipamentos) e de *software* (programas) que auxiliam na promoção da funcionalidade de alunos com deficiência na realização das atividades escolares.

Assim sendo, para colaborar com o professor da turma regular no entendimento do “Parecer de Final do Ciclo - I Ciclo: “alfabetização” 1º, 2º, e 3º anos”, no que se refere aos Critérios de Avaliação das competências dos alunos, especificamente para os atendidos pela Educação Especial, nos componentes curriculares de **Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física** esclarecemos os dispostos a seguir:

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA

No aprendizado da Língua Portuguesa alguns alunos podem apresentar dificuldades *na comunicação e expressão, e na leitura e escrita* em seu processo educativo nas classes comuns, em função das suas limitações funcionais. Assim, no âmbito da comunicação é imprescindível que o professor saiba como o aluno *estabelece comunicação* com as pessoas, se o mesmo apresenta atitude de dependência ou autonomia e como é sua interação com os colegas.

Na *competência 01*, no aspecto relacionado à *adequação da voz de acordo com a leitura*, deve-se considerar que alguns alunos não utilizam a linguagem oral na sua comunicação, cabendo ao professor avaliar apenas a *leitura*, valorizando as potencialidades e habilidades do aluno, na sua forma particular de comunicar e expressar seus conhecimentos, suas idéias, seus sentimentos e necessidades, seja através do uso da Libras²⁰ (Língua Brasileira de Sinais) para os surdos, ou de alguma outra forma de Comunicação Alternativa²¹ e Aumentativa - CAA²² (jogos educativos, gestos, expressões faciais, cartões de comunicação, pranchas alfabéticas e de palavras, computadores, vocalizadores, ampliações e outras) para alunos com comprometimento da fala, desde que estes recursos permitam a confirmação da aprendizagem, respeitando o estilo e o tempo de cada indivíduo.

Nas *competências 02 e 03* na avaliação do requisito *reconhecer a estrutura (02), lê²³ e interpretar diferentes gêneros textuais (03) em estudo (cartas, bilhetes, poemas, etc.)*, é necessário que o professor perceba que existem múltiplas formas de manifestação dessas competências pelo educando, pois *o reconhecimento, a leitura e a interpretação de textos* podem ser manifestados pelo aluno através dos aspectos visuais,

²⁰ Sistema lingüístico visual-espacial com características e status próprios.

²¹ Procedimentos técnicos e metodológicos direcionado a pessoas acometidas por alguma doença, deficiência, ou alguma outra situação momentânea que impede a comunicação com as demais pessoas por meio de recursos usualmente utilizados, mas especificamente a fala (MEC, 2006, p.04).

²² Área da Tecnologia Assistiva que se destina especificamente à ampliação das habilidades de comunicação (MEC, 2010).

²³ O ato de ler vai além da atribuição de significados à imagem gráfica. Martins (1982) define a leitura como a relação que o leitor estabelece com a própria experiência, por meio do texto. Envolve aspectos sensoriais, emocionais e racionais.

auditivos, táteis ou da oralidade. Ao inferir tais competências é necessário que o professor valorize principalmente a forma de comunicação e linguagem utilizada pelo educando (em Braille²⁴, Libras, Língua Portuguesa ou alguma forma de CAA), analisando seu estágio de desenvolvimento lingüístico, em relação à leitura e escrita, seu nível de elaboração e compreensão dos comandos, dos conceitos e das idéias (interpretação).

No tocante à avaliação das *competências 04 e 05*, o professor deve considerar a *compreensão* (forma concreta ou abstrata) que o aluno apresenta na aplicação das *regras da gramática normativa da língua (escrita)* e na *produção de textos escritos*, através do uso, quando necessário, de outros recursos substitutivos à escrita, por exemplo, uma redação pode ser realizada através da escolha de símbolos previamente selecionados em cartões, alfabeto móvel, prancha de letras, leitura de imagens, rótulos, e de outros recursos da CAA, o uso da reglete com o punção para a escrita do Braille (para alunos cegos), a produção acessível de texto através do computador ou de outra forma específica, que possibilite ao educando evidenciar suas competências no âmbito da escrita.

Cabe destacar ainda, que para os alunos surdos a avaliação deve partir de uma abordagem bilíngüe²⁵ com a valorização da Libras (como primeira língua) e a Língua Portuguesa (na escrita), cabendo ao professor considerar as *especificidades da escrita* dos alunos surdos, na verificação do componente curricular Língua Portuguesa, considerando que estes apresentam em seu processo de aquisição da língua escrita:

- Estrutura gramatical de frase muito semelhante à língua de sinais brasileira, apresentando poucas características do português;
- Predomínio de palavras de conteúdos (substantivos, adjetivos, verbos);
- Falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- Uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo;
- Emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar) e, às vezes, incorretamente;

É importante considerar ainda que alguns alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD podem apresentar prejuízos nas áreas de *linguagem (receptiva*

²⁴ Criado por Luis Braille (1809-1852) é constituído por 64 sinais em relevo cuja combinação representa as letras do alfabeto, os números, as vogais acentuadas, a pontuação, as notas musicais, os símbolos matemáticos e outros sinais gráficas para a pessoa com Deficiência Visual (MEC, 2010).

²⁵ Conforme Decreto 5.626, de 5 de dezembro de 2005.

e expressiva) e comunicação, manifestados em alguns casos, através da ausência da comunicação verbal ou não verbal (expressão facial, gestos corporais, contato visual e outros), linguagem ecológica, utilização de estruturas gramaticais imaturas para a idade, dificuldades na compreensão da linguagem (entender perguntas, histórias, etc.) e outros.

COMPONENTE CURRICULAR: MATEMÁTICA

Na avaliação da *competência 01*, relacionada à *escrita dos números naturais fazendo uso das ordens (unidades, dezenas e centenas)* é necessário observar o comprometimento cognitivo e as restrições motoras dos alunos e focar as potencialidades destes em seu processo de aprendizagem, não restringindo a verificação da competência em pauta unicamente à escrita, pois os alunos poderão fazer *uso das ordens dos números naturais* utilizando um dos recursos da CAA e outros recursos pedagógicos que se fizerem necessários; e para os alunos cegos a avaliação dessa competência será através da utilização o Sistema Braille.

Na avaliação das *competências 02 e 03* é importante que o professor considere que o aluno pode *efetuar* (de forma concreta e abstrata) *operações de adição e subtração, multiplicação e divisão*, na sua forma particular de apresentar seus conhecimentos, seja através da escrita, do uso de recursos pedagógicos diversos e com o uso do sorobã²⁶ para os cegos.

Na avaliação da *competência 04* relacionada à *realização de cálculo mental exato e aproximado*, é importante que o professor considere que alguns alunos necessitam da disponibilização de recursos pedagógicos concretos que estimulem suas operações mentais, possibilitando assim que o mesmo demonstre seus saberes matemáticos. Em outras situações, o aluno consegue realizar operações mentais de forma autônoma, mas necessita de recursos de comunicação para manifestar as respostas aos problemas propostos (cálculos mentais).

Na verificação da competência 05 torna-se necessária a consideração de que o aluno pode *ler, interpretar e resolver problemas matemáticos* através da utilização de diversos recursos (escrita, recursos da CAA, Tecnologia Assistiva, sorobã e outros), valorizando-se assim as potencialidades do educando no âmbito da matemática.

COMPONENTE CURRICULAR: EDUCAÇÃO FÍSICA

²⁶ Aparelho de cálculo manual utilizado pela pessoa com Deficiência Visual.

A **Competência Curricular Educação Física** é importantíssima na educação escolar dos alunos com ou sem Necessidades Específicas. Nesse sentido, o professor deve considerar a importância e a legalidade do aluno participar de todas as atividades propostas pelo currículo básico para o ciclo, objetivando o estímulo às competências e habilidades a serem avaliadas.

Nas competências 01 a 05, é imprescindível a elaboração de estratégias pedagógicas e avaliativas que contemplem a todos os alunos, respeitando as limitações motoras apresentadas por alguns, focalizando principalmente suas habilidades, por exemplo, se um educando tem deficiência física do tipo paraplegia, a atividade pode ser realizada pelo mesmo através dos membros superiores, (basquete, futebol, etc.), garantindo assim a apreensão do currículo (Educação Física) e participação (da forma possível) nas diversas manifestações da cultura corporal de movimento, valorizando assim suas potencialidades em detrimento das suas limitações.

Cabe neste ressaltar ainda as especificidades dos alunos com Transtorno Globais do Desenvolvimento, manifestadas em alguns casos pelas dificuldades na *interação social*, na *comunicação e expressão*, *movimentos corporais estereotipados* (estalar os dedos, bater palmas, balançar-se, caminhar na ponta dos pés e outros) apresentando um *comportamento de isolamento*, o qual exige que o professor considere essas características nos pressupostos avaliativos destes educandos nas competências desse componente curricular.

No processo avaliativo na perspectiva da Educação Inclusiva é imprescindível a elaboração e organização de “estratégias pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento educacional do estudante” (Nota Técnica 06/2011) através da disponibilização de serviços e recursos para promover o acesso, a participação e a permanência do aluno nas atividades pedagógicas. Para isso, é necessária a articulação entre o professor da Classe Comum e do Atendimento Educacional Especializado – AEE, conforme disposto na Resolução 04, que destaca como uma das atribuições do professor do AEE:

Estabelecer articulação com os professores da sala comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares (Artigo 12, Parágrafo VIII).



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Mestrado em Ciências da Educação – Avaliação Educacional

Dissertação

Concepções e Práticas em Avaliação do Processo ensino e aprendizagem de educandos com Deficiência Intelectual nas Classes Comuns dos Anos/séries Iniciais, no Município de Macapá-AP

Solange Pereira do Livramento

Orientadora: Professora Dra. Madalena Melo

Évora 2011

Mestrado em Ciências da Educação – Avaliação Educacional

Dissertação

Concepções e Práticas em Avaliação do Processo ensino e aprendizagem de educandos com Deficiência Intelectual nas Classes Comuns dos Anos/séries Iniciais, no Município de Macapá-AP

Solange Pereira do Livramento

Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Área de Especialização em Avaliação Educacional

Orientadora: Professora Dra. Madalena Melo

Évora 2011

*À minha mãe e minha filha que amo
incondicionalmente.*

“Que a avaliação sirva-nos para ampliar-nos a capacidade de extrair o significado das experiências e seguirmos no tear de um trabalho de criação partilhada e amorosamente plena de saberes, no qual os *diferentes* aprendentes se sintam motivados a sentir, amar, conviver e saber”.

Maria Dolores Fortes Alves

AGRADECIMENTOS

A Deus, a Ele sejam dadas toda honra e toda glória.

À minha mãe, pela presença constante em minha vida, pelo esforço contínuo em me possibilitar o acesso à educação e, sobretudo, por acreditar e me incentivar em todos os meus projetos.

À minha filha, por tornar meus dias mais felizes.

Às minhas irmãs, meus irmãos, sobrinho(a)s por dividirem comigo intensos momentos e por me apoiarem sempre.

A minha orientadora, Prof^ª Dra Madalena Melo, por todas as orientações prestadas, por fazer perceber que para tudo existe o momento certo, ajudando-me a controlar minha ansiedade e me incentivando a produzir um trabalho cada vez melhor.

A todos os professores do curso de Mestrado, pelos conhecimentos socializados que despertaram em mim o desejo de buscar constantemente pelo conhecimento.

Às minhas amigas queridas Ádria Freitas, Cheila Cristina, Francilene de Aquino, Geovana Madureira, Doralice, Cleuma Roberta, Elidiane Patrícia, Michelle Adriane, Vera, Leyse Monick, Hérica Patrícia, Graça do Socorro, Sarah Medeiros, Minelva Medeiros e Sandra Casimiro pela amizade, pelo incentivo e pela compreensão de minhas ausências em determinados momentos.

Aos meus queridos amigos Luís Wagner, Anderson César, Carlos Alberto, Leandro Silva, Cleiberton Riullen, Francisco, Herondino, Janary Carmona, Ederjan Cardoso e Arnaldo pelo carinho e amizade e incentivo constante.

À, equipe de sistematização do Ensino Fundamental de Nove Anos da Secretaria Municipal de Educação de Macapá pela atenção e pela disponibilização de informações importantes para este trabalho.

A todos que, direta ou indiretamente, acreditaram e me incentivaram na realização desse sonho.

RESUMO

Concepções e Práticas em Avaliação do Processo ensino e aprendizagem de educandos com Deficiência Intelectual nas Classes Comuns dos Anos/séries Iniciais, no Município de Macapá-AP

O processo avaliativo da aprendizagem de educandos com Deficiência Intelectual (DI) tem sido uma das questões de discussões a nível nacional no campo da educação, pois a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) destaca a importância de mudanças no âmbito escolar e nas práticas pedagógicas, objetivando garantir a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Partindo desses pressupostos, o presente estudo centra-se na problemática da avaliação do processo de ensino e aprendizagem de alunos com DI, considerando que a avaliação constitui elemento fundamental para garantir que os princípios inclusivos sejam efetivados nas escolas. Portanto, objetiva estudar as concepções e práticas avaliativas entre professores de Classes Comuns do Ensino Regular que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, em escolas municipais em Macapá, no Estado do Amapá. O processo investigatório, além de realizar uma pesquisa bibliográfica atualizada, caracterizou-se pela abordagem do problema através da realização de inquérito por questionário visando obter respostas acerca da problemática apresentada. Os resultados apontam que existem algumas discordâncias entre as concepções e as práticas dos professores pesquisados, além de constatar que a maioria destes, por falta de informações pertinentes, não se sente preparados para realizar a avaliação da aprendizagem de alunos com a necessidade específica estudada. Para tanto, constata-se que a formação dos docentes é importantíssima para garantir um processo escolar inclusivo, que possa promover uma aprendizagem significativa, estabelecendo-se procedimentos avaliativos pautados num olhar diferenciado para as especificidades de cada sujeito, no sentido de auxiliar e interferir no processo de desenvolvimento educacional deste, visando garantir um processo de avaliação verdadeiramente inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, Deficiência Intelectual, Processo ensino e aprendizagem, Avaliação, Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Concepts and Practices in assessment of the teaching and learning of students with intellectual disabilities in regular classes of the early years, the city of Macapa, AP

The evaluation process of students learning with Intellectual Disability (ID) has been an issue of discussion at national level in the field of education, since the current National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2008) highlights the importance of changes in the school and in teaching practices, aiming to ensure the participation and learning of all students. Based on these assumptions, this study focuses on the problem of evaluation of teaching and learning of students with ID, whereas evaluation is essential for ensuring that the principles of inclusion in schools to take effect. Therefore, aims at studying the concepts and evaluation practices among teachers of classes of regular schools that operate in the year / early grades of elementary school, in municipal schools in Macapa in Amapa state. The investigative process, and perform a literature search to date, characterized by the approach of the problem by conducting questionnaire survey to obtain answers on the issues presented. The results show that there are some discrepancies between the conceptions and practices of the teachers surveyed, and found that most of these, for lack of relevant information, do not feel prepared to carry out the assessment of student learning to the specific study. To this end, it appears that teacher training is important to ensure an inclusive educational process that promotes meaningful learning, establishing evaluation procedures guided in a different look to the specifics of each subject in order to assist and interfere in the development process of the student, and thus aimed at ensuring a truly inclusive process of assessment.

KEYWORDS: Inclusion, Intellectual Disability, teaching and learning process, Evaluation, Elementary school

ÍNDICE

LISTA DE SIGLAS	X
ÍNDICE DE TABELAS	xi
INTRODUÇÃO	01
1 CAMINHOS LEGAIS DA INCLUSÃO NO BRASIL	06
1.1 DOS PRIMEIROS ESTUDOS À LEGALIZAÇÃO DA INCLUSÃO NO BRASIL: QUAL O CAMINHO TRILHADO?.....	06
1.2 NOVOS CONCEITOS SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	30
2 ENTRAVES E DESAFIOS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS CLASSES COMUNS	40
2.1 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM O ALUNO DEFICIENTE INTELECTUAL.....	42
2.2 AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, AVALIAÇÃO DE REDES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	48
2.2.1 Discutindo o contexto avaliativo da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual nos sistemas inclusivos	51
2.3 A AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 09 ANOS NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ.....	56
3 SUSTENTAÇÃO METODOLÓGICA	62
3.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	63
3.2 O QUESTIONÁRIO.....	64
3.2.1 A elaboração do Questionário	65
3.3 AMOSTRAGEM.....	66
3.4 PERFIL DOS PROFESSORES PESQUISADOS.....	67
3.5 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	69
3.6 COMO OCORREU A ANÁLISE DOS DADOS.....	69
4 DADOS DA PESQUISA, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	71
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	100

APÊNDICES	106
APÊNDICE A – MODELO DE RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	107
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO	116
ANEXOS	122
ANEXO A – FICHA DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DO EDUCANDO I CICLO “ALFABETIZAÇÃO” - 1º ANO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	123
ANEXO B – FICHA DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DO EDUCANDO I CICLO “ALFABETIZAÇÃO” - 2º ANO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	133
ANEXO C – FICHA DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DO EDUCANDO I CICLO “ALFABETIZAÇÃO” - 3º ANO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	143
ANEXO D – FICHA DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DO EDUCANDO II CICLO “COMPLEMENTAR” - 4º ANO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	154
ANEXO E – PARECER DE FINAL DO I CICLO: “ALFABETIZAÇÃO” 1º, 2º, E 3º ANOS	165
ANEXO F – PARECER SOBRE A AVALIAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES NO FINAL DO I CICLO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 09 ANOS DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	169

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais

CF – Constituição Federal

CID – Classificação Internacional de Doenças

CNE – Conselho Nacional de Educação

DI – Deficiência Intelectual

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FNDE – Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação

IBC – Instituto Benjamim Constant

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

OMS – Organização Mundial da Saúde

PAED - Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas portadoras de Deficiência

PND – Plano Nacional de Educação

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica

SESPE – Secretaria de Educação Especial

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ÍNDICE DE TABELAS E QUADROS

Tabela 2.1 – Organização dos Ciclos Iniciais do Ensino Fundamental.....	58
Tabela 2.2 – Organização dos Anos Finais do Ensino Fundamental.....	59
Quadro 2.1 – Legenda da Avaliação Individual.....	60
Quadro 2.2 – Exemplo de avaliação dos Níveis no final do 1º Ciclo.....	60
Tabela 3.1 – Participantes por Sexo.....	67
Tabela 3.2 – Idade dos Pesquisados.....	68
Tabela 3.3 – Tempo de Atuação no Magistério.....	68
Tabela 4.1 – Habilitações Literárias dos Pesquisados.....	72
Tabela 4.2 – Disciplinas que trabalharam aspectos da Educação Especial cursadas pelos participantes, bem como os que não cursaram e não responderam.....	75
Tabela 4.3 – Durante percurso profissional os pesquisadores participaram de Formação Continuada em Educação Especial.....	77
Tabela 4.4 – Ano/Série em que os pesquisadores da Rede Municipal de Ensino lecionam.....	79
Tabela 4.5 – Como os investigados conceituam os alunos com Deficiência Intelectual.....	80
Tabela 4.6 – Que nível da problemática da inclusão se encontram os Participantes.....	82
Tabela 4.7 – Designação de professores para a atuação com a Inclusão de alunos com Deficiência Intelectual.....	83
Tabela 4.8 – Número de alunos que participam do AEE.....	84
Tabela 4.9 – Quem participa do planejamento das ações educativas dos alunos com Deficiência Intelectual.....	85
Tabela 4.10 – Frequência do Planejamento.....	87
Tabela 4.11 – Quem são as pessoas responsáveis pela avaliação da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual.....	88

Tabela 4.12 – Instrumentos utilizados na avaliação da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual.....	90
Tabela 4.13 – Como os investigados avaliam sua condição profissional diante da avaliação da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual.....	92
Tabela 4.14 – Os pais são informados sobre a avaliação da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual.....	92
Tabela 4.15 – Em que período os pais e/ou responsáveis são informados sobre o processo avaliativo de seus filhos.....	93

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A educação do aluno com Deficiência Intelectual durante muitos anos esteve relacionada a um modelo de ensino segregado, onde a Educação Especial constituía-se de maneira paralela ao ensino regular. No entanto, nos últimos anos a proposta de Educação Inclusiva foi intensificada, cabendo assim à escola reestruturar-se para atender as necessidades de todos os alunos. Nessa perspectiva, a Educação Especial teve sua atuação redimensionada, onde atualmente deve assegurar recursos e serviços específicos visando o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns de ensino, garantindo assim, o acesso, a permanência e a aprendizagem dos mesmos.

Nesse ínterim, apesar dos inúmeros avanços no âmbito educacional, a inclusão também trouxe alguns entraves para a sala de aula, pois se acredita que os educadores não foram adequadamente preparados para esse processo, este que envolve a prática pedagógica em sua amplitude, ou seja, concepções, planejamento, recursos didáticos, avaliação, entre outros aspectos. Nessa perspectiva, no rol do processo educacional inclusivo, considera-se imprescindível a necessidade de compreender a avaliação do processo ensino e aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual no ensino regular, processo este que tem sido pauta de inúmeras e constantes discussões.

Assim, através deste estudo procurou-se encontrar possíveis respostas para a seguinte questão de investigação: *Quais as concepções e práticas em avaliação do processo ensino e aprendizagem de educandos com Deficiência Intelectual, entre professores de anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, nas classes comuns de ensino?*

No propósito de responder a essa questão, elaborou-se os seguintes objetivos norteadores para a pesquisa:

- Constatar se os pressupostos da Educação Inclusiva foram trabalhados na formação acadêmica dos pesquisados;
- Perceber se os pesquisados participaram de algum tipo de formação continuada;

- Verificar as concepções de Deficiência Intelectual entre professores de anos/séries iniciais de classes comuns;
- Identificar quais os instrumentos e critérios utilizados na avaliação da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual no contexto do ensino regular;
- Compreender a importância do professor do ensino regular e do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na avaliação do processo ensino e aprendizagem, a partir do paradigma de educação inclusiva.

Para tanto, considerando a relevância do estudo, percebeu-se a necessidade de fundamentação teórica, para qual foram selecionados diversos autores que discorrem sobre a educação inclusiva, educação especial e principalmente sobre avaliação, entre outros temas também abordados nesse trabalho. Além das referências bibliográficas retiradas de obras atuais, também se utilizou como recurso pesquisas na Internet, em sites de credibilidade, como o do Ministério da Educação (MEC) e outros. Posteriormente a esse apanhado bibliográfico, realizou-se a pesquisa de campo através do inquérito por questionário, objetivando o levantamento de informações a partir dos objetivos anteriormente propostos. Os dados foram obtidos entre docentes de anos/séries de escolas municipais, em Macapá, Estado do Amapá.

Optou-se em realizar uma pesquisa entre docentes de classes comuns de anos/séries iniciais do Ensino Fundamental por se acreditar que ainda são poucos os deficientes intelectuais que conseguem avançar a um nível posterior a esse, fato este relacionado em algumas circunstâncias pelas suas limitações psíquicas ou pelas intervenções educacionais que não estimulam avanços nesse processo. Outra questão é que os professores desse nível de ensino (anos/séries iniciais) sentem muitas dificuldades em conduzir um processo de aprendizagem e conseqüentemente de avaliação dos alunos com essa necessidade específica, visto que, as escolas ainda exigem que os seus educadores trabalhem os conhecimentos oficialmente sistematizados, o que coloca em destaque toda uma situação, pois se sabe que os educandos com Deficiência Intelectual requerem um tempo maior de apreensão dos conhecimentos.

Esse processo certamente exige uma prática fundamentada em bases que orientem o educador na condução de uma aprendizagem significativa dos seus alunos, o que requer formação, ou seja, adquirir concepções que auxiliem na sua prática. Partindo desses pressupostos é que essa investigação não visa somente perceber as práticas avaliativas, mas também as concepções. Dessa maneira, pretende-se que esta contribua nesse contexto construtivo de educação inclusiva.

Assim sendo, o presente trabalho encontra-se organizado em cinco partes, apresentadas através de capítulos, antecedidos pela introdução, que está sendo apresentada, na qual se explicita a relevância do presente estudo, pois a avaliação do processo ensino e aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual ainda é uma questão bastante desafiadora no contexto da educação inclusiva.

A primeira parte corresponde aos *caminhos legais da inclusão no Brasil*, mostrando como aconteceu o processo educacional voltado aos educandos com necessidades específicas neste país, fazendo referências em determinados momentos ao contexto internacional, que influenciou diretamente as ações inclusivas. Apresenta uma reflexão acerca *dos primeiros estudos à legalização da inclusão no Brasil: qual o caminho trilhado*, considerando-se que para entender como tem acontecido atualmente a avaliação do processo ensino e aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual, questão principal desse estudo, é de fundamental importância a compreensão acerca da inclusão do mesmo, a partir de uma visão histórica. Essa parte inicial mostra também uma abordagem sobre os *novos conceitos de Deficiência Intelectual*, contextualizando historicamente estes, além de apresentar e analisar as diferentes terminologias relacionadas a essa deficiência no decorrer dos anos, enfatizando e apresentando as peculiaridades presentes na atual concepção.

Na segunda parte são analisados os *entraves e desafios no processo de avaliação do aluno com Deficiência Intelectual nas Classes Comuns*, adentrando-se assim, na fundamentação teórica relacionada ao principal objetivo dessa investigação. Para tanto, esse capítulo inicia-se realizando uma analogia entre as concepções de aprendizagem e a prática pedagógica com o aluno deficiente intelectual. Em seguida, é realizado um apanhado sobre a avaliação na perspectiva da educação inclusiva, apresentando esta nas dimensões do *âmbito institucional, de redes da Educação Básica e do processo de aprendizagem*. Visando a importância de detalhar sobre a avaliação da aprendizagem, apresenta-se também uma discussão sobre o *contexto avaliativo do aluno com*

Deficiência Intelectual nos sistemas inclusivo, e a avaliação nos princípios processual, diagnóstica, formativa, participativa e cumulativa. Ainda nesse capítulo, considerando a necessidade de aprofundar a discussão sobre a problemática no contexto pesquisado, discorre-se sobre *a avaliação no Ensino Fundamental de 09 anos*.

Depois, a terceira parte relaciona-se à *Sustentação Metodológica*, na qual se mostram as opções metodológicas do estudo, a descrição da pesquisa de campo realizada através do questionário, e como o mesmo foi elaborado. Apresentam-se também a amostragem, o perfil dos professores pesquisados, os procedimentos de pesquisa e como foi realizada a análise dos dados obtidos.

Posteriormente, no quarto capítulo, são realizadas considerações acerca dos *resultados da pesquisa, os dados, a análise e interpretação* dos mesmos. Assim, para iniciar a discussão acerca dos resultados, mostram-se os aspectos relacionados à formação inicial e continuada para o processo inclusivo e os anos/séries em que os pesquisados lecionam. Ainda nesse capítulo, buscou-se também perceber os dados sobre as concepções de Deficiência Intelectual apresentadas pelos inquiridos, verificando-se também questões pertinentes à atuação dos mesmos no processo de inclusão de alunos com essa necessidade específica. Além dessas informações, ocorreu a análise e interpretação sobre como ocorre o planejamento da ação educativa de alunos e também sobre a avaliação da aprendizagem de educandos com a necessidade educacional ora apresentada.

Finalmente, nas considerações finais apresentam-se as principais considerações, recomendações e também implicações e linhas para futuras investigações.

Nas referências encontra-se todo o referencial utilizado no trabalho. Como apêndices o modelo de relatório de avaliação diagnóstica e o questionário aplicado aos pesquisados. Como anexos todos os documentos que serviram de suporte ao estudo: as fichas de avaliação individual do educando I ciclo “Alfabetização” dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de ensino (Anexos A, B e C); a ficha de avaliação individual do educando II ciclo “Complementar” do 4º ano do Ensino Fundamental de nove anos na rede municipal de ensino (Anexos D); o parecer de final do I Ciclo: “Alfabetização” 1º, 2º e 3º anos (Anexo E) e por fim, o parecer sobre a Avaliação dos Componentes Curriculares no final Do I Ciclo no Ensino Fundamental de 09 Anos dos Alunos da Educação Especial (Anexo F).

CAPÍTULO 1
CAMINHOS LEGAIS DA INCLUSÃO
NO BRASIL

1 CAMINHOS LEGAIS DA INCLUSÃO NO BRASIL

Pretende-se, nesta parte que se constitui o pontapé inicial da pesquisa, mostrar como se deu o processo de construção dos sistemas inclusivos para educandos com deficiência, no Brasil. Para tanto, é preciso costurar um contexto global, ou seja, ir mais além deste país, pois se sabe que os estudos iniciais se deram fora da nação brasileira e que somente há pouco tempo, essa atitude se concretiza.

Os apanhados históricos revelam os avanços obtidos no decorrer dos séculos. Mas é preciso compreender que o desenvolvimento desses processos foi lento até chegar ao ponto em que é inserido neste país.

1.1 DOS PRIMEIROS ESTUDOS À LEGALIZAÇÃO DA INCLUSÃO NO BRASIL: QUAL O CAMINHO TRILHADO?

Historicamente, ao que se refere às pessoas com necessidades específicas, percebe-se que a normalidade sempre buscou ser confirmada através do estabelecimento de parâmetros, onde os sujeitos que apresentam *diferenças*, por lhe faltar algumas características da maioria das pessoas, eram considerados como deficientes em relação aos sujeitos considerados como *normais*.

Essa analogia entre as pessoas propiciou a criação de um estigma, pois ao longo dos anos quem apresentava alguma característica diferente do padrão considerado como normal acabava passando por processos cujos objetivos eram de minimizar a manifestação da *deficiência*. Nesse sentido, para Vargas (2005, p.30) “. . . a desvantagem só se define em relação aos outros tomando, então, um caráter social”. Nesse sentido, as expectativas que as sociedades anteriormente tinham para com esses sujeitos, podiam ser diferentes do nível de desempenho do mesmo e, assim, a deficiência passa a ser vista somente como um caráter de desvantagem.

A maneira que a sociedade foi se modificando, ocorriam diferenças na forma como lidar com as pessoas e entre as mesmas, onde até século XVI considerava-se que o meio não exercia nenhuma influência no desenvolvimento da pessoa, pois se acreditava que sua inteligência era pré-formada. As práticas de eliminação, rejeição, abandono, perseguição, negligência e exclusão eram socialmente aceitas. As crianças que nasciam com más-formações, debilidades mentais ou deficiências eram tidas como subumanas e assim excluídas do convívio social. Neste contexto, os estudos sobre as deficiências eram específicos do campo da medicina, visto que era necessário classificar os sujeitos que não apresentavam um padrão de normalidade da época.

Posteriormente, nos séculos XVII e XVIII na Europa, as pessoas concebiam a idéia de que as características intelectuais dos sujeitos estavam ligadas à sua estrutura genética herdada. Nessa época, indivíduos tidos como deficientes não eram mais exterminadas, mas eram confinados em hospitais, asilos e outras instituições. Desse modo, “. . . é preciso perceber, . . . que essa nova condição não correspondia a uma situação de igualdade civil e de direito” (Vargas, 2005, p.16). Mesmo não sendo mais exterminadas ou abandonadas, as pessoas com deficiências passaram a viver na segregação, porém, os mesmos ainda não tinham acesso ao meio educacional.

Partindo desses pressupostos e ao que se refere aos aspectos educativos das pessoas com deficiências ao longo dos séculos, percebeu-se que as deficiências na maioria das vezes estavam relacionadas aos aspectos cognitivos. Apesar dos *estudos sobre deficiências iniciarem a partir do século XVI com uma preocupação da medicina em classificar os indivíduos que se desviavam do padrão de normalidade definido para a época* (Carneiro, 2006, p. 137), foi no século XIX que se pensou na possibilidade de educação para a pessoa com deficiência.

Em relação à Deficiência Intelectual, necessidade específica investigada nesse trabalho, é importante enfatizar que primeiros estudos que objetivaram denominar ou explicar essa deficiência ocorreram no início do século XIX para estabelecer as diferenças entre os termos: *idiota* e *loucura*. Posteriormente, com o advento da industrialização no século XX, o capitalismo passou a fazer parte de um modelo de organização social onde passou a se exigir das pessoas conhecimentos capazes de atender às exigências.

Neste contexto, *é a partir dessas exigências que emergem os diferentes, os considerados improdutivos* (Carneiro, 2006, p.139). No início do século XX foram criados testes para medir a inteligência, pois muitos pesquisadores passaram a estudar a memória e as percepções, iniciando-se a classificar as capacidades intelectuais das pessoas.

Direcionando, especificamente à educação brasileira, o atendimento escolar voltado às pessoas com deficiências, iniciou apenas na metade do século XIX, onde alguns brasileiros foram bastante influenciados pelas experiências realizadas na Europa e nos Estados Unidos e passaram a organizar atendimentos voltados aos cegos, surdos, deficientes físicos e deficientes mentais.

A primeira iniciativa para concretizar o acesso à educação de pessoas com necessidades específicas ocorreu em 12 de Setembro de 1854, através da criação do *Imperial Instituto dos Meninos Cegos*, pelo imperador D. Pedro II, através do Decreto Imperial Nº 428, na cidade do Rio de Janeiro, atualmente denominado *Instituto Benjamim Constant (IBC)*.

Cabe destacar ainda, que no governo imperial, além da criação desse instituto houve a viabilização da educação escolar aos surdos, pois através da Lei Nº 839, de 26 de Setembro de 1857, D. Pedro II também fundou no Rio de Janeiro o *Imperial Instituto dos Meninos Surdos-Mudos*, ação pela qual teve bastante influência de Ernesto Hüet, diretor do Instituto Bourges de Paris, que veio ao Brasil em 1855 com o plano de fundar uma escola para surdos-mudos.

Cem anos após sua fundação esse instituto passou a intitular-se de *Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)* através da Lei Nº 3198, de 06 de Julho de 1957, denominação que vigora até hoje.

Apesar do grande prestígio e importância desses institutos na educação brasileira, se percebe que os mesmos não atendiam a demanda educacional de pessoas com deficiência, pois “. . . em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, atendiam apenas 35 cegos e 17 surdos” (Mazzota, 1995, p.29).

Esses dados revelam que com a criação desses institutos, as famílias começaram a buscar o acesso à educação, aumentando assim o número de pessoas que almejavam

participação no âmbito educacional. No que se refere aos atendimentos educacionais, nessas entidades, para Vargas (2005, p. 20) “. . . durante todo o império, esses atendimentos tinham a função muito mais de asilo do que espaços educacionais para as pessoas consideradas deficientes”.

É importante citar também que no ano de 1874, os deficientes intelectuais passaram a ter atendimento pedagógico ou médico-pedagógico através do *Hospital Estadual de Salvador*, na Bahia, atualmente denominado *Hospital Juliano Moreira*. No entanto, entende-se que tais atendimentos caracterizavam-se mais relacionados à assistência médica que necessariamente aos aspectos educativos. Outra instituição que nesse período ofereceu atendimentos às pessoas com essa deficiência foi a *Escola México*, em 1887, no Rio de Janeiro.

Com a decadência do império, o Brasil passa a ser república em 1889, e no início do governo republicano ocorreram transformações extremamente significativas nos âmbitos sociais e econômicos no Brasil. Na educação, ocorreram algumas reformas no ensino primário e secundário, mas *tais reformas pouco resolveram o problema estrutural do ensino brasileiro* (Machado, 2003, p. 51), evidenciando assim que os processos educacionais permaneceram praticamente os mesmos do governo imperial.

No início do século XX foi evidenciada a necessidade de aumentar o sistema educacional brasileiro devido à industrialização e o crescimento das cidades logo após a Primeira Guerra Mundial, surgindo assim muitas discussões sobre as questões educacionais, como movimentos, congressos, conferências, entre outras ações. No entanto, a educação da pessoa com deficiência intelectual ainda encontrava-se muito presente na vertente médico-pedagógica onde, em 1900, no 4º Congresso de Medicina e Cirurgia, o Dr. Carlos Eiras apresentou seu estudo intitulado *Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas*, o qual se relacionava ao deficiente mental profundo¹.

Em 1911 o Decreto N° 838, a Reforma de Ensino primário, Normal e Profissional propôs a criação de subclasses para crianças retardadas nas escolas modelos da capital. Nesse contexto, nos direcionando para os estudos sobre a escolarização dos deficientes mentais temos como referência as idéias do médico Vieira de Mello, que em 1917 publicou as obras *Débeis mentais na escola pública e Higiene Escolar e*

¹ Atualmente, a Deficiência Intelectual não é mais dividida nas categorias leve, médio, grave e profundo.

Pedagogia, onde tais publicações estavam voltadas especificamente ao médico escolar, além de enfatizar a necessidade de criação de escolas para os anormais e orientações para os profissionais atuantes com os mesmos.

Entre essas orientações Jannuzzi (2002, p. 37) nos destaca:

O critério para avaliar a **anormalidade** seria o **grau de inteligência** em relação aos alunos da mesma idade, bem como a observação da atenção do aluno, da sua memória. Não se explicitava claramente o que seria **inteligência**, principal parâmetro para a classificação das crianças em supernormal, normal ou precoce, subnormal ou tardio e normal. Porém, pode-se supor que estivesse relacionada com o rendimento do aluno, avaliado nas notas de classes (grifos da autora).

É notável citar que em 1931, através da IV Conferência da Associação Brasileira de Educação discutiu-se no Brasil as Diretrizes da Educação Popular, onde surgiu a padronização do termo *ensino emendativo* que era destinado aos anormais do físico (débeis, cegos, e surdos-mudos) e aos anormais de conduta. Nesse sentido, a educação especial passa a ficar mais explícita, pois para os considerados *normais* era oferecido o *ensino comum*, termo oficializado na época e escolas para os *débeis mentais* de dois tipos: umas para os *débeis mentais ligeiros* e outras para os *débeis mentais profundos*.

Na década de 30 a educação brasileira passou pela Reforma Francisco Campos, instituída pelo Decreto-Lei Nº 7870-A, de 15 de outubro de 1927 (Ensino Primário), e no que se refere à educação das pessoas com necessidades específicas, tal reforma abordou a importância da inclusão escolar dos mesmos, pois prescrevia a obrigatoriedade de frequência à escola para crianças de 7 a 14 anos, e para os que não concluíssem o primário aos 14 anos, poderia ser ampliada até 16 anos, garantindo assim, a todos o acesso à educação.

Em 1937 o processo de construção de uma sociedade democrática no Brasil foi interrompido, se instituindo assim o Estado Novo, instalando no Brasil um período de censura, repressão e autoritarismo que fez o processo de inclusão de pessoas com deficiência fosse esquecido.

Nesse ínterim, em 1939, na cidade de Genebra, na Suíça, em um Congresso que leva o nome dessa cidade, surge a expressão *Deficiência Mental*, objetivando substituir a expressão *anormal* e padronizar mundialmente um termo que servisse de referência para essa limitação psíquica.

No entanto, especialmente nos Estados Unidos, houve uma grande preocupação com a terminologia *Deficiência* que poderia desencadear uma carga negativa estigmatizando quem era deficiente. Por esse motivo aconteceram inúmeras discussões em busca de uma nova terminologia, onde foi apontado o termo *Excepcionalidade*, que incluía não somente as pessoas com alguma deficiência (mental, visual, física e auditiva), mas também àqueles com algum distúrbio (emocional, linguagem, aprendizagem, etc) e os com superdotação, ampliando assim, oportunidades educacionais a outras pessoas e não somente aos deficientes.

Para Bueno (1993a, p. 31, citado por Carneiro, 2006, p. 140):

O conceito corrente de excepcionalidade, bem como as argumentações que o consideram como **mais preciso e menos estigmatizante**, partem do pressuposto de que a excepcionalidade, tal como é hoje encarada, refere-se a um fenômeno que se manifestou sempre da mesma forma, mas que, somente com o advento da **moderna sociedade industrial** e do **conhecimento científico objetivo e neutro** é que pôde ser devidamente caracterizado e dimensionado (grifos do autor).

Reportando, novamente à esfera nacional, é interessante pontuar que a partir de 1945, a sociedade brasileira voltou a viver na chamada democracia e os estudos a respeito do assunto tratado voltam a emergir no campo da ciência.

Três anos depois, em 1948, no cenário internacional foi estabelecida no dia 10 de dezembro, na Assembléia Geral das Nações Unidas, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, documento que enfatiza a necessidade de que seja assegurado a todos os sujeitos o direito à educação. Nessa Declaração (1948), é explicitado em seu artigo 2º que:

Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (Brasil, 2010, *on line*).

Para se entender o contexto, é preciso levar em consideração o que dita essa Declaração, visto que a mesma colocou que a educação passa a ser direito de todos. No entanto, no Brasil, na década de 50, a quantidade de escolas ainda era pequena para atender a quantidade de pessoas com deficiência que necessitavam de educação escolar e assim, as pessoas deficientes passaram a contar com apoio de “. . . associações que criaram seus próprios estabelecimentos de ensino para os deficientes, buscando, com isso, suprir a falta desse tipo de serviço e minimizar a ineficácia do Estado em oferecer oportunidades educacionais para as pessoas” (Vargas, 2005, p.21).

Nesse contexto, surgiu a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada no Rio de Janeiro em 11 de dezembro de 1954. A criação da APAE despertou muito a atenção das autoridades do Executivo e Legislativo através da criação de uma escola especial para garantir atendimento às pessoas com deficiência. Assim, muitas leis foram votadas e alguns governos passaram a prestar ajuda às APAE's que foram surgindo. Com a criação da APAE foi instaurado oficialmente no país duas redes de ensino: *regular* e *especial*.

Em 22 de setembro de 1960, através do Decreto Nº 48.961/60, no artigo 3º, foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais (CADEME), por pressões da APAE e da Sociedade Pestalozzi, ambas do Rio de Janeiro. A finalidade da CADEME era de “. . . promover, em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional de crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo . . .” (Brasil, 2010, *on line*).

Ainda sobre os objetivos da CADEME, o Decreto Nº 48.961/60, através do artigo 3º, parágrafo 1º define que não era apenas viabilizar “. . . atividades puramente assistenciais . . .”, nem manter ou dirigir diretamente tais serviços, e sim auxiliar de maneira técnica e financeira, priorizando a reabilitação e a educação de educandos com

essa deficiência específicas. Assim, a criação dessa campanha foi muito importante, pois assim foi criado um Fundo Especial, de caráter bancário, a fim de receber as verbas relacionadas às seus serviços de reabilitação, educacionais e culturais para a educação de deficientes intelectuais.

É importante, porém, ressaltar que tais iniciativas (Campanhas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos) juntamente com as pressões de diferentes entidades resultaram na inclusão de um capítulo sobre a educação de excepcionais na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 4024, de 20 de Dezembro de 1961, que especifica, em seu artigo 89 que *a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade e estimular as iniciativas privadas à oferta da educação escolar dos excepcionais* (Brasil, 2010, *on line*).

Ainda relacionando ao ponto de vista legal, vale lembrar que em 1962 foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Educação (PND), com vistas à distribuição dos fundos de ensino primário, médio e superior, onde na revisão desse plano, em 1965, destinou-se 5% do Fundo Nacional de Ensino Primário específicos para a *educação dos excepcionais* e também bolsas de estudos para crianças deficientes. No primeiro PND, especificamente no Plano Setorial de Educação e Cultura, os *excepcionais* eram definidos como os “. . .mentalmente deficientes, os emocionalmente desajustados, os superdotados, os fisicamente prejudicados e todos os educandos que requerem atenção especial. . .” (Brasil, 2010, *on line*). Assim, explicita-se a idéia de que já se tentava classificar quem eram os educandos a serem atendidos pela educação especial, considerados na época como os excepcionais.

Nesse momento histórico, a nível nacional, mais uma vez os ideais democráticos no Brasil foram interrompidos. Apesar de todas as repreensões ditatoriais², as pessoas com necessidades especiais foram contempladas em legislações da época tanto pela Emenda Constitucional Nº 1, de 17 de outubro de 1969 quanto pelo Artigo Único da Emenda Constitucional Nº 12, datada em 17 de outubro de 1978, que vieram fortalecer a Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967, na redação do Título IV, *Da Família, da Educação e da Cultura*, os artigos 175, 176 e 177 definem respectivamente:

² Período compreendido entre 1964 e 1985, chamado de Ditadura Militar.

. . . que lei especial disporá sobre a educação de excepcionais a educação é um direito de todos e dever do Estado, devendo ser dada no lar e na escola obrigatoriamente, cada sistema de ensino terá serviços de assistência educacional que assegurem, aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar (Mazzota, 2005, p.71).

A LDB N° 4024/61, por ocasião da Ditadura Militar foi desmembrada em duas partes, a primeira contemplando o ensino superior, que não faz parte deste trabalho, e a segunda modificando o ensino de 1° e 2° Graus, hoje ensino fundamental e médio. Esta segunda parte, na denominação de Reforma de Ensino de 1° e 2° Graus, Lei N° 5692, de 11 de agosto de 1971 que enfatiza em artigo 9° referente à educação especial que não foi alterado pela Lei N° 7044/82, que reorganiza essa reforma anterior:

Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber *tratamento especial*, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 2010, *on line*, itálicos nossos).

Assim, a partir do momento em que se previa *tratamento especial aos excepcionais*, mesmo sem citar claramente quais seriam tais tratamentos, iniciou-se no Brasil o desenvolvimento de inúmeras ações para implantação das novas diretrizes e bases do ensino de 1° e 2° Graus voltadas também ao atendimento às necessidades específicas.

Nessa reforma, no artigo 4°, as peculiaridades apresentadas pelos alunos, também foram consideradas, pois no que se refere ao currículo para 1° e 2° graus estabeleceu-se que o mesmo deveria apresentar um núcleo comum, de caráter obrigatório e nacional e uma parte diversificada para “. . . atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (Brasil, 2010, *on line*). Essa LDB também especificou no artigo 88 que o atendimento aos deficientes deveria ser oferecido, *dentro do possível*, no ensino regular. No entanto, percebe-se que não houve

. . . adequação das escolas para atender esses alunos, pois não é comum encontrar documentos daquela época indicando a criação de serviços especializados na rede regular de ensino para atender a educação especial. O que tivemos foi a presença de alunos em classes especiais (Baptista,2006, p.121).

Para tentar atender as peculiaridades educacionais das pessoas com necessidades especiais no Brasil, em 25 de Maio de 1972 foi formado um Grupo-Tarefa de Educação Especial que elaborou o Projeto Prioritário N° 35, que foi incluído no Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/74, a fim de apresentar propostas através de um relatório para a estruturação da educação especial no Brasil. Esse relatório foi muito importante, pois fez parte dos estudos realizados pelo Grupo-Tarefa, e resultou na criação de um órgão responsável pelo atendimento aos excepcionais, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) no Ministério da Educação e Cultura, através do Decreto N° 72.425, de 03 de Julho de 1973, objetivando promover a nível nacional a expansão e melhoria do atendimento às pessoas com necessidades específicas.

Com a fundação do CENESP, a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais* foi extinta, onde os recursos financeiros e patrimoniais destinados a essa e outras campanhas passaram a ser utilizadas por esse centro que também criou um Fundo de Educação Especial. O CENESP apresentou sua finalidade e competência em seu Regimento Interno, que através do artigo 2º, parágrafo único, ficou explícito que:

Planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial (Mazzota, 2005, p.56).

Importa registrar também que em 09 de dezembro de 1975 foi aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas a Declaração dos Direitos das Pessoas

Deficientes, pontuando as questões essenciais para que estas tivessem acesso a todos os seus direitos garantidos. De acordo com essa declaração, o termo *pessoa deficiente* refere-se a “. . . qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais” (Brasil, 2010, *on line*).

Com a redemocratização do Brasil, em 1985, o CENESP elaborou o plano Educação Especial: Nova Proposta, pois houve nesse momento a necessidade de reestruturar a educação especial no Brasil. Tais diretrizes dessa proposta, de caráter oficial, pautaram-se na perspectiva de ações conjuntas entre sociedade e governo no que se refere à educação especial.

Em 1986, o Centro Nacional de Educação Especial editou a Portaria CENESP/MEC Nº 69, onde foram definidas normas para a viabilização de serviços voltados à Educação Especial nos sistemas públicos e também particulares. Essa portaria foi de fundamental importância visto que caracteriza a clientela da Educação Especial referindo-se como *Educando com Necessidades Especiais*, onde essa denominação é utilizada pela primeira vez substituindo assim a expressão *aluno excepcional*.

Nesse mesmo ano, foi criada a Secretaria de Educação Especial (SESPE) substituindo o CENESP, através do Decreto Nº 93.613, integrando a estrutura básica do Ministério de Educação e Cultura em Brasília, mas que manteve a estrutura e as competências do CENESP, sendo extinto apenas o Conselho Consultivo. Entretanto, o Instituto Nacional da Educação dos Surdos e o Instituto Benjamin Constant continuaram como órgãos autônomos, porém vinculados a SESPE.

Anos mais tarde, em 05 de Outubro de 1988 foi promulgada a Nova Constituição Brasileira, a Constituição Federal (CF) onde estabelece em seus artigos 5º e 6º que *todos são iguais perante a lei e os direitos sociais são: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados*. Sendo a educação um direito social do indivíduo, através do artigo 205 fica explícito que a mesma “. . . é direito de todos e dever do Estado e da família visando o pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho” (Mazzota, 2005, p.77).

Nesse sentido, os princípios em que o ensino deve ser ministrado foram estabelecidos no artigo 206, nos Incisos I a IV, onde deve haver a:

Igualdade de condições para o acesso na escola liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino gratuidade de ensino público em estabelecimentos oficiais (Carneiro, 2008, p.45).

No que se refere aos educandos com necessidades educacionais específicas, a Constituição Federal prevê no artigo 208, no inciso III, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de *atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino* (Carneiro, 2008, p.45). Assim, o atendimento especializado foi legitimado, mas não se esclareceram quais eram os pressupostos e as estratégias educativas a serem viabilizadas pelo mesmo, visando o desenvolvimento do educando no âmbito escolar.

Para Mazzota (2005, p.78) a Constituição Federal de 1988 é muito importante, pois:

Além do ensino fundamental, em caráter obrigatório e gratuito para todos, é colocado como dever do Estado o oferecimento de programas suplementares necessários ao atendimento do educando nesse nível de escolarização. É também assegurado, preferencialmente na rede regular de ensino, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência.

Nesse contexto histórico, é importante citar a Lei Nº 7853, aprovada em 24 de Outubro de 1989, que trata do apoio às pessoas portadoras de deficiência, na qual foi estabelecida em seu artigo 1º que “. . . normas gerais que assegurem o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social” (Brasil, 2010, *on line*). A educação especial é bastante citada através

do artigo 2º, no Inciso I, que fixa como medidas a serem viabilizadas no âmbito da educação:

A inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja todas as etapas da educação . . . a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas . . . a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos público de ensino . . . o oferecimento obrigatório de programas de educação especial a nível pré-escolar em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados . . . o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos . . . e a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (Mazzota, 2005, p.80).

Em 15 de março de 1990, com a reestruturação do Ministério da Educação a SESPE foi extinta e a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) passou a exercer as atribuições da SESPE.

Ainda em 1990, a Coordenação de Educação Especial elaborou a Proposta do Grupo de Trabalho que foi instituída pela Portaria Nº 06 de 22 de agosto, objetivando coordenar e promover a operacionalização das *Diretrizes Básicas* que norteiam o *Atendimento Educacional* às pessoas que apresentam alguma necessidade educativa. Cabe ressaltar a importância desse documento, pois encara a Educação Especial como parte integrante da proposta de educação para todos.

Vale lembrar que também em 1990, *O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*, que dispõe sobre a proteção integral à criança e a adolescente foi legitimado através da Lei Nº 8069, de 13 de Julho. O ECA também se referiu às pessoas com deficiência, onde esclarece através do artigo 54 que “. . . é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente . . . atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, reafirmando assim o que determina a Constituição Federal de 1988.

É importante pontuar que nesse mesmo ano, a nível internacional, foi realizada a Conferência de Jomtien, aprovada pela *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*. Tal conferência objetivou elaborar planos de ações visando atender as necessidades básicas de aprendizagem, expandindo assim o acesso à educação com qualidade.

Em 1991 foi instituída pelo Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação (FNDE) a Resolução Nº 01/91, na qual se determina que pelo menos 8% dos recursos educacionais sejam aplicados especificamente no ensino especial.

No ano seguinte, após o Impeachment do presidente Fernando Collor de Mello, ocorreu uma reorganização ministerial, onde foi recriada a SEESP, como órgão específico do Ministério da Educação.

Um ano após a recriação da SEESP, em 1993, foi instituída a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, através do Decreto nº 914, de 6 de Setembro. Através do artigo 3º, essa legislação estabeleceu o conceito de pessoa portadora de deficiência como “. . . aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (Brasil, 2010, *on line*).

Nesse contexto, em nível internacional, aconteceu em Salamanca, na Espanha, no período de 07 a 10 de Junho, o Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizado foi do Governo da Espanha em colaboração com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Para a UNESCO (1997, p.20), essa conferência:

. . . proporcionou uma oportunidade única de colocação da Educação Especial dentro da estrutura de ‘Educação para Todos’ firmada em 1990 . . . Ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão das crianças com necessidades educativas especiais nessas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem.

Assim, a expressão *Necessidades Educacionais Especiais* (NEE) refere-se a todos os estudantes cujas carências se relacionam não somente às deficiências, mas também às dificuldades temporárias ou permanentes no âmbito educacional. Ainda para a UNESCO (1997, p.21):

. . . durante os últimos quinze ou vinte anos, tem se tornado claro que o conceito de necessidades educacionais especiais teve de ser ampliado para incluir todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola seja por que motivo for.

No que se refere aos educandos com deficiências, esta declaração aponta a importância de que os mesmos frequentem o ensino regular. No entanto, quando as necessidades forem muito intensas, em decorrência da deficiência, as escolas especiais devem buscar metodologias de viabilizar um ensino menos segregado possível. Esses pressupostos inclusivos devem fazer parte da política nacional da educação dos países.

Reportando novamente ao nível nacional, cabe destacar que em 20 de Dezembro de 1996 foi sancionada a nova LDB, Lei Nº 9394, lei ainda vigente. Em seu Capítulo V, no artigo 58, a LDB destaca que “. . . a educação especial é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 2007, p. 27). Assim, enquanto modalidade educacional, a educação especial deve ser ofertada em todos os níveis de ensino, que acordo com o artigo 21, são: a Educação Básica (composta por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a Educação Superior.

Assim sendo, a educação especial deve viabilizar meios para garantir a inclusão dos educandos com necessidades específicas nas classes comuns, pois através também do artigo 58, no parágrafo 1, torna claro que *haverá quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial* (Brasil, 2007, p. 28).

No entanto, através do artigo 58, no parágrafo 2 fica claro que *o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas, dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular* (Carneiro, 2008, p.62). Porém, a interpretação da lei

não pode ser feita de maneira equivocada, substituindo o ensino comum pela classe especial.

Essa LDB explicita também a necessidade de sempre buscar estratégias para possibilitar aos educandos, com necessidades especiais, o acesso à educação de qualidade, garantindo assim sua efetiva participação, pressupostos explícitos no artigo 59, onde os sistemas de ensino deverão assegurar:

Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade e, acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular (Brasil, 2010, p.12).

Em 20 de dezembro de 1999, o Decreto N° 3298 regulamentou a Lei N° 7853 de 24 de Outubro de 1989. Ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, esse Decreto definiu que “. . . a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular” (Mec, 2010, p.12).

Nesse decreto foram estabelecidas as diferenças entre *Deficiência*, *Deficiência Permanente* e *Incapacidade*. Através do artigo 3º, no inciso I, esclareceu-se que Deficiência é *toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano*. Ainda nesse artigo, no inciso II, se apresentou o conceito de Deficiência Permanente que é “. . . aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos . . .”.

O conceito de *Incapacidade* é definido também no artigo 3º, através do inciso III:

Uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (Brasil, 2010, *on line*).

Importa também enfatizar que nesse decreto também foram estabelecidas as categorias das deficiências (deficiência física, auditiva, visual, mental e múltipla), explicitando o conceito de cada uma.

No cenário internacional, no mês de maio de 1999, foi celebrada em Guatemala, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, objetivando a prevenção e a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiências, possibilitando dessa maneira, sua participação no âmbito social.

Esse documento foi aprovado no Brasil pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo Nº 198, de 13 de Junho de 2001, e promulgado através do Decreto nº 3956, de 8 de outubro desse mesmo ano, onde o governo brasileiro estabeleceu o compromisso em tomar as medidas necessárias para alcançar os objetivos estabelecidos nesta Convenção.

Nessa Convenção também foi conceituada a *Deficiência*, através do artigo 1º, no qual esse termo *significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social*. Ainda nesse decreto o termo discriminação contra as pessoas com deficiência foi definido, através do artigo 1º, n 2, “a” como:

. . . toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente

ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiências de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (Brasil, 2007, p.30).

O referido decreto também esclarece também através do artigo 1º, n2, “b”, o que não constitui *discriminação*:

. . . a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não se limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem estar, esta não constituirá discriminação (Brasil, 2007, p.30).

Em relação à “diferenciação ou preferência” Mantoan (2006, p.29) destaca:

Como em nossa Constituição consta que educação visa ao pleno desenvolvimento humano do aluno e seu preparo para o exercício da cidadania (art. 205), qualquer restrição de acesso a um ambiente marcado pela diversidade, que reflita a sociedade como ela é, como forma efetiva de preparar a pessoa para a cidadania, seria uma ‘diferenciação ou preferência’ que limitaria ‘em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas’.

Em 09 de Janeiro de 2001 foi aprovada a Lei Nº 10.172 que dispôs sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) e estabelecendo um conjunto de metas para serem atingidas e/ou superadas no período de uma década. Fazendo referência à educação das pessoas com NEE, é importante explicitar que nesse plano *a educação especial se destinará às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos* (MEC/SEESP, 2006, p.159). Nesse sentido, a educação especial deverá ser promovida nos diferentes níveis

de ensino, de maneira que possibilite uma aprendizagem significativa ao educando, sempre considerando suas especificidades.

Nesse mesmo ano, em fevereiro, a Resolução CNE/CEB Nº 02 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em todas as etapas e modalidades. Essa resolução é muito importante, pois enfatiza e garante, através do artigo 2º, o processo de inclusão onde *os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos* (Brasil, 2010, p.13).

No artigo 3º dessa Resolução, a Educação especial apresenta-se como:

Modalidade da educação escolar entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2010, *on line*).

Para essa resolução, como modalidade da Educação Básica, a Educação Especial se apoiará em princípios éticos, políticos e estéticos, através do artigo 4º, Incisos I, II e III do de modo a assegurar:

A dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social. . . . a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (Brasil, 2010, *on line*).

Nesse sentido, a educação especial, enquanto modalidade educacional visa auxiliar no processo de inclusão dos educandos no âmbito escolar, disponibilizando recursos de acessibilidade e de comunicação, além de recursos humanos especializados, materiais disponíveis de modo que o aluno consiga frequentar, participar e permanecer ativamente do ensino regular.

Interessa pontuar que no âmbito internacional a inclusão foi cada vez mais debatida, e um marco muito importante nessas discussões foi a Declaração de Madri, aprovada em 23 de Março de 2002, no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, na qual foi definida a visão dos participantes sobre a inclusão social, realizando uma importante analogia entre uma antiga visão acerca das pessoas com deficiência e a atual visão que se deve ter sobre as mesmas, como por exemplo, na antiga concepção as pessoas com deficiência eram tidas como objetos de caridade e atualmente são vistas como cidadãos detentores de direitos.

Partindo dessas premissas, torna-se importante também citar a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada em 5 de junho de 2001 no Congresso Internacional Sociedade Inclusiva no Canadá. Nessa declaração foram firmadas parcerias entre diferentes governos, trabalhadores, empregadores e sociedade civil visando o desenvolvimento tanto de políticas, quanto de programas e práticas inclusivas. Fazendo referência à educação, o congresso pontuou a necessidade de que os princípios da inclusão sejam inseridos nos currículos de programas de treinamento e educacionais.

Ainda na contextura internacional foi realizada em Caracas, no México, a primeira Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias, entre os dias 14 e 18 de outubro de 2002, objetivando organizar, coordenar e promover ações visando defender as liberdades fundamentais e os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência e de suas famílias perante o contexto nacional e internacional, entre órgãos governamentais e não-governamentais.

A Educação Inclusiva também foi pautas na Declaração de Sapporo aprovada em 18 de outubro de 2002, em Sapporo, no Japão, na qual esclareceu que a inclusão

começa com a participação das pessoas com deficiência no âmbito escolar desde a educação infantil, participando de todos os programas propiciados a todos os alunos, possibilitando assim a consciência e a aceitação das demais crianças, e defendendo a erradicação da educação segregada e o estabelecimento de uma educação pautada nos princípios inclusivos.

Nesse contexto de discussões acerca do estabelecimento de princípios inclusivos, tanto em nível internacional, quanto nacional, é importante destacar também que o Estado do Amapá buscou viabilizar ações para que todos os educandos, com ou sem necessidades específicas, usufruíssem de uma educação com qualidade e inclusiva. Assim, no ano de 2003 foi aprovada a Resolução 035, que fixa as normas relativas ao Capítulo V, artigos 58, 59 e 60 da LDB Nº 9.394/96 que se referem aos educandos que apresentam Necessidades Educacionais Específicas.

Essa resolução explicita que a educação especial, enquanto modalidade educacional visa possibilitar ao educando *o acesso, a permanência, à apropriação do saber sistematizado para a construção do conhecimento, provendo as condições necessárias em respeito às especificidades de cada educando, contribuindo, assim, para o pleno exercício de sua cidadania* (Amapá, 2011, *on line*). O principal diferencial dessa resolução é seu artigo 6º que estabelece o limite de 30 (trinta) alunos nas classes comuns, entre os quais estejam incluídos, no máximo dois alunos com necessidades especiais, com exceção dos alunos com altas habilidades ou superdotação.

Retornando ao nível nacional, cabe destacar que em 2004 foi criado o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas portadoras de Deficiência (PAED), através da Lei Nº 10.845, no dia 5 de Março, que através do artigo 1º, inciso I, objetiva *garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns do ensino regular*, garantindo-se assim de maneira gradativa a inclusão dos educandos com deficiências nas classes do ensino regular.

Em 2007 foi implantado um Plano de Metas Compromisso para Todos pelo Governo Federal em parceria com os Estados e os Municípios, disposto com o Decreto nº 6094, de 24 de abril, a fim de garantir a participação de toda a sociedade para melhorar a qualidade da Educação Básica. No que se refere às pessoas com

necessidades específicas, esse plano de metas enfatizou como diretriz que é imprescindível não somente o acesso do educando com necessidades educacionais nas classes comuns do ensino regular, mas principalmente sua participação e a permanência nas mesmas, através de metodologias diferenciadas.

Ainda no ano de 2007, através do Decreto Nº 6949, de 25 de agosto, foi promulgada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. No artigo 24 dessa convenção, referente à educação, fica estabelecido que “. . . os estados partes assegurarão sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida . . .” (Brasil, 2010, p.47).

O ano de 2008 se tornou um marco para a educação especial no Brasil, através da aprovação do Decreto Nº 6.571 de 17 de setembro, que apontou oficialmente as diretrizes sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado pela Educação Especial. Através do artigo 1º, apresentaram-se os educandos público alvo da Educação Especial³, e no parágrafo 1º, a finalidade do AEE, no qual *considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos do ensino regular* (Brasil, 2010, p.27).

Nesse decreto também se esclareceu os objetivos do atendimento educacional especializado, através do artigo 2º, nos incisos I ao IV:

Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no artigo 1º garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo ensino-aprendizagem e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (Brasil, 2010, p. 27-28).

³ Alunos com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades e Superdotação.

As ações voltadas ao oferecimento do AEE atendem aos objetivos previstos no referido Decreto, no artigo 3º, nos incisos I ao VI, que são:

Implantação de salas de recursos multifuncionais⁴ formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade elaboração, produção e distribuição de recursos de acessibilidade (Brasil, 2010, p. 28).

Atualmente o AEE apresenta-se como uma nova dimensão da educação especial, pois conforme exposto sobre a educação de pessoas com necessidades especiais nas décadas de 50, a mesma era realizada exclusivamente em classes ou escolas especiais. Com a efetivação do processo de inclusão, na década de 90, as legislações explicitaram a necessidade de que a educação seja viabilizada no ensino regular, através das classes comuns, onde o AEE é um processo importantíssimo para garantir esse processo inclusivo.

Em 2009, foram estabelecidas as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, através da Resolução Nº 4, de 2 de outubro, na qual apresentou-se a orientação que os sistemas educacionais devem realizar a matrícula dos alunos público alvo da Educação Especial, nas classes comuns do Ensino Regular e no AEE, este último *ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos* (Brasil, 2010, p.69). Assim sendo, o AEE não é substitutivo às classes comuns, e deve ser realizado “. . . no turno inverso à escolarização” (Brasil, 2010, p.70).

Outra questão importante elucidada nessa Resolução é a importância do professor do AEE, estabelecendo-se oficialmente pela primeira vez, quais são as atribuições do professor do AEE na perspectiva da Educação Inclusiva, presentes no artigo 12, entre as quais importa destacar os I, II e VII:

⁴ São ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE (Decreto 6571/2008, revogado pelo Decreto 7611/2011).

Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público alvo da Educação Especial elaborar e executar o plano do Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação (Brasil, 2010, p.72).

No ano de 2011, o Decreto N° 6571/2008 foi revogado pelo Decreto N° 7611, de 17 de Novembro, que dispõe sobre a Educação Especial e sobre o AEE. As pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e/ou superdotação continuam sendo o público alvo da Educação Especial, conforme estabelecido também no Decreto n° 6571/2008. O referido decreto também destaca como objetivos do AEE os mesmos estabelecidos no decreto revogado.

Partindo desses pressupostos, ao realizar uma abordagem histórica sobre os caminhos legais da inclusão no Brasil, percebe-se que o caminho trilhado com vistas a uma educação inclusiva teve um percurso de maneira significativa, porém lenta, onde se espera que os pressupostos inclusivos sejam concretizados no contexto educacional de maneira efetiva nos próximos anos.

1.2 NOVOS CONCEITOS SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

No decorrer da história, o conceito de Deficiência Intelectual sofreu várias alterações, pois “. . . ao longo dos tempos muitas definições foram empregadas para explicar a deficiência intelectual, de forma a interpretá-la e a buscar caminhos para o atendimento das pessoas que a apresentam” (Boato, 2009, p.27). Assim, é imprescindível contextualizar esse conceito, apresentando e analisando as diferentes definições empregadas historicamente a essa deficiência, dando destaque à atual

concepção, apresentada pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento.

Conforme enfatizado na primeira parte desse capítulo, a expressão *Deficiência Mental* surgiu no Congresso de Genebra visando estabelecer uma padronização mundial para essa necessidade específica.

Os primeiros estudos voltados à educação das pessoas com Deficiência Intelectual deu-se no século XIX, a partir do médico trabalho de Jean Itard que recebeu em 1801 do Governo Francês a tarefa de educar o menino selvagem Victor de Ayrón, capturado em uma floresta na França onde vivia no meio de lobos. Após ser encontrado, Victor foi examinado pelo psiquiatra francês, que era considerado um célebre da época, Philippe Pinel que o diagnosticou como *indivíduo desprovido de recursos intelectuais por efeito de sua existência peculiar, mas de idiota essencial como os demais idiotas que conhece no asilo de Bicêtre* (Pissoti, 1984, p.36).

Assim, Pinel ao diagnosticar Victor explicitou que o mesmo deveria ir para uma instituição hospitalar para *dementes e amentes*, o que não contemplava o acesso à educação. O médico Jean Itard após receber o diagnóstico de Victor opor-se ao descrito por Pinel, pois acreditava que o retardo mental de Victor resultava do fato do mesmo não ter experiências culturais, não exercitando, portanto, suas funções intelectuais e não necessariamente um problema de ordem biológica. Por isso, Itard começou a realizar experiências para estimular o desenvolvimento intelectual de Victor, que a cada vez que apresentava avanços em tal processo, o médico elaborava metodologias que contemplasse cada progresso e pudessem viabilizar outros.

O trabalho de Jean Itard foi importantíssimo para que se compreenda que o deficiente intelectual apresenta avanços em seu desenvolvimento e aprendizagem, desde que sejam propiciadas estratégias pedagógicas que estimulem suas faculdades mentais.

Posteriormente, um trabalho considerado um marco na educação das pessoas com Deficiência Intelectual foi de Édouard Séguin que destacou em seus estudos, a necessidade de estimular o cérebro através de diferentes atividades, tanto físicas, quanto sensoriais. O trabalho de Édouard Séguin foi muito importante, pois “. . . além dos estudos teóricos e do método educacional criado para deficientes mentais, dedicou-se ao

desenvolvimento de serviços, criando, em 1837, a primeira escola para deficientes mentais . . .” (Pletsch, 2010, p.103).

As considerações de Itard e Séguin foram imprescindíveis para que essa deficiência deixasse de ser vista apenas através do enfoque médico, e como um problema exclusivo a essa área, havendo inúmeros avanços no âmbito educacional, pois “. . . foram os primeiros a buscar uma perspectiva pedagógica para as pessoas consideradas deficientes” (Vargas, 2005, p.17). No entanto, apesar das contribuições dos estudos de Jean Itard e Édouard Séguin, no que se refere aos aspectos educacionais das pessoas com deficiência intelectual, cabe destacar que apenas o diagnóstico médico fundamentava as concepções sobre o desenvolvimento das pessoas com essa deficiência.

No entanto, ainda sobre esse aspecto de construção de conceitos, é importante destacar a relevância do trabalho de Alfred Binet, pedagogo e psicólogo francês, que em 1905, realizou um estudo que objetivava identificar as capacidades intelectuais em crianças, através do qual instituiu o diagnóstico dessa deficiência, medindo a inteligência, através das medidas de Q.I. Este autor definiu a inteligência como algo capaz de permitir comparação entre a normalidade e o atraso intelectual, onde o Q.I é a relação entre a idade cronológica e a idade mental das pessoas, pois *com Binet, a deficiência mental deixa de ser propriedade da medicina e torna-se atribuição da psicologia como questão teórica* (Carneiro, 2006, p. 139).

A partir do proposto por Alfred Binet, o quociente de inteligência (Q.I) durante muitos anos foi utilizado como parâmetro único na definição da medida da deficiência, no qual a partir do score obtido através do teste de inteligência Stanford-Binet, a deficiência intelectual, naquela época intitulada como *Deficiência Mental*, era classificada através das categorias: *leve, moderada, severa e profunda*.

A Deficiência Mental *leve* apresentava-se como uma extensão relacionada a um Q.I entre 68 e 52 (em adultos, idade mental de 9 a menos de 12 anos). Tal especificação incluía dificuldades nas percepções, na linguagem, na memorização, na atenção, na elaboração de conceitos; além de apresentar independência parcial ou total em alguns aspectos (pessoal e trabalho) e necessidade de maior tempo para sua alfabetização.

No que se refere à Deficiência Mental *moderada*, esta se apresentava como uma amplitude aproximada do Q.I entre 51 e 36 (em adultos, idade mental de 6 a menos de 9 anos), onde para a pessoa com o retardo nessa categoria, sua *deficiência é geralmente notada pelo aspecto físico* (Simão, 2006, p.33), com dificuldades no equilíbrio e na coordenação motora, no desenvolvimento da linguagem, no entanto, aprendia a desempenhar algum grau de independência quanto aos cuidados pessoais e adquirir habilidades adequadas de comunicação e acadêmicas.

A pessoa com Deficiência Mental *grave* caracteriza-se como manifestar um Q.I entre 35 e 20 (em adultos, idade mental de 3 a menos de 6 anos) onde possivelmente ocorria a necessidade de assistência contínua, devido à dependência em quase todas as atividades de vida diária e também baixíssimo desempenho nas áreas cognitivas.

Quanto a Deficiência Mental *profunda* a pessoa apresentava um Q.I abaixo de 20 (em adultos, idade mental abaixo de 3 anos), com alto grau de limitação quanto aos cuidados pessoais, continência, comunicação e mobilidade e grande necessidade de auxílio constante.

Assim, em 1981, a Organização Mundial de Saúde (OMS) passou a definir essa deficiência como *um funcionamento intelectual inferior, com perturbações da aprendizagem, maturação e ajuste social, constituindo um estado no qual o desenvolvimento da mente é incompleto* (Brasil, 2009, on line).

Cabe enfatizar que nesse período, pode se constatar que as referências relacionadas à deficiência intelectual utilizam na maioria das vezes, a expressão *Retardo Mental*, respeitando-se assim o texto original da Organização Mundial da Saúde. Importa destacar ainda que a OMS possui uma classificação baseada no critério quantitativo, onde o retardo mental é dividido também nas seguintes categorias: *leve, moderado, grave e profundo*.

Assim, segundo o CID-10 (Classificação Internacional de Doenças), através dos códigos F70 ao F79, entende-se por Retardo Mental o seguinte:

Parada do desenvolvimento ou desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, caracterizados essencialmente por um comprometimento, durante o período

de desenvolvimento, das faculdades que determinam o nível global de inteligência, isto é, das funções cognitivas, de linguagem, da motricidade e do comportamento social. O retardo mental pode acompanhar um outro transtorno mental ou físico, ou ocorrer de modo independentemente.

Nesse contexto, Mielnik (1987, p. 69, citado por Boato, 2009, p.27) elucidou a Deficiência Intelectual *como o desenvolvimento mental incompleto ou inadequado, que acarreta transtornos para uma adaptação social independente e autônoma. Incapacidade de um comportamento intelectual no âmbito das habilidades permitidas pela idade cronológica, verificada por meio de testes psicométricos.*

Em 1992, foi proposta pela Associação Americana de Deficiência Mental (AAMR), através da 9ª Edição uma nova conceituação para a deficiência intelectual que foi adotada pela Política Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação:

Funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo de responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (Brasil, 1995a, p.21).

Nessa definição, a deficiência intelectual é vista através da interação que o indivíduo com funcionamento intelectual limitado estabelece com o meio, o que pode favorecer ou não seu crescimento e desenvolvimento, e não somente a partir do Q.I que apresenta, identificado em testes preestabelecidos. Para Tristão (2003, p.18), “esses testes de inteligência são muito discutidos e criticados por serem rotuladores . . .”.

Esta classificação teve como base o comprometimento dos três critérios: *idade em que se manifesta* (deve ser antes dos 18 anos de idade); *habilidades intelectuais significativamente inferiores à média* e *limitações em duas ou mais das dez áreas de habilidades adaptativas* estabelecidas, e não mais centrada exclusivamente no QI, que

estabelecia na conceituação anterior (Deficiência Mental) as categorias de leve, médio, severo e profundo, que deixaram de ser utilizadas.

De acordo com Boato (2009, p.27) com essa nova conceituação:

. . . houve um considerado avanço quando se abandonaram as classificações que eram consideradas quando se avaliavam os alunos para definir o que trabalhar na escola com eles. As pessoas eram classificadas, de acordo com o resultado dos testes, em educáveis, treináveis e dependentes. Sob esse enfoque, a criança já era rotulada como treinável ou mesmo dependente no início do trabalho, tinha já definidas suas possibilidades de conquistas na escola e só era estimulada dentro desses padrões predeterminados, o que restringia suas plenas possibilidades de desenvolvimento. O aluno classificado como *treinável* era treinado para exercer certas competências para as quais se achava que era capaz, sem se oferecer a ele outros estímulos, assim como o *educável* era incentivado até o nível ao qual se acreditava que ele conseguiria chegar.

Quanto ao *Funcionamento Adaptativo*, o mesmo pode ser influenciado por vários fatores, incluindo educação, motivação, características de personalidade, oportunidades sociais e vocacionais; transtornos mentais e condições médicas gerais que podem coexistir com a deficiência intelectual. Assim, o funcionamento adaptativo refere-se ao modo como os indivíduos conseguem se adaptar efetivamente as exigências comuns da vida e o grau em que satisfazem os critérios de independência pessoal esperados de alguém de seu grupo etário, bagagem sócio-cultural e contexto comunitário específico.

Prejuízos no funcionamento adaptativo, em vez de um baixo QI, nesta definição, geralmente são os sintomas visíveis no indivíduo com Deficiência Intelectual. Portanto, percebe-se que estes possuem graus diferentes de comprometimento mental e seu nível de desenvolvimento não dependerá apenas dessas limitações, mas também das oportunidades vivenciadas, sua história de vida, apoios familiares e na interação com seus pares em diferentes contextos, como a família e a sociedade. Nesse enfoque é importante a análise de Gorla, Araújo e Rodrigues (2009, p.86):

. . . essa definição está pautada em um modelo funcional, que relaciona as características dos indivíduos com as do meio. Contém três elementos chaves: as capacidades ou competências (inteligências e habilidades adaptativas); o meio (casa, escola, trabalho, comunidade) e o funcionamento (apoios).

No entanto, atualmente, parte-se da idéia de que o indivíduo com Deficiência Intelectual é uma pessoa que precisa ter seu potencial estimulado para que seja desenvolvido. Assim, apesar dos avanços trazidos pela definição em 1992, no Brasil essa concepção “. . . passou a ser questionada por enfatizar demasiadamente o sujeito e suas limitações . . . sem levar em consideração o contexto social . . .”. Assim, em 2002 foi proposta a 10ª edição da Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento⁵ (AAIDD) que definiu a deficiência intelectual como:

Incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e *está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais*, originando-se antes dos dezoito anos de idade (AAIDD, 2006, p.20, grifos nossos).

Essa 10ª edição de Deficiência Mental Intelectual proposta pela AAIDD em 2006 “. . . ampliou a definição em cinco dimensões, que dizem respeito a diferentes aspectos do desenvolvimento da pessoa com deficiência mental, do ambiente em que vive e dos apoios de que dispõe” (Pletsch, 2010, p.109). Essas dimensões são as seguintes: *habilidades intelectuais; comportamento adaptativo; participação, interação e papéis sociais; contexto e saúde*.

As *habilidades intelectuais* das pessoas estão relacionadas ao raciocínio na resolução de problemas, na elaboração e compreensão de idéias mais difíceis de serem adquiridas, na organização do pensamento abstrato e na aprendizagem com significado e de maneira rápida adquiridos com as experiências de vida.

O *comportamento adaptativo* está ligado às experiências sociais que se espera que a pessoa adquira de acordo com diferentes faixas etárias, *é a capacidade que o*

⁵ A AAMR ainda continua utilizando o termo retardo mental, apesar de considerá-lo estigmatizante. Atualmente chama-se Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD.

indivíduo possui para atender aos padrões de independência pessoal e responsabilidade social esperados para sua idade e grupo social (Mazzota, 1987, p.22, citado por Pletsch, 2010, p.109). Cabe destacar que na definição anterior de Deficiência Intelectual, proposta em 1992, o comportamento adaptativo estava relacionado às áreas de comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho.

Atualmente, o comportamento adaptativo é compreendido como o *conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida cotidiana* (Carvalho & Macial, 2003, p.151). De acordo com Pletsch (2010, p.110):

A *habilidade conceitual* é compreendida como aquela que se refere às capacidades fundamentais da inteligência, envolvendo suas dimensões abstratas como, por exemplo, leitura e escrita, conceitos de dinheiro e linguagem (receptiva e expressiva). A *habilidade prática* se refere à habilidade de se manter e de se sustentar como uma pessoa independente nas atividades ordinárias da vida diária, incluindo, entre outros, as habilidades sensório-motoras, de auto-cuidado e segurança, de trabalho e lazer. Já a *habilidade social* diz respeito à habilidade para compreender as expectativas sobre comportamentos socialmente adequados/aceitos, como por exemplo, responsabilidade, ingenuidade (probabilidade de ser enganada e alvo de abusos e/ou violência) e auto-estima.

A dimensão *Participação, Interação e Papéis Sociais* está relacionada à maneira como o indivíduo com Deficiência Intelectual participa e interage socialmente, através dos papéis desempenhados pelo mesmo na sua vida em comunidade. Essa dimensão é importante e está relacionada com o *Contexto* que a pessoa com Deficiência Intelectual participa, considerando as pessoas com quem a mesma convive, o meio no qual está inserida pode favorecer ou não seu crescimento e desenvolvimento, “. . . portanto, ai se coloca uma possibilidade de se compreender a deficiência mental como uma condição socialmente construída” (Carneiro, 2006, p.141).

No que se refere à *Saúde* da pessoa com Deficiência Intelectual, a atual definição explicita que para o diagnóstico da mesma deve considerar os aspectos da saúde mental e física, além dos etiológicos, excluindo os aspectos emocionais e psicológicos, presentes na definição anterior da AAMR.

Percebe-se assim, que nesse novo modelo presente no conceito de Deficiência intelectual, esta é “. . . compreendida como um fenômeno relacionado com o desenvolvimento da pessoa e as interações e apoios sociais que recebe . . .” (Pletsch, 2010, p.111).

Além das dimensões apresentadas nessa nova conceituação, considera-se também a conexão ativa entre o funcionamento do indivíduo e os apoios que o mesmo necessita. Para a AAIDD (2002, p.145), os apoios

. . . são os recursos e estratégias que objetivam promover o desenvolvimento, a educação, os interesses e o bem estar da pessoa e aprimoram seu funcionamento pessoal, são considerados fatores como o tempo de duração, a frequência, o ambiente em que se aplicam, os recursos demandados e o nível de interferência dos apoios na vida da pessoa.

Encaminhando para a intensidade dos apoios, estes estão classificados como: *intermitente*, *limitado*, *extensivo* e *pervasivo*.

A pessoa com Deficiência Intelectual precisa de apoio do tipo *intermitente* quando apresenta alguma necessidade em momentos específicos da sua vida ou em situações de aprendizagem, ou seja, em situações esporádicas, não contínuas.

Quanto ao apoio do tipo *limitado*, este se caracteriza por ser disponibilizado por um período específico, no entanto, com mais frequência que o intermitente.

O apoio *extensivo* é oferecido de maneira regular, contínua, em pelo menos um dos ambientes frequentados pela pessoa (família, escola, trabalho).

No que se refere ao apoio *pervasivo* ou *generalizado*, cabe destacar que este se apresenta de maneira constante, nas diferentes fases da vida da pessoa com Deficiência

Intelectual e nos diversos ambientes que esta interage. Normalmente, uma equipe multidisciplinar realiza esse tipo de apoio.

Através das especificidades apresentadas nesse novo conceito de Deficiência Intelectual, “esta deixa de ser um problema individual e passa a ser considerada uma questão que envolve o ambiente, as relações interpessoais e os apoios oferecidos . . .” (Boato, 2009, p.31). Dessa maneira, a educação escolar da pessoa com essa necessidade específica deve centrar-se em práticas que possibilitem o seu desenvolvimento e sua aprendizagem, partindo de suas potencialidades, sem limitá-lo.

CAPÍTULO 2
ENTRAVES E DESAFIOS NO PROCESSO
DE AVALIAÇÃO DO ALUNO COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

2 ENTRAVES E DESAFIOS NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NAS CLASSES COMUNS DE ENSINO

A avaliação do processo de ensino e da aprendizagem é um tema bastante discutido no Brasil. Durante muito tempo, os alunos que apresentavam alguma necessidade especial específica em sua escolarização eram separados dos que não tinham, onde a educação brasileira possuía o sistema regular de ensino e as classes especiais, através da educação especial, estas que garantiam durante muitos anos o acesso e a permanência de alunos com necessidades especiais no âmbito escolar.

Com o movimento da inclusão, o processo de escolarização do educando com necessidades educacionais específicas deve acontecer prioritariamente no ensino regular, ou seja, com todos os alunos, e não mais nas classes especiais que eram formadas exclusivamente com os educandos assistidos pela educação especial. A inclusão redimensiona toda a estrutura social e conseqüentemente educacional, que para Mantoan (2006, p.19):

A inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, já que prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

Nesse sentido, cabe à escola reestruturar-se para atender as necessidades de todos os alunos nas salas de aula do ensino regular, pois a inclusão *não é apenas um processo destinado às pessoas com necessidades especiais, mas, sim a quaisquer mecanismos que necessitem de adequações, sejam eles de ordem: curricular, física, metodológica, e até mesmo, afetiva, para transformarem-se enquanto agentes sociais* (Guebert, 2007, p.23). Nessa contextura, a educação especial deve assegurar recursos e serviços específicos visando garantir o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Resolução nº 02/2001).

Assim, o processo educacional do aluno com Deficiência Intelectual tem sido um desafio no âmbito escolar, visto que a escola durante muitos anos padronizou um modelo de aluno e de aprendizagem esperada pela mesma. Considerando as

especificidades da Deficiência Intelectual, o processo ensino e aprendizagem do educando com essa deficiência deve levantar algumas questões relevantes, tais como: como ocorre a aprendizagem da pessoa com Deficiência Intelectual? Quais estratégias de ensino utilizar? Como deve ser realizada a avaliação? É necessário fazer alguma adaptação?

A partir de tais questionamentos, é importante enfatizar que a avaliação da aprendizagem do educando com Deficiência Intelectual no contexto da educação inclusiva está diretamente ligada às concepções que fundamentam o ensino, evidenciadas através das práticas pedagógicas dos docentes. Assim, o sub - capítulo que segue visa realizar uma analogia entre as concepções e práticas docentes.

2.1 CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM O ALUNO DEFICIENTE INTELECTUAL

Inicialmente, para se alcançar um entendimento sobre o processo de ensino e aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual é importante considerar que as práticas pedagógicas dos docentes voltadas a esse educando estão relacionadas com suas concepções (de educação, de ensino, de aprendizagem, de currículo). Nesse sentido, é importante realizar uma abordagem sobre as concepções de aprendizagem **Inatista**, **Ambientalista** e a **Interacionista** considerando suas implicações para a prática pedagógica com o aluno deficiente intelectual.

A **Concepção Inatista** fundamentada nas idéias de Platão e da filosofia racionalista da Idade Moderna caracterizando as categorias mentais como inatas. Nesse sentido, a aprendizagem é vista como um amadurecimento das capacidades psicológicas que o ser humano apresenta desde o nascimento, ou seja, *as experiências externas somente podem aprimorar aquilo que ele é ou deverá ser* (Monte, 2003, p.72). Nessa abordagem o aluno é responsabilizado pelo seu fracasso escolar, já nasce com potencial ou não para aprender, sendo desconsideradas as interações que o mesmo estabelece com seus pares no seu convívio social. Essa concepção foi muito presente nas escolas brasileiras nas décadas de 30 e 60.

Quando o professor relaciona a Deficiência Intelectual de seu educando apenas com as capacidades intelectuais do mesmo, desconsiderando o desenvolvimento e o

estímulo das potencialidades para que ocorram avanços, o docente está centrando sua prática pedagógica na abordagem inatista, ou seja, acredita que o aluno deficiente intelectual não aprende porque nasceu com essa deficiência, portanto, sem potencial para aprender.

A **Concepção Ambientalista** de aprendizagem fundamenta-se no empirismo, no qual as idéias não são inatas e que o sujeito as produz em contato com as coisas reais, através das experiências sensoriais e perceptivas. Assim, os fatores externos ao sujeito determinam suas características psicológicas, onde o conhecimento ocorre a partir das experiências da pessoa. Para Monte (2003, p.74) a aprendizagem a partir da abordagem ambientalista:

A aprendizagem é entendida como um processo pelo qual o comportamento dos indivíduos é modificado de forma que estes produzam as respostas consideradas adequadas diante de determinadas situações, sendo que a organização das condições externas é que determinam tais modificações.

A concepção ambientalista foi reforçada no Brasil nas décadas de 60 e 80 pelo Behaviorismo, psicologia moderna científica. A *abordagem behaviorista* (ou comportamentalismo) estuda a utilidade prática das coisas, o que é passível de observação, ou seja, o comportamento. O comportamento é o objeto de estudo dos behavioristas, *por ser o único componente psicológico passível de ser observado e testado para fins científicos* (Monte, 2003, p.56).

Para o behaviorismo as experiências do aluno não tem nenhuma importância no processo ensino e aprendizagem, e professor é o detentor e o transmissor do conhecimento, “. . . apresentando-se como um anti-democrático, o behaviorista despreza a relação professor-aluno e preocupa-se, apenas, com os resultados almejados por aquele que detém a força e poder, no caso, o professor” (Lira, 2007, p.26).

Nesse contexto, a avaliação é voltada exclusivamente para medir os conhecimentos dos alunos através das tradicionais provas que objetivam perceber as habilidades e os conhecimentos repassados do professor para o aluno, através da memorização dos conteúdos transmitidos.

A partir dessa abordagem, a prática pedagógica voltada ao aluno com Deficiência Intelectual é caracterizada pela consideração por parte do educador, que este educando é apenas um sujeito treinável, esperando-se do mesmo as respostas memorizadas dos conteúdos trabalhados, através dos esquemas de reforços, não propiciando assim um processo de aprendizagem significativa.

A **Concepção Interacionista** apresenta duas grandes teorias: *A Epistemologia Genética* ou construtivismo e a *teoria Histórico-Cultural*. A *Epistemologia Genética*, teoria apresentada por Jean Piaget, pesquisador europeu, também conhecida como *Construtivismo*, foi importantíssima na compreensão do desenvolvimento da inteligência.

Partindo dos pressupostos construtivistas, o ser humano não nasce com inteligência, pois a maneira como o mesmo vai se adaptando sobre o ambiente vai gradualmente desenvolvendo-a. Nesse contexto, para Lira (2007, p.28):

Piaget foi um dos primeiros estudiosos a pesquisar cientificamente como o conhecimento era formado na mente. Para isso, pesquisou o ser humano desde a tenra idade até a adolescência, quando se dá o início das operações de raciocínio mais complexas e abstratas.

É importante citar também que para Piaget todo o processo de aprendizagem de novos dados provocaria no sujeito um desequilíbrio na estrutura cognitiva, sendo necessária então a organização frente ao novo, caracterizando essencialmente pela ampliação e organização da estrutura cognitiva cada vez mais desenvolvida.

A relação entre o trabalho de Jean Piaget e o processo de ensino e aprendizagem do aluno deficiente intelectual é bastante relevante, pois a maneira que se acredita que o desenvolvimento do conhecimento depende tanto de suas estruturas cognitivas como da maneira que o mesmo interage com o meio, pode-se considerar que o aluno, mesmo com limitações psíquicas, consegue se adaptar ao meio externo, onde a maneira que seus níveis de conhecimentos vão gradativamente sendo construídos a partir dessa interação, suas capacidades intelectuais são desenvolvidas, para que o mesmo possa aprender conteúdos cada vez mais complexos.

Para a abordagem *Histórico-cultural*, teoria proposta por Lev Vygotsky, a aprendizagem possibilita o desenvolvimento e que o mesmo não se apresenta apenas na dimensão biológica, mas também das interações sociais que resultam em aprendizagem, ou seja, a aprendizagem não ocorre de maneira individual e sim de maneira conjunta, com todos os sujeitos sociais.

Para Monte (2004, p.33) Vygotsky “. . . não entendia a aprendizagem e desenvolvimento como um processo único, nem os concebia como processos independentes, mas sim, como processos que estabelecem estreitas relações, desde o nascimento da criança”. Essa teoria parte da idéia de que a atividade mental se estabelece através das relações sociais.

Assim, para que se compreenda a maneira como a aprendizagem é propulsora do desenvolvimento, é necessário o entendimento sobre o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*, conceito, que para Vygotsky, sintetiza a relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

A *Zona de Desenvolvimento Proximal* é a etapa de aprendizagem estabelecida entre o *Nível de Desenvolvimento Real* apresentado pela criança e o *Nível de Desenvolvimento Potencial*. O *Nível de Desenvolvimento Real* se relaciona ao que a criança já internalizou, é tudo aquilo que a mesma é capaz de realizar sozinha, de maneira autônoma e independente e o *Nível de Desenvolvimento Potencial* é o que a criança pode realizar com a orientação de outras pessoas.

Nesse sentido, a ZDP é o caminho entre esses dois níveis e possibilita perceber que na criança as funções estão em desenvolvimento para alcançar compreensões superiores às apresentadas pela mesma, operando assim com funções mais complexas e estabelecendo experiências mais amplas. Nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento é muito importante a *mediação* do adulto, que auxilia a criança nas ações em que não consegue realizar sozinha, possibilitando gradualmente novos aprendizados, cada vez mais complexos.

A mediação pedagógica na ZDP é considerada uma forma efetivamente satisfatória, no que se refere à atuação do educador no aprendizado do aluno. De fato, acredita-se que o indivíduo passa por vários níveis de conhecimento, e isto pode estar diretamente ligado às suas relações pessoais e escolares. O desenvolvimento intelectual

e psicológico de cada pessoa depende das informações que a mesma adquire durante a vida.

Neste contexto, o educador deve entender e procurar desenvolver a melhor maneira de mediar e conduzir a educação de seu aluno. Para que isto ocorra devidamente, ele deve ter o papel de interventor na Zona de Desenvolvimento Proximal, onde esta intervenção sem dúvida será um canal pelo qual o educando encontrará caminhos mais validos para o seu processo de desenvolvimento intelectual e psicológico. E o educador deve estar ciente, de que esta prática é o caminho ideal para obter o sucesso dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Assim sendo, é imprescindível a mediação do professor, a qual seria indispensável para um bom desenvolvimento do aluno deficiente intelectual, tanto em âmbito intelectual e psicológico, pois a mesma coloca em cheque as necessidades maiores dos alunos dentro do processo de aprendizagem, levando em consideração sempre tudo aquilo que se sabe, e aquilo que se quer aprender.

A partir dessa perspectiva, a aprendizagem ocorre em um contexto sócio-histórico, a partir das possibilidades criadas através da mediação de diferentes sujeitos, estabelecendo assim possibilidades e mecanismos para que essa de fato ocorra. Para que esse processo seja concretizado é necessário que a aprendizagem seja *significativa*, traga um significado à criança.

A aprendizagem significativa resulta da interação entre o próprio sujeito e os demais, onde “o aluno apresenta-se como um elemento ativo na construção de seu conhecimento, através do contato com o conteúdo e da interação feita com o grupo. O professor é mediador responsável pela orientação da construção dos novos significados . . .” (Lira, 2007, p.31). Nesse aspecto, para que o aluno, com ou sem Deficiência Intelectual, consiga participar ativamente de seu processo de aprendizagem, é importante que no mesmo sejam viabilizadas:

As situações de aprendizagem devem priorizar atividades que permitam que os alunos tragam suas experiências e seus conhecimentos espontâneos, mediante atividades de jogos, dramatizações, produção de textos coletivos, pesquisas, folclore, para que, a partir daí, o professor possa orientá-los na compreensão das formas de pensar, sentir e agir estabelecidas em sua cultura. Dessa forma, o professor estará atuando na Zona de Desenvolvimento Potencial da criança, pois toma como referência as experiências e os

conhecimentos espontâneos dessas mesmas crianças no planejamento das atividades de aprendizagem. A partir disso, o professor promove atividades coletivas dirigidas (mediações) para que os alunos aprendam a trabalhar com toda a rede de significados determinados socialmente: conceitos científicos, valores, regras, sentimentos, propósitos e formas de operar na realidade (Monte, 2004, p. 35-36).

Partindo dos pressupostos da aprendizagem significativa, é importante explicitar que Vygotsky estabeleceu a relação entre aprendizagem e deficiência, onde a deficiência é apresentada como uma construção histórica e social e não somente orgânica e biológica. Assim, *o que decide o destino da personalidade é, em última instância, não o defeito em si, mas suas conseqüências sociais, sua realização sociopsicológica* (Vygotsky, 1997, p.44). Para nos auxiliar no entendimento sobre essa relação, Vargas (2005, p.23), que estabelece que a deficiência apresenta-se de duas formas:

A primária que seria o problema biológico em si, o “defeito” orgânico; e secundária que seriam as conseqüências sociais derivadas das relações estabelecidas em resposta ao “defeito”. Assim a deficiência primária converte-se em secundária de acordo com certas condições sociais.

Em relação ao processo de ensino e aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual, na perspectiva *Histórico Cultural*, podemos perceber que esse aluno desenvolverá suas habilidades a partir da interação com todo o ambiente escolar e com todas as pessoas presentes nesse âmbito, e principalmente na relação professor e aluno, através da mediação do professor na *ZDP do educando*, para que assim suas potencialidades sejam focalizadas, e não apenas suas deficiências, introduzindo conceitos que o aluno ainda não domina e auxiliando-o a se apropriar dos mesmos. A metodologia de trabalho do educador é importante para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com essa deficiência, pois através das interações na sala de aula que ocorrem experiências resultantes em conhecimentos.

Assim, para mediar na aprendizagem, é importante que o educador domine informações básicas sobre seu aluno, como por exemplo, o que caracteriza a Deficiência Intelectual; se já houve uma intervenção anterior; enfim, as noções mais importantes

para a constituição de uma abordagem satisfatória a respeito das reais necessidades do aluno, levando em consideração o nível do educando naquele instante, o que ainda tem e pode aprender tendo em vista sempre os objetivos pretendidos pela escola e pelo professor dentro de um determinado período escolar ou grupo de alunos.

2.2 AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL INTERNA E EXTERNA, AVALIAÇÃO DE REDES DE EDUCAÇÃO BÁSICA E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Através da Resolução Nº 04 de 13 de Julho de 2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica determina que a avaliação no ambiente educacional compreendendo 03 (três) dimensões básicas: **a Avaliação Institucional Interna e Externa; a Avaliação de Redes de Educação Básica e a Avaliação da Aprendizagem.**

A **Avaliação Institucional Interna e Externa** é muito importante na estruturação de uma escola inclusiva, pois é através desse tipo de avaliação que se realiza o diagnóstico sobre a situação do âmbito escolar, pesquisando as relações, as funções e o contexto político-social da instituição. É um processo contínuo, sistemático e participativo que objetiva o planejamento, a tomada de decisões, a orientação e o suporte para a gestão. Para Ribeiro (2004, p.73):

A Avaliação Institucional tem seu foco na Instituição Escolar, faz uma análise ampla da função, dos objetivos e dos propósitos da instituição, compreendendo sua dimensão política e social. Analisa a relação e interatividade que estabelece com outras instituições de Gestão, de Planejamento e de Processos para a tomada de decisão. Envolve agentes internos e externos, como parceiros na melhoria da qualidade da escola.

Essa dimensão avaliativa se constitui através da participação de todos os segmentos da escola, não somente no diagnóstico, mas também na elaboração de possibilidades de intervenções. Partindo desses pressupostos, é imprescindível que a

avaliação institucional esteja prevista no Projeto Político Pedagógico das instituições escolares. Para Rabelo (2004, p.21):

Uma avaliação só é produtivamente possível se realizada como um dos elementos que estejam claramente definidos por um projeto pedagógico. Somente ao refletir e organizar a ação pedagógica como um todo é possível refletir sobre cada um deles.

No final do período pré-estabelecido, esse tipo de avaliação deve ser realizada visando analisar se os objetivos e metas elaborados no diagnóstico foram concretizados pelos diversos segmentos da unidade escolar.

A **Avaliação de Redes de Educação Básica** analisa as peculiaridades escolares referentes à proposta pedagógica, o currículo, a metodologia, o desempenho profissional sempre relacionando esses aspectos com o processo de ensino e aprendizagem. Esse tipo de avaliação apresenta legalidade prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96, quem no artigo 9º, inciso VI, estabelece que a união (Governo Federal) se incumbirá de *assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino* (Brasil, 2011, on-line).

É importante que a avaliação Institucional e a do processo de ensino e aprendizagem estejam sempre articuladas com a avaliação de redes, pois a mesma auxilia na (re) definição da proposta da escola. Para Souza (2003, citado por Ribeiro, 2004, p.74) esse tipo de avaliação:

. . . tem seu campo de atuação delimitado pelo processo de planejamento e tem como função principal a melhoria das decisões desse planejamento. Na dimensão da **avaliação do currículo**, sua função está em fornecer condições para o aperfeiçoamento de decisões referentes ao plano curricular de uma escola. Na dimensão de **avaliação de programas**, tem como função permitir a tomada de decisões que permitam revisão, modificação, substituição dos programas avaliados. Na dimensão da **avaliação de sistemas**, concentra sua atenção em fornecer subsídios para que as decisões referentes aos sistemas educacionais promovam o desenvolvimento desses sistemas. Na dimensão do **rendimento escolar**, sua função deveria estar dirigida para o aperfeiçoamento das decisões referentes ao processo ensino-aprendizagem (grifos nossos).

A avaliação de Redes de Educação Básica é realizada por órgãos externos à escola periodicamente, objetivando viabilizar estratégias que possibilitem a melhoria da qualidade da educação. No que se refere à inclusão escolar, é através dessa dimensão avaliativa que a escola consegue perceber quais recursos são necessários para garantir um processo inclusivo, eliminando-se assim as barreiras impostas pelo meio ou pela deficiência no processo de escolarização do mesmo.

No tocante à **Avaliação da aprendizagem** é importante pontuar que o aluno é o foco de todo o processo organizacional do âmbito educativo. Para Pereira e Pinto (2002 citadas por Ribeiro, 2004, p.76) esse tipo de avaliação pode ser entendida como “. . . a ação de refletir sobre os processos e produtos da aprendizagem, é instrumento indispensável ao desenvolvimento cognitivo e metacognitivo do aluno e à tomada de consciência de limites e possibilidades”. A partir desses aspectos, a avaliação da aprendizagem deve ser articulada aos objetivos, conteúdos e metodologias, estabelecendo quais os critérios e meios de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

A partir da verificação de como está o processo de aprendizagem do aluno é que podem ser desenvolvidas ações pedagógicas a partir do proposto pela escola. Assim, a ação docente analisa as informações relacionadas à sala de aula e cria novos significados e possibilidades para a construção do conhecimento por parte do aluno.

Partindo desses pressupostos, a avaliação do processo de aprendizagem deve partir de uma prática mediadora, qualitativa, processual e inclusiva, que para Vasconcelos (2000, p.56) *não se pode conceber uma avaliação reflexiva, crítica, emancipatória, num processo de ensino passivo, repetitivo, alienante.*

No que diz respeito aos alunos com Deficiência Intelectual na escola, assim como dos outros alunos, o importante não é quantificar e sim perceber a qualidade no processo educativo, buscando perceber se houve êxito na aprendizagem, analisando como ocorreu o percurso da mesma, explicitando seus avanços e as dificuldades, e (re) elaborando estratégias que garantam a aprendizagem por parte do aluno.

As constatações da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual permitem que se realizem diversas ações pedagógicas, onde a avaliação pode (re)significar a prática educativa, construindo pressupostos teórico-metodológicos pautados nas potencialidades e não nas deficiências dos mesmos.

2.2.1 Discutindo o contexto avaliativo da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual nas Classes Comuns

No âmbito educacional, a avaliação é uma ação muito importante, pois focaliza todo o processo educativo da escola e “. . . seu sentido é promover a diferença e não a padronização. É respeitar o indivíduo e auxiliar a promoção da aprendizagem efetiva” (Teixeira e Nunes, 2010, p.34). Assim, o ato de avaliar deve ser uma ação inclusiva, onde a prática educativa não busque padronizar o que se espera dos educandos, pois a avaliação precisa *necessariamente, de ser dinâmica, contínua, mapeando o processo de aprendizagem dos alunos em seus avanços, retrocessos, dificuldades e progressos* (Carneiro, 2007, p. 157).

Considerando-se a avaliação da aprendizagem a partir de um entendimento que o processo educacional está atrelado às relações presentes no âmbito educativo, entre os diferentes sujeitos (professor e aluno) e o conhecimento, faz-se necessário (re)construir um processo de avaliação em que o trabalho docente se direcione a partir das seguintes reflexões: *O Que Avaliar? Como avaliar? Para que avaliar?*

A reflexão acerca do aspecto *o que avaliar?* se faz necessária para que o professor consiga perceber o que objetiva no trabalho com seus educandos, reflexão esta que possibilita que o mesmo selecione os conhecimentos e as competências a serem trabalhadas, visando a promoção do processo de ensino e aprendizagem. Assim, quando existe a clareza do que se pretende alcançar com os educandos, através da elaboração de estratégias, certamente, o docente não encontrará dificuldades sobre o que avaliar.

Quanto à perspectiva de *como avaliar?* entende-se que a avaliação envolve o levantamento de informações de aprendizagem dos alunos que devem ser analisadas considerando os critérios e objetivos do plano de ensino, e incluir também o processo de tomada de decisões.

A necessidade de questionar *para que avaliar?* é importante na reflexão sobre a prática pedagógica que está sendo viabilizada aos educandos, identificando quais os objetivos educacionais, estabelecendo-se assim quais as ações que devem ser realizadas para que o processo avaliativo seja efetivo.

Direcionando para a avaliação da aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual é importante considerar as especificidades decorrentes dessa necessidade

específica, onde o atendimento à diversidade e às necessidades educativas especiais em particular exigirão do professor um enorme esforço de ajustamento dos seus esquemas (rotinas) (Rodrigues, 2003, p.24). Nesse contexto, torna-se necessário que se apontem na avaliação possibilidades e significados para a construção do conhecimento pelo aluno, onde seu ritmo de aprendizagem, seu histórico e contexto cultural são observados e considerados.

Assim, a avaliação da aprendizagem do educando com esta limitação psíquica deve estar baseada em um processo contínuo, considerando-se os princípios da avaliação da aprendizagem, pois a mesma é *Processual, Diagnóstica, Formativa, Participativa e Cumulativa*. Assim, essas modalidades avaliativas são importantíssimas na elaboração de estratégias para viabilizar a aprendizagem por parte do aluno.

A *Avaliação Processual* da aprendizagem enfatiza a importância de realizar uma prática avaliativa durante todo o processo de ensino e aprendizagem, o que possibilita ao educador a elaboração de estratégias e a construção de recursos necessários à práxis pedagógica cotidiana. Realizar a avaliação em diferentes momentos permite ao educador comparar o aluno com seu próprio desenvolvimento, *ao invés de comparar o seu rendimento, em um dado momento, com parâmetros externos a ele. Mas, enquanto prática, isto nem sempre acontece, verifica-se, isto sim, o contrário* (Rabelo, 2004, p.13).

No que se refere à *Avaliação Diagnóstica*, destaca-se que esta visa perceber os conhecimentos, as habilidades e as dificuldades apresentadas pelo aluno em seu processo educativo. Possibilita a elaboração de diferentes ações para o trabalho pedagógico, e deve ser realizada em diferentes momentos ao longo do ano letivo (no início dos bimestres, semestres ou ciclos), permitindo assim ao professor o registro que, posteriormente será de suma importância para que o mesmo verifique os avanços na aprendizagem dos alunos, possibilitando a viabilização de novas experiências de aprendizagem. Para Minetto (2008, p.81-82):

A avaliação diagnóstica tem uma visão muito mais ampla e oferece inúmeros subsídios para modificações necessárias, conduzindo a reflexões e à tomada de decisões. O professor que está acostumado à avaliação classificatória tem resistido à avaliação diagnóstica, pois ela propõe autocrítica e sugere que o professor e aluno estejam incluídos no processo. Na avaliação diagnóstica, nada impede que se atribua um

conceito ao rendimento do aluno, mas que o resultado sirva para modificar a prática e não discriminar o aluno.

Percebe-se assim que a avaliação diagnóstica é de suma importância no processo educativo de alunos com Deficiência Intelectual pode ser um ponto de partida e retomada para o planejamento das ações necessárias para o processo de aprendizagem por parte do aluno. Conforme Sant'Anna (1995, p.33):

. . . a partir de uma avaliação diagnóstica segura, providências para estabelecimento de novos objetivos, retomada de objetivos não atingidos, elaboração de diferentes estratégias de reforço (*feedback*), levantamento de situações alternativas em termos de tempo e espaço poderão e deverão ser providenciados para que a maioria, ou quem sabe todos os estudantes aprendam de modo completo as habilidades e os conteúdos que se pretenda ensinar-lhes.

Para tanto, a avaliação diagnóstica da aprendizagem deve ser bastante ampla, não considerando apenas os aspectos cognitivos, pois ao realizar esse tipo de avaliação, cabe ao professor nas suas observações e registros, considerar o Desenvolvimento Psicomotor, a Linguagem, o Desenvolvimento Cognitivo e o Desenvolvimento Afetivo-emocional, aspectos explícitos no Anexo A⁶.

Assim, percebe-se a grande importância da avaliação diagnóstica, pois a mesma permite a mediação por parte do professor na Zona de Desenvolvimento Proximal do Aluno. Para Rabelo (2004, p.12):

Entendendo o conhecimento como algo construído na relação sujeito-objeto, esse *feedback* só cumprirá efetivamente o seu papel, se considerarmos, em um projeto de avaliação, tanto o estágio de desenvolvimento em que um aluno se encontra em um dado momento, como também o processo através do qual ele está elaborando o seu conhecimento.

Ainda para Rabelo (2004, p.15), na avaliação diagnóstica é importante que se considere diferentes conhecimentos apresentados pelo educando. O referido autor

⁶ No anexo, apresenta-se um modelo de avaliação diagnóstica elaborada por Livramento (2011) visando auxiliar os docentes nos aspectos a serem avaliados nos educandos.

aponta que para Piaget e seus colaboradores existem três tipos de conhecimentos que os educadores devem ter entendimento:

O *conhecimento físico*, que se refere a um objeto de conhecimento (fonte externa ao sujeito); o *conhecimento lógico-matemático* que se refere a um conhecimento interno, construído pelo próprio sujeito da aprendizagem (fonte interna, fruto de relações reflexivas) e o *conhecimento social* (também uma fonte externa ao sujeito) resultado de convenções sociais arbitrárias, nem sempre com possibilidades de dedução lógica ou experimental com objetos.

Enfatizada a importância da avaliação diagnóstica, é válido destacar o princípio da *Avaliação Formativa*, visto que esta se caracteriza por estar presente em todo o processo educativo, porque é investigativa, processual e participativa, não se restringindo somente a momentos específicos, mas percebe todo o processo de aprendizagem, possibilitando o conhecimento sobre o progresso do aluno. Nesses aspectos, esse princípio avaliativo permite que o ensino seja adequado de acordo com as necessidades individuais, pois como ocorre no processo de escolarização como um todo, deve se adequar às características peculiares dos alunos, compreendendo-os em diferentes dimensões, regulando sua aprendizagem.

Essa modalidade de avaliação percorre toda a ação educativa desde o início de um período letivo até seu término, analisando a situação inicial dos alunos (através do diagnóstico), orientando o desenvolvimento de todo o processo e interpretando as dificuldades e os avanços, através de uma interação contínua entre educador e educando, permitindo assim a aprendizagem.

Quanto ao princípio da *Avaliação Participativa*, esta indica a necessidade e a importância do aluno participar da ação avaliativa, pois essa interação entre professor e aluno é imprescindível, considerando-se que o discente deve ter valorizado seu papel de sujeito com capacidade de decidir.

A *Avaliação Cumulativa* consiste em avaliar o desempenho do aluno no seu percurso de aprendizagem. Esse tipo de avaliação não se refere exclusivamente ao aspecto quantitativo, pois em muitas situações é utilizada unicamente para classificar o aluno no final de um período (bimestre, semestre, etc), pois quando a avaliação apenas classifica, não enfatiza o desenvolvimento. É necessário considerar, portanto, que o

aluno ao ingressar no âmbito educacional apresenta inúmeros conhecimentos que servirão de suporte para futuras aprendizagens. Assim, é importante perceber que ao finalizar um período letivo, certamente outros conhecimentos terão sido construídos, cabendo ao docente avaliar esse processo.

Nesse contexto, a *Avaliação Cumulativa* deve ser utilizada com parâmetro para verificar o que não foi atingido e não exclusivamente para *medir* a aprendizagem, como é muito utilizada nas escolas, pois constitui um registro sobre a aprendizagem e o ensino, disponível para a comunidade escolar. No entanto, ainda pode-se perceber no contexto educacional atual, a utilização apenas de notas para descrever a aprendizagem do aluno. Quanto à nota, para Rabelo (2004, p.19):

... será que o mais importante é uma discussão sobre a sua supressão ou a sua manutenção? Não seria mais importante saber o significado que ela pode carregar enquanto informação? Em que circunstâncias a nota atua apenas como instrumento que nada tem a ver com a avaliação, como: manutenção de ordem, imposição de força, promoção de terror? Será que a nota serve apenas como instrumento de classificação para a manutenção do *status quo* social, da estratificação social? Não seria melhor deixarmos de usá-la? Mas, e se ela nos permitir informações sobre processos e não apenas produtos? Se nos permitir informações sobre a situação, e não apenas o resultado numérico? E se ela servir para materializar níveis de competências, não deveríamos mantê-la, ao invés de nos privarmos de sua existência?

Partindo desses pressupostos, percebe-se que esse princípio avaliativo é muito importante, não para selecionar alunos, mas para a realização de adequações do ensino em relação às necessidades de aprendizagem visando que os mesmos sintam significado nas suas aprendizagens. Para Rabelo (2004, p.35):

Aprender é um prazer inalienável do ser humano; não dá pra ser negociado; não tem preço. A nota ou qualquer outro signo equivalente não precisam ser escamoteados, não precisam deixar de existir. Podem ser ferramentas úteis, desde que reflitam, principalmente, a qualidade dessa aprendizagem; desde que jamais contribuam para que o aluno aprenda a não aprender.

Essa modalidade avaliativa interpreta os dados colhidos durante todo o percurso da ação pedagógica, entretanto, tanto a recolha quanto a interpretação dos dados requerem como referências critérios. Nesse sentido, vale ressaltar que a delimitação dos objetivos e dos critérios está diretamente ligada ao processo de avaliação do educando, pois, a avaliação do rendimento escolar tem como função a análise e a proposição de encaminhamentos pedagógicos para que os objetivos de ensino sejam atingidos evidentemente *seu processo final culmina não na aprovação ou reprovação, mas em prescrições pedagógicas que possam tornar o ensino mais efetivo* (Prado de Souza, 1997, p.144).

No que se refere ao aluno com Deficiência Intelectual, a avaliação cumulativa deve servir de análise do desempenho do mesmo, a partir de critérios estabelecidos após a realização da avaliação diagnóstica, onde se estabelece relação entre a aprendizagem do aluno e os objetivos propostos para as ações pedagógicas voltadas ao mesmo. Tais ações devem ser consideradas de maneira individual, onde o aluno não é comparado com os demais e os resultados servem para reorganizar a prática educativa a fim de viabilizar a aprendizagem do mesmo, através da reformulação de estratégias, objetivos e até de conteúdos. Portanto, a avaliação cumulativa não deve se resumir a uma nota e sim a uma análise de todos os elementos recolhidos no processo.

Esses princípios avaliativos estão interligados e não ocorrem em momentos estanques e possibilitam ao educador a elaboração de estratégias à prática pedagógica, pois “. . . a avaliação é inerente e imprescindível, durante todo processo educativo que se realize em um constante trabalho de ação-reflexão-ação . . .” (Gaddotti,1984, citado por Rabelo, 2004, p.11).

2.3 SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 09 ANOS NO MUNICÍPIO DE MACAPÁ

Atualmente, vários estados e municípios brasileiros estão trabalhando com uma nova proposta de avaliação no Ensino Fundamental. Esse nível de ensino passou por mudanças com a aprovação das leis 11.114 de 16 de maio de 2005 e a 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que tratam da obrigatoriedade da matrícula aos seis anos de idade no

Ensino Fundamental e da ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos de duração, respectivamente. O prazo de implantação deveria ser até o ano de 2010.

É importante destacar ainda que também através da Resolução Nº 03/2005 do Conselho Nacional de Educação (CNE) houve a ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos, estabelecendo-se assim a antecipação da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos seis anos de idade (art. 1º). O Ensino Fundamental vai até aos 14 anos de idade, sendo dividido nos anos iniciais (06 a 10 anos de idade) e os anos finais (11 a 14 anos de idade).

Em 2006, a Rede Municipal de Ensino de Macapá iniciou as discussões sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos, objetivando a organização do Sistema Municipal de Ensino para nove anos, atendendo assim o estabelecido nas novas legislações supracitadas.

No ano de 2007, o Ensino Fundamental de 09 anos foi regularizado na Rede Municipal de Educação em Macapá, através da Resolução 07/2007 do Conselho Municipal de Educação de Macapá – CMEM, que trata da regulamentação e da ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Município de Macapá, o qual deve iniciar com matrícula das crianças aos 06 anos de idade ou a completar até o início do ano letivo.

Assim, no ano de 2008 foi implantado em todas as Escolas do Sistema Municipal de Ensino, o primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. Com a introdução desse novo sistema, o regime de oito anos está sendo eliminado das Escolas Municipais e o de Nove Anos gradativamente está sendo implantado, onde as mesmas passaram a trabalhar com esses dois regimes de progressão.

Assim, o Ensino Fundamental de Nove Anos no Município de Macapá está organizado em Ciclos Iniciais. A possibilidade da organização da educação em ciclos fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que através do artigo 23 estabelece que:

a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, *ciclos*, alternância regular de períodos de estudos, grupos, não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Itálicos nossos).

A organização do Ensino Fundamental em ciclos permite ao processo de ensino e aprendizagem novas atitudes por parte do educador, considerando que os educandos apresentam ritmos de aprendizagem diferentes, que pode interferir na construção de seu conhecimento.

No entanto, cabe destacar que para Lima (2000, p.09):

Ciclo não é solução para fracasso escolar, não vem como mera contraposição à seriação. É uma proposta de reformulação da estrutura escolar, que sustenta um processo contínuo constituído pelas atividades de ensino e as atividades necessárias para a aprendizagem, levando, assim, ao desenvolvimento humano de todos os educandos.

Com a organização da estrutura dividida em ciclos busca-se proporcionar aos educandos da Rede Municipal de Educação maiores possibilidades de aprendizado e desenvolvimento de suas competências e habilidades.

Assim, até o 5º, o Ensino Fundamental de nove anos no município de Macapá é organizado em ciclos, e a partir do 6º é em anos. Nos Ciclos Iniciais têm-se o primeiro e segundo ciclo (Tabela 2.1) que correspondem aos 1º, 2º e 3º anos (I Ciclo) e 4º e 5º anos (II Ciclo), respectivamente.

Tabela 2.1 – Organização dos Ciclos Iniciais do Ensino Fundamental

Descrição	Denominação	Faixa Etária
I Ciclo 1º, 2º e 3º anos	Alfabetização e Letramento	06, 07 e 08 anos
II Ciclo 4º e 5º anos	Complementar	09 e 10 anos

Fonte: Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Município De Macapá

Os cinco primeiros anos destinados são organizados em ciclos visando à construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e de letramento e os dois anos seguintes destinados ao aprimoramento do processo da leitura e da escrita, dos cálculos matemáticos, bem como outros estudos.

No tocante aos anos finais do Ensino Fundamental composto pelos quatro últimos anos de escolarização fundamental voltam-se à exploração e construção de conhecimento nas diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar. Nessa etapa, há um maior aprofundamento e crescente abstração nas áreas do conhecimento, onde a metodologia privilegia a iniciação científica, através de projetos de pesquisa em uma abordagem interdisciplinar. Nos anos finais optou-se pela nomenclatura ano, indo do 6º até o 9º ano, conforme se verifica na Tabela 2.2:

Tabela 2.2 – Organização dos Anos Finais do Ensino Fundamental

DESCRIÇÃO	Faixa etária
6º Ano	11 Anos
7º Ano	12 Anos
8º Ano	13 Anos
9º Ano	14 Anos

Fonte: Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Município de Macapá

Com o Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração, inúmeras modificações tiveram que ser realizadas no sistema educacional municipal: uma nova proposta de organização curricular, a revisitação dos projetos político-pedagógico das escolas da rede, bem como uma *nova sistemática de avaliação*.

No que se refere à nova sistemática avaliativa, nos anos iniciais (Ciclo I e II) a avaliação do rendimento do aluno deixou de ser realizada anualmente, ou seja, depois de cada série⁷ e passou a ser realizada no final do primeiro ciclo (1º, 2º e 3º anos) que corresponde ao processo de alfabetização e letramento, e no final do ciclo complementar cada ciclo (4º e 5º anos).

Para permitir que os educadores consigam analisar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, a Secretaria Municipal de Educação elaborou a ficha de avaliação individual do aluno com os descritores e as competências trabalhadas em cada componente curricular (Anexos, A, B, C e D).

⁷ O regime do Ensino fundamental de 08 anos era constituído de 1ª a 8ª séries, onde aluno era avaliado no final de cada série, sendo aprovado para série seguinte ou ficando retido para fazer novamente a mesma série.

Ao preencher os quadros da avaliação individual dos alunos no final de cada bimestre, o educador deverá utilizar as seguintes legendas:

Quadro 2.1 Legenda da Avaliação Individual

LEGENDA	
A	Alcançou
PR	Precisa Reforçar
INT	Itens Ainda Não Trabalhados

Posteriormente ao preenchimento da ficha, o professor deve elaborar o relatório do aluno, considerando a aprendizagem do mesmo, descrevendo das capacidades cognitiva, afetiva, de inserção social e relacionamento interpessoal. No final de cada ano letivo, se realizada uma avaliação global do desenvolvimento do aluno, descrita no relatório final visando verificar se os objetivos foram alcançados. Cabe destacar ainda, que a ficha de avaliação individual compõe o processo de registro da aprendizagem do educando, portanto devendo ser socializada com pais e responsáveis em encontros, plantões pedagógicos e reuniões.

No final do primeiro ciclo, o docente deverá preencher o parecer de final de ciclo (Anexo E) realizando a avaliação das competências esperadas para o ciclo, nos componentes curriculares, considerando os 5 níveis que equivalem a 8 pontos cada, segue como exemplo a disciplina Língua Portuguesa:

Quadro 2.2 Exemplo de avaliação dos Níveis no final do 1º Ciclo

Componente curricular: LÍNGUA PORTUGUESA							
COMPETÊNCIAS DO EDUCANDO		NDE 1 = 8	NDE 2 = 16	NDE 3 = 24	NDE 4 = 32	NDE 5 = 40	Soma final dos níveis
01	Expressa-se em grupo e adequa a voz de acordo com a leitura.	X					
02	Reconhece a estrutura dos gêneros em estudo (cartas, bilhetes, poemas)		X				
03	Lê e interpreta diferentes gêneros textuais.	X					
04	Utiliza, no ato da escrita, regras da gramática normativa da língua.		X				
05	Produz textos escritos.	X					
Soma parcial dos níveis		24	32				56
Resultado final do componente curricular							11

No final do I ciclo, ao considerar que cada bimestre equivale a 10 pontos, se o educando tiver 20 pontos (somando-se os níveis e dividindo-se por 5) esse aluno é promovido para o nível seguinte (II nível). Conforme percebemos no quadro anterior, o

aluno obteve 11 pontos, o que possibilita que o mesmo frequente a recuperação final. Se o educando obter menos de 10 pontos (isso é possível se o mesmo estiver apenas no nível 1 em todas as competências), ficará retido e frequentará apenas o 3º ano do I ciclo, não repetindo, portanto, o ciclo inteiro. Outro requisito que faz com que o aluno fique retido é se o mesmo tiver 25% de faltas. É importante considerar que depois que esse parecer foi elaborado, percebeu-se em determinados aspectos alguns alunos poderiam ser excluídos, elaborando-se assim, um parecer sobre a avaliação dos componentes curriculares no final do I ciclo no ensino fundamental de 09 anos dos alunos da educação especial (Anexo F), viabilizando exemplos de recursos que poderão ser utilizados nas avaliações realizadas.

É válido ainda destacar que o parecer do final do II ciclo já se encontra em fase de elaboração. Quanto à avaliação nos anos finais, esta será realizada anualmente e as fichas também se encontram em processo de construção.

CAPÍTULO 3
SUSTENTAÇÃO METODOLÓGICA

3 SUSTENTAÇÃO METODOLÓGICA

A parte seguinte corresponde à sustentação metodológica, questão esta que abrange inúmeros passos a serem sistematizadas. Para Oliveira (2007, p.43):

Entenda-se como metodologia de pesquisa um processo que se inicia desde a disposição inicial de se escolher um determinado tema para pesquisar até a análise dos dados com as recomendações para minimizar ou solução do problema pesquisado. Portanto, metodologia é um processo que engloba um conjunto de métodos e técnicas para ensinar, analisar, conhecer e produzir novos conhecimentos.

No que se refere ao método de pesquisa, é importante destacar que este é o caminho percorrido para se alcançar os objetivos determinados na elaboração do projeto de pesquisa. Para Marilena Chauí (1994, p.354, citada por Oliveira, 2007, p.48) *o método significa uma investigação que segue um modo ou uma maneira planejada e determinada para conhecer alguma coisa; procedimento racional para o conhecimento seguido de um percurso fixado.*

3.1 OPÇÕES METODOLÓGICAS

A problemática que estimulou a realização dessa investigação em educação teve como objetivo verificar as concepções e práticas em avaliação da aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual, visando perceber como estes estão sendo avaliados em seu processo inicial de escolarização.

Partindo dos pressupostos que a pesquisa é um processo que visa respostas às problemáticas levantadas, a partir de procedimentos científicos, a mesma deve constituir-se de maneira sistemática e formal. No que se refere à pesquisa social, pode-se considerar esta como *o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social* (Gil, 2007, p.42).

Nesse sentido, o presente estudo centra-se no âmbito das ciências sociais, caracterizando-se como uma *pesquisa social*, de natureza *aplicada*, visando à utilização

prática dos conhecimentos construídos a partir dos dados obtidos e interpretados com a mesma.

Assim, a mesma foi desenvolvida através de uma abordagem qualitativa, onde se pretendeu analisar a problemática que envolveu o estudo em seu contexto, pois *a pesquisa qualitativa objetiva, em geral, provocar o esclarecimento de uma situação para a tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que o geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los* (Chizzotti, 2005, p. 104).

Pode-se afirmar que esta pesquisa apresenta-se como um *estudo descritivo*, que tem como objetivo *estudar as características de um grupo* “. . . levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população . . .” (Gil, 2007, p.44) sobre a investigação apresentada. Sabe-se que a avaliação da aprendizagem é um tema muito enfatizado por diferentes autores, no entanto, ainda se percebe pouca literatura específica sistematizada formalmente acerca do objeto central de investigação, considerando-se assim necessidade de aprofundar este estudo, através de levantamento bibliográfico e pesquisa em campo.

Cabe destacar ainda, que a referida pesquisa não visa responder a hipóteses, pois apresenta questões de investigação, pretendendo-se assim verificar as concepções de Deficiência Intelectual entre os pesquisados; a atuação destes no processo inclusivo; o planejamento das ações educativas; para assim relacionar esses aspectos com as especificidades presentes na avaliação da aprendizagem do educando com essa necessidade específica.

3.2 O QUESTIONÁRIO

O processo investigatório ocorreu através de uma pesquisa de campo voltada aos professores de Classes Comuns que atuam nos(a)s anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, nas redes municipal de educação.

A abordagem do problema se deu através da realização de inquérito por questionário, possibilitando uma investigação sobre as concepções, expectativas, entre outros fatores, a partir de um número razoável de questões apresentadas ao pesquisado,

o que permite a recolha de dados tanto qualitativos quanto quantitativos. De acordo com Chizzotti (2005, p.55):

O questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que as informações saibam opinar ou informar. É uma interlocução planejada.

A utilização do questionário em pesquisas sociais oferece inúmeras vantagens, pois possibilita atingir um número considerável de pesquisados, permitindo que os mesmos respondam no momento em que consideram mais adequado, garantindo o anonimato das respostas, entre outros aspectos. No entanto, tal instrumento de pesquisa também apresenta desvantagens, tais como ter os questionários preenchidos, pois em algumas circunstâncias alguns retornaram incompletos, o que dificulta a análise dos dados.

3.2.1 A elaboração do Questionário

Com o intuito de atender aos objetivos propostos para esta investigação, o questionário aplicado foi composto por questões fechadas e questões abertas. As questões fechadas apresentaram-se como alternativas a serem escolhidas pelos participantes da pesquisa, a fim de que os mesmos assinalassem as que mais se aproximavam do seu ponto de vista. Nas questões abertas, realizaram-se perguntas deixando-se um espaço em branco para os pesquisados responderem de acordo com suas concepções e/ou práticas a respeito do que fora investigado.

Assim, visando obter respostas à problemática central do estudo, o questionário foi construído a fim de conhecer as opiniões dos professores sobre a Deficiência Intelectual; verificar também a prática pedagógica no processo de inclusão e avaliação de alunos com a necessidade específica escolhida.

Desse modo, o questionário foi constituído por cinco páginas, sendo a primeira a capa contendo as finalidades da pesquisa (Anexo B) e apresentou a seguinte organização:

Na primeira parte relacionada a recolha dos *Dados Profissionais*, buscou-se identificar as seguintes questões: sexo; idade; tempo de atuação no magistério; habilitações literárias; os aspectos relacionados à formação acadêmica para o processo inclusivo; a formação continuada e por fim, os anos/séries em que o pesquisado leciona.

No tocante à segunda parte do questionário, relacionada às *Concepções e Práticas do Professor*, buscou-se refletir sobre as concepções de Deficiência Intelectual apresentadas pelo pesquisado; verificar também sobre a atuação do mesmo no processo de inclusão de alunos com essa necessidade específica; compreender como ocorre o planejamento da ação educativa de alunos e por fim, sobre a avaliação da aprendizagem de educandos com Deficiência Intelectual.

3.3 AMOSTRAGEM

Inicialmente, para a escolha da técnica de amostragem, considerou-se a necessidade de delimitar uma amostra representativa de participantes entre os professores da Rede Municipal de Educação. Para Gil (2007, p.99):

. . . as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade. Por essa razão, nas pesquisas sociais é muito frequente trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte de elementos que compõem o universo.

Após essa delimitação, optou-se por uma amostragem não probabilística, pois não pretendeu-se obter uma representatividade absoluta, considerando-se que o número de docentes que atendiam ao critério utilizado para a seleção dos mesmos era muito grande. Dessa maneira, os resultados obtidos não podem ser generalizados, sendo relevante apenas à amostra participante da pesquisa.

3.4 PERFIL DOS PROFESSORES PESQUISADOS

O critério para a seleção dos pesquisados foi a atuação como docente de Classe Comum dos/as anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, de educando com Deficiência Intelectual, nas redes municipal de educação, considerando-se que “. . . todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam” (Chizzotti, 2005, p. 83).

Um ponto que se observou foi o domínio do sexo feminino, 87% entre os pesquisados, que revela que no trabalho com os/as anos/séries iniciais do Ensino Fundamental ainda há a predominância de mulheres, onde apenas uma pequena parte entre os entrevistados é do sexo masculino, ou seja, 13% dos pesquisados, cujos dados apresentam-se na Tabela a seguir:

Tabela 3.1 – Participantes por Sexo

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
Masculino	08	13%
Feminino	56	87%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

É interessante pontuar que desde o início do século XIX as mulheres já atuavam como docentes nesse nível de ensino. Com a criação das escolas normais, esse número aumentou de uma maneira muito significativa, pois as mesmas tiveram a possibilidade de uma formação além da instrução básica.

O processo de industrialização e urbanização também permitiu um crescimento no mercado de trabalho, viabilizando outras opções de emprego para os homens, abrindo assim as possibilidades das mulheres ocuparem mais salas de aula como docentes. Outra justificativa para tal dado está relacionada ao fato que durante muitos tempo acreditou-se que a responsabilidade em educar crianças era exclusivamente da classe feminina.

Nesse íterim, constatou-se que maioria do corpo docente pesquisado (Tabela 3.2) apresenta uma média de idade cronológica de 38 anos. Cabe destacar também que 25% dos participantes da pesquisa apresentam média de idade de 33 anos, seguido de 9% com a média de 28 anos, considerando-se assim que os docentes investigados são jovens. Por fim, nesse item, apenas 2% tem mais de 40 anos de idade.

Tabela 3.2 – Idade dos Pesquisados

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
41 a 45 anos	01	2%
36 a 40 anos	40	62%
31 a 35 anos	16	25%
25 a 30 anos	06	9%
Não respondeu	01	2%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

Nos aspectos relacionados ao tempo de atuação no magistério (Tabela 3.3), percebeu-se que os pesquisados apresentam experiências como docente, pois apenas 6% destes confirmaram ter menos de 05 anos de trabalho como educadores.

Tabela 3.3 – Tempo de Atuação no Magistério

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
16 a 20 anos	07	11%
11 a 15 anos	24	38%
05 a 10 anos	29	45%
Menos de 05 anos	04	6%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

Nota-se que quase a metade dos pesquisados, ou seja, 45% destes apresentam uma média de 07 anos de atuação nos/as anos/séries iniciais do Ensino Fundamental,

seguido de um número também significativo, 38%, com uma média de 13 anos de atuação docente.

3.5 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A realização da pesquisa em campo ocorreu no período de agosto a outubro do ano de 2010, em 15 escolas na cidade de Macapá, no Estado do Amapá, administradas pela Prefeitura Municipal de Macapá, através da Secretaria Municipal de Educação.

No total de 80 questionários entregues nas escolas pesquisadas, obteve-se o retorno de 64 (80%) respondidos pelos docentes. Nesse sentido, a principal limitação foi a de ter o retorno dos questionários distribuídos em diferentes escolas, considerando a distância entre as mesmas, pois assim teve-se que disponibilizar de tempo e transporte, visto que os questionários foram aplicados em diferentes regiões da capital amapaense.

3.6 COMO OCORREU A ANÁLISE DOS DADOS

Após coletar os dados, a etapa seguinte foi a análise e interpretação dos mesmos, considerando-se que estes segmentos estão relacionados, pois *a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados* (Ludke & André, 2007, p.45).

De acordo com Gil (2007, p.168),

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante suas ligações a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

No tocante a esses processos, percebe-se que a maioria das variáveis obtidas são de natureza quantitativa. Nesse sentido, utilizou-se como recurso a tabulação manual objetivando a contagem e o agrupamento dos dados levantados. Após a tabulação, o procedimento seguinte foi a análise estatística, visando a descrição dos dados,

avaliando-se o que apresenta-se como geral a partir dos mesmos. Tal análise também foi feita de maneira manual e com a ajuda dos softwares Word e Excel para a digitação e tabulação dos dados pesquisados.

Após a tabulação, optou-se em organizar a maioria dos dados quantitativos em tabelas, o que permite uma visualização mais objetiva, possibilitando uma melhor comparação entre as mesmas, que inicialmente foram utilizados com números absolutos e posteriormente, transformados em percentual, possibilitando assim uma análise comparada mais abrangente.

Os dados qualitativos também foram apresentados através de tabelas, onde as informações de pertinência qualitativa foram selecionadas de acordo com o que era mais relevante para ser avaliado, ou seja, informações cujas respostas eram muito importantes na análise.

CAPÍTULO 4
DADOS DA PESQUISA, ANÁLISE E
INTERPRETAÇÃO DOS
RESULTADOS

4 DADOS DA PESQUISA, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta a análise e interpretação dos resultados dos dados recolhidos no processo investigatório. As narrativas seguintes fundamentam-se nas informações adquiridas através dos questionários aplicados.

Como dado inicial que se considerou importante pesquisar se refere às habilitações literárias dos pesquisados, onde é possível perceber, através da tabela 4.1, que a maioria possui graduação em sua escolarização. Pelo que se observou também, poucos são os professores que já cursaram especialização, apenas 6% dos inquiridos. Do total de professores que responderam ao questionário, 13% afirmam ter apenas o ensino médio profissionalizante, com formação no magistério para a educação infantil e anos/séries iniciais, entendendo-se assim que os mesmos estão cursando ou ainda não acessaram o nível superior. Entre os pesquisados, nenhum cursou mestrado ou doutorado.

Tabela 4.1 – Habilitações Literárias dos Pesquisados

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
Ensino Médio	08	13%
Graduação	52	81%
Especialização	04	6%
Mestrado	0	0%
Doutorado	0	0%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

Um ponto que se considera importante esclarecer na tabela anterior é o fato de que alguns professores ainda terem apenas o ensino médio e estarem atuando como docentes está fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394 de 1996, onde no artigo 62, estabelece-se que:

. . . a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, *admitida, como formação mínima* para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida *em nível médio*, na modalidade Normal (Brasil, 2010, *on line*, grifos nossos).

No entanto, nos últimos anos no Brasil, o acesso de professores que atuam na rede pública estadual e municipal ao nível superior foi viabilizado pelo Ministério da Educação (MEC), através do Plano Nacional de Formação do professor da Rede Pública, com a implementação da Plataforma Paulo Freire, que *é uma ferramenta que permite que os professores façam a pré-inscrição em cursos de graduação e pós-graduação que são ofertados gratuitamente em quase 100 instituições de ensino de todo o Brasil* (Mec, 2010, *on line*). Cabe destacar que o professor que já possui nível superior pode realizar sua inscrição em outra área diferente da sua formação através desse plano de formação.

Nesse plano, existem duas modalidades de cursos disponíveis nessa plataforma: cursos de *formação inicial* e cursos de *formação continuada*. Os cursos de formação inicial são destinados aos professores que ainda não tem graduação em nível superior, e os cursos de formação continuada estão direcionados aos professores que já possuem cursos de licenciaturas e que queiram complementar sua formação através de cursos de aperfeiçoamento, extensão ou especialização.

Entretanto, nos primeiros anos de implantação da plataforma Paulo Freire o foco principal foi a oferta de cursos de graduação, o que permite justificar que só 6% entre os investigados na pesquisa cursou especialização, pois são poucos os cursos nesse nível disponibilizados gratuitamente pelas universidades públicas brasileiras, onde a maioria são pagos nas instituições particulares, o que dificulta o acesso de profissionais aos mesmos. Em nível de pós-graduação foi ofertado a gestores, coordenadores e professores, o curso de especialização em gestão escolar através do Programa Pró-Gestão.

Assim a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), dentro do seu cronograma de formação continuada para os professores, de acordo com o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PAFOR) realizou, até o presente momento, três processos seletivos a candidatos para as vagas de graduação: sendo que

no primeiro semestre de 2010 iniciou a seleção de 80 (oitenta) vagas para o curso de pós-graduação em educação infantil e 40 (quarenta) vagas para educação no campo. Porém, esse processo ainda não foi concluído.

Em convênio com a Universidade Estadual do Amapá (UEAP), para a formação dos profissionais somente para o curso de pedagogia o PAFOR ofertou 152 vagas, já a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), ofertou 76 vagas distribuídas nos cursos de: Artes, Letras, História, Geografia, Ciências Biológicas, Matemática e Educação Física, sendo que os dois últimos são oferecidos à distância. Os cursos presenciais são ofertados nos meses de janeiro, fevereiro e julho, ou seja, período de férias para não comprometer o calendário letivo das escolas.

A formação do professor é um aspecto que se julga muito importante para o sucesso educacional na perspectiva inclusiva. Por isso, considerou-se necessário perceber se na formação acadêmica dos docentes que já acessaram esse nível houve a inclusão de alguma disciplina ou estudo relacionado à temática da inclusão, questão esta que tem sido defendida há décadas pelo Ministério da Educação, que coloca a importância da formação profissional para a atuação com as necessidades específicas como uma das questões centrais para garantir a viabilização de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Assim, para garantir essa formação, ainda em 1994, através da Portaria Nº 1.793, o MEC recomendou a inclusão da disciplina *Aspectos Éticos-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais* nos cursos de graduação, considerando que há a necessidade de complementar os currículos de formação dos docentes e outros profissionais que interagem com educandos com Necessidades Educacionais Específicas - NEE.

Apesar de ser recomendada pelo MEC desde 1994, percebe-se através da tabela 4.2 que apenas 11% dos pesquisados tiveram a inclusão da disciplina *Aspectos Éticos-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais* (Disciplina 1), em seus cursos de graduação.

Vale ressaltar que 53% entre os investigados estudaram nesse nível de ensino aspectos relacionados à inclusão de educandos com NEE em outras disciplinas, o que se considera como um ponto positivo, visto *que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à*

diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Mec, 2010, p.13).

Assim, essas outras disciplinas destacadas pelos pesquisados foram: *Didática* (Disciplina 2), *Educação Física* (Disciplina 3) e *Metodologia da Educação Especial* (Disciplina 4), explicitando que essa última disciplina apresenta-se com os mesmos objetivos da disciplina recomendada pelo MEC, viabilizando estudos relacionados à educação inclusiva. Considerou-se a necessidade de enumerar as disciplinas visando uma leitura mais clara da tabela 4.2.

Tabela 4.2 – Disciplinas que trabalharam aspectos da Educação Especial cursadas pelos participantes, bem como os que não cursaram e não responderam

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
Disciplina 1	07	11%
Disciplina 2	08	12%
Disciplina 3	02	3%
Disciplina 4	24	38%
Não cursaram	21	33%
Não responderam	02	3%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

Ainda sobre esse questionamento, constata-se que o dado que mais chamou a atenção foi que 33% dos pesquisados responderam que não cursaram nenhuma disciplina que viabilizasse estudos sobre a inclusão de alunos com NEE. Esse estudo na formação do professor é imprescindível, pois possibilita concepções e reflexões que auxiliam na prática inclusiva.

Nesse ínterim, é importante citar que uma outra legislação mais atual referente à formação do professor é a Resolução CNE/CP Nº 1 de 18 de Fevereiro de 2002, que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena. Tais diretrizes constituem-se em *um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a*

serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (art.1º).

Através dessa resolução, no 2º artigo, fica explícito que na formação para a atividade docente, o professor tenha contato com:

Um ensino voltado para a aprendizagem do aluno; o acolhimento e o trato da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural; o aprimoramento em práticas investigativas; a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores e o desenvolvimento de hábitos de colaboração de trabalho em equipe (Brasil, 2010, *on line*).

Importa aqui ressaltar a necessidade da formação docente para que seja viabilizado o desenvolvimento de competências visando proporcionar práticas diferenciadas. De acordo com Mantoan (2006, p.55):

Como se considera o professor uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor, a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino.

Ainda nesse contexto, é mister pontuar que o ano de 2007 foi elaborada a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, visando a promoção de educação de qualidade no âmbito nacional. Entre seus objetivos está a garantia da formação de professores para o atendimento educacional especializado e os demais profissionais que atuam na educação com o processo de inclusão escolar. Para Silva (2009, p.58), a formação profissional é imprescindível para:

. . . implementar práticas pedagógicas diferenciadas, perceber que a escola não é apenas uma instituição onde se fazem aprendizagens formais e que a inclusão não é a “normalização” dos alunos com NEE, são tarefas que exigem alguma complexidade e para as quais a formação contínua dos professores, quer do ensino regular quer da

educação especial, pode constituir um fator facilitador para a construção de uma escola inclusiva . . .

Além da importância da formação inicial, o processo investigatório considerou a necessidade de verificar se os inquiridos já participaram de alguma *formação continuada* que os auxiliasse em sua prática pedagógica inclusiva.

A formação continuada em serviço é uma necessidade, e para tanto é preciso que se garantam jornadas com tempo para estudo, leitura e discussão entre professores, dando condições para que possam ter acesso às informações mais atualizadas na área de educação e de forma a que, os projetos educativos possam ser elaborados e reelaborados pela equipe escolar. Os professores devem ser profissionais capazes de conhecer os alunos, adequar o ensino à aprendizagem, elaborando atividades que possibilitem a ação reflexiva do aluno. É necessário explicitar que tanto a formação inicial quanto a formação continuada são importantes, pois:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o perfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (Libâneo, 2004, p.227).

Através da tabela seguinte, 4.3, se constatou que 52% já frequentaram esse tipo de formação. No entanto, constatou-se também que 48% de profissionais pesquisados ainda não participaram desse tipo de formação, dado bastante negativo.

Tabela 4.3 – Durante percurso profissional os pesquisados participaram de Formação Continuada em Educação Especial

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
Sim	33	52%
Não	31	48%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

A formação continuada sempre esteve presente nas ações educacionais previstas pelo MEC, pois em 2009 houve a inclusão, através da Lei Nº 12.056, dos parágrafos 1º e 2º no artigo 62 da LDB 9394 de 1996, explicitando que:

. . . a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, *a continuada* e a capacitação dos profissionais de magistério . . . e que para essa formação poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância . . . onde os institutos superiores de educação manterão programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (Brasil, 2010, *on line*, grifos nossos).

Considerando-se que a inclusão desse artigo na LDB Nº 9394/96 é bastante recente e que a aplicação do instrumento de pesquisa ocorreu dez meses depois de sua publicação, acredita-se que programas de formação continuada já estão sendo elaborados e aplicados, como por exemplo, a Plataforma Paulo Freire, o que atingirá os profissionais que ainda não se beneficiaram de algum tipo de formação.

Assim, embora exista um respaldo legal que garanta *formação continuada* aos professores de escolas públicas brasileiras, é necessário considerar alguns aspectos ao analisar o percentual de professores que ainda não participaram desse tipo de formação no exercício de suas práticas docentes, tais como: a falta de disponibilidade de tempo, pois muitos educadores trabalham em mais de um órgão; a falta de recursos para chegar ao lugar do curso; também existem alguns docentes que acreditam que não precisam se atualizar; além do fato que em muitos estados as Secretarias de Educação ainda não estão conseguindo disponibilizá-los a todos os profissionais que atuam no âmbito educacional.

Também foram pesquisados os aspectos relacionados o/a ano/série em que os participantes da lecionam, pois tais respostas revelam onde estão estudando os alunos com Deficiência Intelectual. Nessa questão, com a implantação da nova diretriz de ensino Fundamental na rede municipal de ensino em 2008, quando a pesquisa estava sendo realizada (ano de 2010) já existiam classes comuns de 1º, 2º e 3º ano do novo sistema, correspondente ao I ciclo, e a 4ª série do Ensino Fundamental de 08 anos. Observa-se através da tabela 4.4 que a maioria dos alunos com Deficiência Intelectual

estava incluída no 3º ano; 31% destes estudando no 2º Ano e 17% no 1º Ano do novo sistema educacional vigente para o Ensino Fundamental. É importante enfatizar também que 19% dos educandos com esta necessidade específica estavam estudando na 4ª Série do regime de ensino que está sendo eliminado.

Tabela 4.4 - Ano/Série em que os pesquisados da Rede Municipal de Ensino lecionam

CATEGORIZAÇÃO	Número de Alunos	Percentual
1º Ano	11	17%
2º Ano	20	31%
3º Ano	21	33%
4ª Série	12	19%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

Outro ponto investigado se relaciona às concepções de Deficiência Intelectual evidenciadas pelos pesquisados. Atualmente o termo deficiência intelectual têm sido utilizado “. . . para designar as pessoas com deficiência mental . . . ” (Pletsch, 2010, p.108). Considera-se muito importante que o docente compreenda as características fundamentais na nova concepção proposta para essa deficiência, para que possa pautar sua prática na concepção correta dessa necessidade específica, ou seja, para que elabore estratégias pedagógicas que atendam às especificidades apresentadas por este educandos em seu processo de aprendizagem, respeitando assim o tempo necessário para que estes demonstrem avanços nas habilidades.

No que se refere ao entendimento sobre a *concepção de Deficiência Intelectual*, apresentou-se no questionário 03 (três) opções de respostas: *opção 1* é o aluno com desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, caracterizados essencialmente por um comprometimento, durante o período de desenvolvimento, das faculdades que determinam o nível global de inteligência, isto é, das funções cognitivas, de linguagem, da motricidade e do comportamento social; na *opção 2* é o aluno com redução notável do funcionamento intelectual significativamente inferior à média, associado a limitações pelo menos em dois aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, competência domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares,

lazer e trabalho e a *opção 3* é a incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade.

Como evidenciado na tabela 4.5, o item mais assinalado, por 41% dos investigados, foi a segunda opção que corresponde ao conceito anterior de Deficiência Intelectual, proposto em 1992 pela Associação Americana de Deficiência Intelectual, conceito este associado principalmente aos aspectos do funcionamento adaptativo.

Tabela 4.5 – Como os investigados conceituam os alunos com Deficiência Intelectual

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
Opção 1	17	26%
Opção 2	26	41%
Opção 3	21	33%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

O funcionamento adaptativo, na nova definição (opção 3) é o “. . . conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas adquiridas pela pessoa para corresponder às demandas da vida cotidiana” (Carvalho e Macial, 2003, p.151), diferente ao proposto em 1992. A opção relacionada a esse novo conceito de Deficiência Intelectual, proposto pela Associação Americana sobre Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD) foi assinalada por 33% dos inquiridos.

No entanto, o item relacionado ao desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual (opção 1) foi escolhido por um percentual considerável entre os pesquisados, ou seja, 26% dos participantes da pesquisa, conceito este não mais utilizado acerca da Deficiência Intelectual.

É importante destacar também que se considerou importante o entendimento sobre a atuação dos docentes na inclusão com o aluno deficiente nas Classes Comuns, questão esta que nos últimos anos tem sido bastante debatida no contexto da educação

brasileira, pois os sistemas de ensino estão inserindo um número cada vez maior de alunos no ensino regular, antes atendidos pelo ensino especial.

No entanto, incluir não é somente inserir o aluno em uma classe comum. De acordo com Feltrin (2009, p.60):

Na tentativa de salvaguardar a igualdade de oportunidades, criaram-se escolas especiais, classes especiais dentro de escolas regulares, e tenta-se, agora, viabilizar o conceito de inclusão apenas misturando “diferentes” aos “normais”, dentro de uma mesma sala. Misturando? Nem tanto. Colocando o diferente dentro, num canto da sala de aula. Aí ele se vira ou encontra alguém (e pode até ser o professor) que, por piedade, apenas se interessa por ele.

Assim, quanto ao nível da problemática da inclusão que se encontram os pesquisados, os mesmos tiveram duas opções de respostas: *opção 1* com poucos conhecimentos e *opção 2* com conhecimentos suficientes.

Quanto a esse questionamento, constata-se através da tabela 4.6 que a maioria dos investigados ainda acredita ter poucos conhecimentos de como atuar na inclusão do aluno com Deficiência Intelectual nos/as anos/séries iniciais, ou seja, 84% entre os mesmos.

Acreditamos que o fato da maioria dos professores ainda não se sentirem preparados nesse processo inclusivo esteja ligado a vários entraves educacionais, não somente a conhecimentos específicos, mas também outras questões, tais como: dificuldades no acesso a cursos de formação continuada, materiais didáticos disponíveis para confecção de recursos pedagógicos, salas de aula com um quantitativo muito grande de alunos, estrutura física escolar inadequada, suporte de especialistas nas áreas atendidas, entre outros.

No entanto, alguns inquiridos, 16%, já se consideram com conhecimentos suficientes para viabilizar a inclusão escolar do aluno com limitações psíquicas nas classes comuns de anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse dado é positivo, pois quando o docente se sente preparado, certamente consegue buscar estratégias sempre que necessário, embora seja um número reduzido em relação à amostra representativa da pesquisa.

Tabela 4.6 – Que nível da problemática da inclusão se encontram os participantes

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
Com poucos conhecimentos	54	84%
Com conhecimentos suficientes	10	16%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

Nesse sentido, a percepção de como o professor se sente atuando no processo inclusivo é imprescindível. Para tanto, considera-se essencial que o mesmo tenha o entendimento de que incluir significa criar condições para que o aluno participe da escola, pois:

. . . a proposta de inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades do processo de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula (Carvalho, 2006, p.110).

Ainda sobre a atuação no processo de inclusão de alunos com Deficiência Intelectual, também se objetivou entender se os investigados consideram importante que haja prioridades em critérios para designar professores de classes comuns para atuar com a inclusão de alunos com essa necessidade específica, onde 100% assinalaram a necessidade de critérios para a designação dos professores para trabalhar com a turma do aluno incluso.

Para a escolha dos critérios, disponibilizaram-se no questionário as seguintes opções: (1) Ser professor especialista em Educação Especial; (2) Ser professor com mais anos de magistério; (3) Ser um professor que já tenha tido outras experiências na Educação Especial e (4) Ser professor com preparação específica para o cargo (com formação inicial ou continuada).

Como opção mais escolhida, 58% dos participantes destacaram que mais importante é ser um professor que tenha preparação específica para o cargo, conforme evidenciado na tabela 4.7. Ainda através dos dados apresentados nesta tabela, constata-

se que 19% dos inquiridos consideram importante na designação para a atuação no processo inclusivo do educando com Deficiência Intelectual ser um professor que já tenha tido outras experiências na Educação Especial.

O requisito de ser professor especialista em Educação Especial foi assinalado por 15% dos participantes da pesquisa. O item menos marcado opção correspondente a ser o professor com mais anos de magistério, destacado apenas por 8% dos investigados, explicitando assim que esse critério necessariamente não significa que a pessoa esteja mais preparada para a atuação com o processo inclusivo.

Tabela 4.7 – Designação de professores para a atuação com a Inclusão de alunos com Deficiência Intelectual

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
Opção 1	10	15%
Opção 2	05	8%
Opção 3	12	19%
Opção 4	37	58%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

Considerando-se ainda vários aspectos no processo da educação inclusiva, buscou-se perceber se o educando com Deficiência Intelectual incluído nas Classes Comuns participa do Atendimento Educacional Especializado – AEE, questionando-se este aspecto aos docentes pesquisados.

O AEE é realizado pela educação especial levando em consideração as especificidades dos alunos, objetivando a identificação, elaboração e a organização estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade visando garantir a participação e permanência dos mesmos no contexto do ensino regular.

Assim, partir dos dados recolhidos, constata-se através da tabela 4.8 que a maioria dos alunos inclusos participa dos atendimentos, ou seja, 89% destes e apenas um número reduzido ainda não frequenta o AEE, 11% dos alunos. Entretanto, esse dado, embora pequeno, apresenta-se de maneira negativa, pois desde o ano 2007 público alvo da educação especial devem frequentar o AEE.

Tabela 4.8 – Número de alunos que participam do AEE

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
Participam	57	89%
Não participam	07	11%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

Cabe destacar que em 2007, a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* estabeleceu como um de seus objetivos a garantia do AEE, que foi legitimado em 2008, através do artigo 2º do Decreto Nº 6571⁸. Os objetivos do AEE são:

prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (Brasil, 2011, *on line*).

Assim sendo, para os educandos com Deficiência Intelectual, o A.E.E é importantíssimo, pois auxilia no desenvolvimento do processo de inclusão destes, objetivando garantir a permanência dos mesmos no âmbito escolar, eliminando-se assim as barreiras impostas pela deficiência e/ou pelo meio.

Quanto ao aspecto relacionado ao planejamento da ação educativa de alunos com Deficiência Intelectual procurou-se compreender quem participa do mesmo, partindo da importância do planejamento, tanto para as ações educativas, quanto para a avaliação desse processo.

Para verificar quem são os profissionais que participam do planejamento das ações educativas, os pesquisados tiveram 3 (três) opções de resposta: *Opção 1* que o planejamento é realizado pelos professores das Classes Comuns, professores do AEE e Coordenação Pedagógica; *opção 2* que o planejamento ocorre entre Professores das

⁸ Revogado pelo Decreto 7611/2011

Classes Comuns e os professores do AEE e a *opção 3* que o planejamento acontece apenas entre os professores das Classes Comuns. O pesquisado também poderia colocar outra opção, de acordo com sua realidade, porém essa opção não foi assinalada.

Como respostas a esse questionamento, constata-se através da tabela 4.9 que a opção mais escolhida pelos pesquisados, marcada por 52% corresponde ao item do planejamento acontecer entre professores do AEE e das Classes Comuns. Esse planejamento conjunto é muito importante no acompanhamento do processo de aprendizagem do educando com Deficiência Intelectual e na elaboração de estratégias que atendam suas especificidades pedagógicas.

Tabela 4.9 – Quem participa do planejamento das ações educativas dos alunos com Deficiência Intelectual

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
Opção 1	23	36%
Opção 2	33	52%
Opção 3	08	12%
Outra opção	0	0%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

A parceria entre esses dois profissionais é imprescindível, considerando que como uma das suas atribuições, estabelecidas através da Resolução N° 04/2009, o professor do AEE deve:

Estabelecer articulação com os professores das salas de aula comum, visando à disponibilização de serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2010, p. 72).

Percebeu-se também que 36% dos pesquisados marcou que a opção 1 que inclui também o coordenador pedagógico no planejamento com os professores, colocando-se

assim a ação de planejar como responsabilidade entre diferentes profissionais envolvidos no processo de inclusão.

No entanto, 8% dos pesquisados assinalaram a opção 3, que o planejamento é realizado apenas pelos professores das classes comuns, o que apresenta-se como um fator negativo, pois o ato de planejar deve ser realizado de maneira conjunta, participativa, pois sabemos que “. . . que é fundamental que na escola se desenvolva uma cultura de inclusão de todos os segmentos, sendo que o Planejamento Participativo é visto como possibilidade para que isso aconteça” (Ribeiro, 2004, p.25).

É importante pontuar que nessa parte da pesquisa o objetivo foi perceber especificamente o planejamento do processo de ensino e aprendizagem, porém, não se desconsidera a importância dos diferentes níveis de abrangência do planejamento, como o *Projeto Político Pedagógico*, o *Planejamento Curricular*, o *Planejamento de Projetos Educacionais*, entre outros. Destaca-se ainda que o foco foi o planejamento e não especificamente o plano de aula, onde *o Planejamento, enquanto processo, é permanente. O Plano, enquanto produto, é provisório* (Vasconcelos, 2002, p.80).

A partir da proposta da educação inclusiva, o ato de planejar requer que todos os profissionais envolvidos no processo educativo participem do mesmo, pois a partir do momento que os sujeitos planejam coletivamente assumem-se como responsáveis pelas elaborações das ações, buscando estratégias para concretizá-las que para *a partir de então, compreender o sentido da nossa ação enquanto sujeitos participantes de um processo em que todos os envolvidos desempenham um papel fundamental na conquista de uma proposta de educação inclusiva* (Ribeiro, 2004, p.22)

Após a verificação de quem são os responsáveis pelo planejamento no âmbito educacional, procurou-se perceber a frequência que o mesmo acontece, o que ficou evidenciado, conforme tabela 4.10, por 48% dos pesquisados que essa prática ocorre bimestralmente entre os profissionais anteriormente destacados.

Ainda sobre esse questionamento, 27% das pessoas investigadas marcaram que o planejamento ocorre semestralmente. É mister pontuar a importância de se determinar um tempo para a realização do planejado, para que se possa no final desse tempo previsto avaliar as práticas desenvolvidas, pois o planejamento e a avaliação estão intimamente ligados. As opções mensalmente (5%), bimestralmente (48%),

trimestralmente (5%) e semestralmente (27%) também foram escolhidas pelos participantes do inquérito.

Tabela 4.10 – Frequência do planejamento

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
Diariamente	08	12%
Mensalmente	03	05%
Bimestralmente	31	48%
Trimestralmente	03	05%
Semestralmente	17	27%
Anualmente	02	03%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

Assim sendo, considera-se inadequado que o planejamento ocorra anualmente, conforme item escolhido por 3% dos pesquisados, pois é um tempo muito longo para avaliar o processo, o que impossibilita a reorganização das ações pedagógicas para atingir os objetivos propostos.

Adentrando aos aspectos relacionados à avaliação do processo de aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual, objetivo principal do estudo, buscou-se constatar quem são as pessoas responsáveis por essa ação. Para tanto, disponibilizou-se aos pesquisados as seguintes opções a serem assinaladas: *opção 1* professor(a) das Classes Comuns; *opção 2* professor(a) de Classes Comuns e professor(a) do AEE; *opção 3* professor(a) da Turma e o aluno avaliado; *opção 4* professor(a) de Classes Comuns e Coordenação Pedagógica e por fim, a *opção 5* que corresponde ao professor(a) de Classes Comuns, professor(a) do AEE e Coordenação Pedagógica.

Conforme se constata na Tabela 4.11, foi escolhida por 46% dos pesquisados a opção indicativa que a avaliação do processo de aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual tem sido realizada principalmente pelos professores do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado.

Tabela 4.11 – Quem são as pessoas responsáveis pela avaliação da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
Opção 1	08	11%
Opção 2	34	46%
Opção 3	06	08%
Opção 4	11	15%
Opção 5	15	20%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

Sabe-se que esses dois profissionais são de fundamental importância para garantir a permanência, a participação e uma aprendizagem significativa do aluno com Deficiência Intelectual, partindo do planejado para a ação docente, onde *a avaliação da aprendizagem está atrelada a um objetivo que se quer alcançar. E, em detrimento a esse objetivo, está a decisão que será tomada para o alcance do mesmo* (Teixeira e Nunes, 2010, p.32).

Ainda se observando a tabela 4.11 verifica-se que 20% dos pesquisados marcaram a opção 5 que correspondente ao fato que a prática avaliativa do educando com Deficiência Intelectual é realizada pelo professor da Classe Comum, o professor do AEE e a coordenação pedagógica o que é um dado bastante positivo evidenciando a importância do planejamento participativo, conforme destacou-se anteriormente, pois a avaliação também requer a elaboração prévias de estratégias avaliativas.

Outro percentual que chamou a atenção foi que 15% dos pesquisados marcaram a opção em que essa avaliação é realizada apenas pelo professor da Classe Comum e Coordenação Pedagógica, (opção 4) e 11% dos inquiridos assinalo que é apenas o professor da Classe Comum regular (opção 1), o que explicita a não participação do professor do AEE.

Embora a prática pedagógica na classe comum seja diferente da realizada nos atendimentos educacionais especializados, devido às especificidades presente nestas, e apesar de não se ter uma legislação específica definindo quem é o responsável pela avaliação, entende-se a importância do professor do AEE, visto que este tem como

atribuição “. . . acompanhar a funcionalidade e a aplicação de recursos pedagógicos e de acessibilidades na sala de aula comum . . . e orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno” (art. 13, incisos IV e VI, Resolução 04 de 2009). Assim sendo, essa interligação com o professor da classe comum, além de garantida legalmente, é de fundamental importância na ação avaliativa.

Cabe destacar ainda, que 8% dos pesquisados colocou que a avaliação é realizada pelo professor da sala comum e o aluno (opção 3). Esse dado é importante, pois o aluno ao se auto-avaliar consegue perceber seu processo de aprendizagem. No entanto, o professor deve conduzir a auto-avaliação no sentido de mostrar ao educando como ocorreu o processo de construção do conhecimento, estimulando essa reflexão por parte do discente.

Após o entendimento e análise sobre os profissionais envolvidos na avaliação do processo de aprendizagem e ao considerar-se que essa dimensão avaliativa requer a utilização de diferentes estratégias e atividades, buscou-se saber quem são utilizadas pelos professores em sua prática docente e obtiveram-se como respostas: *atividades diferenciadas, atividades de raciocínio lógico matemático, de coordenação motora e outras relacionadas com maior ênfase nos aspectos cognitivos em relação aos afetivos e psicomotores.*

A avaliação da aprendizagem é essencial na prática pedagógica e auxilia na construção ou reconstrução da aprendizagem por parte do aluno, o que requer a mediação do professor, através de ações pedagógicas. Assim, buscou-se identificar quais os instrumentos utilizados pelos profissionais pesquisados, questão na qual os mesmos contaram as seguintes opções para marcar, podendo enumerar de 01 a 03 os que considera mais importantes, sendo 01 mais importante: *fichas, portfólios, diagnósticos, conselho de classe, observação, relatórios e outras opções.*

Com os dados da pesquisa, constata-se através da Tabela 4.12, que o instrumento mais utilizado pelos pesquisados (primeira opção mais assinalada) é o relatório do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, seguido de observações e registro, destacando-se também o uso de diagnósticos, fichas e portfólios. A opção conselhos de classes não foi escolhida.

Tabela 4.12 – Instrumentos utilizados na avaliação da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
Relatório	35	55%
Observação e Registro	13	20%
Diagnósticos	07	11%
Fichas	05	08%
Portfólios	04	06%
Conselhos de Classe	0	0%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

A observação, apontada por 20% dos pesquisados, é um instrumento que pode ser utilizado em diferentes momentos e permite que professor conheça melhor seu aluno, analisando-o tanto em sala de aula, como nos outros ambientes escolares, percebendo assim os progressos, as dificuldades e até seus retrocessos.

Para Ribeiro (2004, p. 92) a principal função da observação:

É acompanhar o desenvolvimento global do aluno, isto é, verificar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que vão sendo construídas com o intuito de que o professor possa identificar o tipo de ação que deverá adotar, motivando esse aluno a prosseguir no processo de construção do conhecimento.

Neste sentido, é de suma importância que as observações sejam registradas. O registro desempenha um aspecto imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, pois possibilita ao professor acompanhar o desenvolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem, através das anotações que permitem ao professor mediar à construção do conhecimento.

Outro instrumento importante é o diagnóstico, escolhida por 11% dos pesquisados, visto que com esta é possível colher informações, conhecer os interesses, as opiniões e os desejos dos educandos. No que se refere ao educando com Deficiência

Intelectual, tal instrumento auxilia como ponto de partida para a elaboração de estratégias que visem promover o desenvolvimento global desse aluno.

Ainda no tocante aos instrumentos avaliativos utilizados pelos docentes participantes do processo investigatório, foi assinalado apenas por 6% destes, o portfólio, pois o mesmo auxilia bastante na compreensão das ações educativas, pois se caracteriza por ser uma coleção devidamente sistematizada sobre a aprendizagem do aluno, através da organização de todos os trabalhos produzidos pelo mesmo no decorrer de um determinado tempo, fornecendo informações sobre tudo o que o aluno vivenciou em um período estabelecido, apresentando a evolução de seu processo de aprendizagem.

Outra questão relevante para investigação considerou saber quais critérios utilizados na avaliação da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual Posteriormente pelos pesquisados, solicitando-se que os mesmos citassem quais utilizam. Obtiveram-se como respostas: *interesse, participação, assiduidade, socialização, observação e o desenvolvimento pessoal do aluno.*

Ao refletir sobre os instrumentos e critérios na prática, entende-se a importância destes aspectos, porque avaliar não se resume a atribuição de uma nota ao aluno, pois *se a avaliação se restringir apenas à função de controle, sua finalidade ficará descaracterizada. Passaremos a avaliar para atribuir um resultado e o aluno passará a estudar, apenas para obter uma nota* (Rabelo, 2004, p.80).

Nesse sentido, a educação inclusiva focaliza o qualitativo, através de seus objetivos e ações, o que requer a utilização de critérios e meios visando o acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno.

Nessas considerações, também é relevante o entendimento de como o docente avalia sua condição profissional diante da avaliação do processo de aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual.

Conforme se constata através da tabela 4.13, 26% entre os pesquisados sentem *algumas dificuldades* no processo avaliativo e apenas 16% se *sentem preparados* para avaliar o educando com Deficiência Intelectual em seu processo educativo.

O dado que mais chama a atenção é que 58% dos pesquisados assinalaram que sentem *muitas dificuldades* na avaliação da aprendizagem do educando deficiente intelectual. Esse questionamento foi fundamental, pois auxilia nas respostas ao objetivo principal do estudo.

Tabela 4.13 – Como os investigados avaliam sua condição profissional diante da avaliação do processo de aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
Sente-se preparado	10	16%
Sente algumas dificuldades	17	26%
Sente muitas dificuldades	37	58%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

Finalmente, objetivou-se entender como é a relação entre a escola e as famílias dos educandos com Deficiência Intelectual no que se refere aos aspectos relacionados ao processo avaliativo dos mesmos, nas classes comuns de ensino. Para refletir sobre esse item, se questionou o fato de a escola informar os pais e/ou responsáveis acerca dos critérios, instrumentos, atividades e estratégias utilizadas na avaliação do processo de aprendizagem de seus filhos.

Tabela 4.14 – Os pais são informados sobre a avaliação da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
Sim	20	31%
Não	44	69%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

Observa-se através da tabela 4.14, que 31% das pessoas pesquisadas assinalaram que os pais e/ou responsáveis *não* são comunicados sobre o processo avaliativo de seus filhos. Esse dado não se apresenta como interessante, pois participando da escola, . . . *a família tem a oportunidade para adquirir conhecimentos e informações relevantes, para apoiar e favorecer o desenvolvimento social, pessoal e educacional de seu filho*

com deficiência . . . (Paula, 2006, p.31). Entretanto, 69% são informados pela escola, dados muito importantes e positivos.

Posteriormente, também foi solicitado que os participantes assinalassem em que período os pais e/ou responsáveis são informados sobre o processo avaliativo de seus filhos, pois é muito importante que a escola ofereça possibilidades de participação da família. Para tanto, colocou-se como opções: plantão pedagógico; reunião de pais e mestres e outra opção. Para Paula (2006, p.7):

A relação de profissionais com os familiares deve ser de cooperação, juntos na direção do atendimento às necessidades especiais da criança. Os objetivos a serem alcançados e as decisões a serem tomadas devem ser discutidos entre todos os envolvidos. Cabe aos profissionais esclarecer os passos dos atendimentos que vão ser realizados e o que vai acontecer. A decisão dos familiares deve estar baseada em informações dadas por esses profissionais.

Como dados apresenta-se na Tabela 4.15 que a maioria dos pais e/ou responsáveis participa dos plantões pedagógicos, 80% nos quais são informados sobre a avaliação da aprendizagem de seus filhos. Como dados, também se constata que 15% dos pesquisados informaram que os pais e/ou responsáveis participam de reuniões.

Entre os pesquisados 5% assinalaram que os pais participam da escola em outros momentos, como por exemplo, visitas às escolas para verificar como está o processo de aprendizagem de seus filhos, entre outras questões.

Tabela 4.15 – Em que período os pais e/ou responsáveis são informados sobre o processo avaliativo de seus filhos

CATEGORIZAÇÃO	Número de Participantes	Percentual
Plantão Pedagógico	51	80%
Reunião	10	15%
Outra opção	03	5%
TOTAL	64	100%

Fonte: Coleta de dados das escolas campo de pesquisa

Percebe-se assim a necessidade de projetos que contemplem a participação da família na escola, além de plantões pedagógicos e/ou reuniões. Sabe-se que para que o processo inclusivo reestruturava todo o âmbito escolar, o que requer, entre outros aspectos, que a família participe mais desse contexto.

CONSIDERAÇÕES

Considerações Finais

Através da pesquisa bibliográfica, evidenciou-se que durante muitos anos houve um processo de alienação em relação às pessoas com necessidades especiais, e decorrer dos anos muitas foram as formas de amenizar o impacto da “diferença”, da “deficiência”, quer física ou intelectual, atribuindo-se assim estigmas, denominações amenas como “doente”, “deficiente”, “portador”, “excepcional” entre outros.

Contudo, com o advento da concepção de que todos os homens são iguais, com direitos e deveres iguais e, portanto, devem ser tratados como tal, é que a Educação passa a se perceber como alicerce de todas as civilizações e sociedades, portanto cabia a ela o resgate e ampliação dos conhecimentos teóricos que possibilitassem a evolução intelectual, passando a promover situações de aprendizagem significativas para alunos com necessidades educacionais especiais, enquanto experiência metodológica, contudo sem considerar os professores como parte do processo de interação social, mesmo que subliminarmente, mas se tem aí as primeiras sementes de uma concepção de inclusão, que serviu de norte para outras tentativas educacionais voltadas para os “diferentes”.

Assim, durante os séculos XIX e XX, apesar das várias tentativas e experiências educacionais direcionadas para os alunos *deficientes* não se conseguia perceber que tudo se direcionava tão somente para um único pólo, o educando *diferente*, como início, meio e fim, num processo de ensino e aprendizagem voltado às limitações dos mesmos, sem considerar-se que o processo era bilateral: educador-educando.

Em decorrência do surgimento de várias vertentes sociológicas e filosóficas atreladas à Educação, a visão unilateral no processo ensino e aprendizagem para alunos com necessidades específicas passa a ser questionada e posta à prova no decorrer do século XX, culminando em propostas pedagógicas voltadas aos aspectos cognitivos e interacionistas deste educando. Desta forma, torna-se inevitável que se perceba a importância do educador como um dos pontos de referência no contexto educacional, principalmente na área da Educação Especial.

Mas a relação entre a formação do docente e sua prática em sala de aula é efetiva? A prática do docente tem como eixos norteadores a informação para a formação, para a aprendizagem do aluno, para o acolhimento e o trato da diversidade,

para o exercício de atividades de identificação e resgate culturais, para o aprimoramento de práticas investigativas em sua área de atuação, para a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares, para o uso de tecnologias (informação/comunicação) de metodologias, de estratégias e de materiais de apoio inovadores, para o desenvolvimento de hábitos de colaboração de trabalho em equipe? A prática pedagógica está inserida num contexto inovador, numa perspectiva inclusiva, onde a Educação, a Escola e o Educando, são matrizes conceituais e processuais? O professor, enquanto ação pedagógica concreta compreende seu papel no processo de informação e formação de seu educando, numa perspectiva inclusiva?

Questionamentos como estes não podem ser respondidos de forma teórica ou retórica, sem uma fundamentação que tenha como base a práxis pedagógica, e na ausência da mesma, no mínimo a relação da teoria com a prática. Sendo assim, o mais viável para obtenção das referidas respostas foi se instrumentalizar por meio da pesquisa de campo, que teve como papel fundamental para a obtenção dos devidos esclarecimentos, por meio da aplicação de questionário, visando instrumentalizar questionamentos, investigações, comparações, mensurações e, às vezes, confirmações, fornecendo informações que foram utilizadas como instrumentos, para análises e referências aos objetivos específicos.

Desta forma, dentro da proposta investigativa acerca da temática “Concepções e Práticas em avaliação do processo ensino e aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual entre professores de classes comuns”, a pesquisa realizada tornou-se imprescindível para o alicerçamento de afirmações, confirmações, propostas e/ou futuras hipóteses sobre o assunto em questão, sem a intenção de desqualificar, incapacitar, denegrir ou desmotivar os docentes que atuam na área educação, mas, sim, contribuir com informações que lhes permitam rever e aperfeiçoar sua práxis pedagógica, numa perspectiva inclusiva.

No tocante ao objetivo principal dessa investigação em educação, a avaliação processo avaliativo do aluno com Deficiência Intelectual, percebeu-se que os docentes sentem muitas dificuldades em conduzir esse processo, devido as especificidades dos educandos com essa necessidade específica.

Nessa problemática, a nova organização do Ensino Fundamental de Nove Anos permite uma prática educativa inclusiva, o que possibilita o aperfeiçoamento do processo ensino e aprendizagem, redimensionando a ação pedagógica. Assim sendo, é

um processo amplo e abrangente que envolve todas as ações sujeitos nele envolvidos. Portanto, deve estar claro para aquele que avalia que ele também é parte integrante do processo avaliativo, uma vez que foi o responsável pela mediação no processo de ensino e aprendizagem. Ao avaliar deve-se ter em mente o processo como um todo, bem como aquele a quem se está avaliando.

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual deve atender as exigências de uma proposta curricular organizada em ciclos considerando os aspectos qualitativos de caráter processual, formativo e participativo, atuando de forma contínua e diagnóstica, cujo processo de construção do conhecimento ocorre em etapas gradativas a partir do desafio de vivências significativas e contextualizadas. Considerando a escola como uma instância integrante da sociedade, as concepções de avaliações existentes dentro dela refletem o contexto sócio-político do todo social onde a mesma está presente concretamente.

A partir dos resultados da análise dos dados da pesquisa, percebe-se que a escola deve possibilitar o acesso e a permanência com êxito do aluno, rejeitar a concepção seletiva e excludente da avaliação e optar por uma nova prática pedagógica colocando aluno e professor como sujeitos do processo ensino e aprendizagem.

Partindo desses pressupostos, a avaliação deve permear todas as atividades de sala de aula, principalmente na relação do professor com o aluno e no tratamento dos conhecimentos trabalhados nesse espaço. Logo, a intervenção do professor ajuda a construir as mediações necessárias para a construção do conhecimento. Portanto, a avaliação não é apenas uma forma de julgamento sobre o processo de aprendizagem do aluno, pois também sinaliza problemas com os métodos, as estratégias e abordagens utilizadas pelo professor. Diante de um grande número de problemas na aprendizagem de determinado assunto, o professor deve ser levado a pensar que houve falhas no processo de ensino que precisam ser reparadas.

Evidenciou-se também, através da pesquisa, que a avaliação do desempenho escolar do Educando com Deficiência Intelectual deve ocorrer de maneira contínua, o que assume várias formas, tais como: observação e o registro das atividades dos alunos, sobre tudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental através de trabalhos individuais, organizados ou não em portfólios, trabalhos coletivos, exercícios em classes, dentre outros. Nesse sentido, o aproveitamento escolar é avaliado através de acompanhamento

contínuo dos resultados obtidos pelo educando, nas diversas atividades avaliativas no respectivo nível de ensino, dentro de uma perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- AAMR (1992). Conceito de Deficiência Mental.
- Beyer, H. O. (2006). *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação.
- Boato, E.M (2009). *Henri Wallon e a Deficiência Múltipla*. São Paulo:Loyola.
- Brasil (1854). Decreto Imperial Nº 428, 12 de Setembro de 1854, que cria o Imperial Instituto dos Meninos Cegos.
- Brasil (1857). Lei Nº 839, de 26 de Setembro de 1857 - Cria o Imperial Instituto dos Meninos Surdos-Mudos.
- Brasil (1927). Decreto-Lei Nº 7870^a, de 15 de Outubro de 1927 - Institui a obrigatoriedade de frequência à escola para crianças de 07 a 14 anos.
- Brasil (1957). Lei Nº 3198, de 06 de Julho de 1957 - Modifica o Imperial Instituto dos Meninos Surdos-Mudos para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).
- Brasil (1960). Decreto Nº 48.961 de 22 de Setembro de 1960 - Instituiu a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais (CADEME).
- Brasil (1961). Lei Nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Brasil (1978). Emenda Constitucional Nº 12, de 17 de Outubro de 1978 - dispõe sobre a educação de excepcionais.
- Brasil (1971). Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- Brasil (1973). Decreto Nº 72.425, de 03 de Julho de 1973 - Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).
- Brasil (1982). Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1.982 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- Brasil (1986). Decreto nº 93.481, de 29 de Outubro de 1986 - instituiu a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)

- Brasil (1986). Decreto Nº 93.613, de 21 de Dezembro de 1986 - Cria a Secretaria de Educação Especial (SESPE) substituindo o CENESP.
- Brasil (1988). Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 5 de outubro de 1988.
- Brasil (1989). Lei Nº 7.853, de 24 de Outubro de 1989 - Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, de sua integração social, sobre a Coordenação Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
- Brasil (1990). Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990 - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.
- Brasil (1993). Plano Decenal de Educação para Todos.
- Brasil (1994). Lei Nº 8.859, 23 de Março de 1994 que modifica dispositivos da Lei Nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de educação especial o direito à participação em atividades de estágio.
- Brasil (1994). Portaria nº 1793, de Dezembro de 1994 - Prevê a inclusão da disciplina “aspectos Éticos-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”.
- Brasil (1996). Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei Darcy Ribeiro - *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União. Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.
- Brasil (1999). Decreto 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.
- Brasil (2000). Lei Nº 10.048, de 8 de Novembro de 2000 - Dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência.
- Brasil (2001). Lei Nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001 - Aprova o Plano Nacional de Educação.
- Brasil (2001). Decreto Legislativo Nº 198, de 13 de Junho de 2001 - Aprova a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência no Brasil.

- Brasil (2001). Resolução CNE/CEB Nº 02, de 11 de setembro de 2001 - Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica em todas as etapas e modalidades.
- Brasil (2001). Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 – Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
- Brasil (2002). Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002- Dispõe sobre a formação de professores para a educação básica.
- Brasil (2002). Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Brasil (2004). Lei Nº 10.845, de 5 de Março de 2004 - Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às pessoas portadoras de Deficiência – PAED
- Brasil (2010). *Marcos Políticos-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC
- Carneiro, M.A. (2007). *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns*. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Carvalho, R. E.(2006). *Educação Inclusiva com os pingos nos “is”*. 4ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- Castro, R.V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Chizzotti, A. (2005). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 7ª Ed. São Paulo: Cortez
- Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento de ações na área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha: UNESCO.
- Coppete, M.C. (2005). *Caderno Pedagógico de Currículo*. Florianópolis, SC: UDESC
- Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.
- Ferreira, M.E.C & Guimarães, M. (2003). *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Gil, A.C. (2007). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5ª Ed. São Paulo: Atlas.

- Guebert, M.C.C. (2007). *Inclusão: uma realidade em discussão*. Curitiba: IBPEX.
- Jomtiem (1992). Conferência Mundial sobre a Educação Para Todos.
- Lira, B. C. (2007). *O professor sociointeracionista e @ inclusão escolar*. São Paulo: Paulinas.
- Lima, E. S. (2000). Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo: Sobradinho 107, Editora,
- Luckesi, C. C. (1996). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez.
- Lúcia, M.S.C. (1997). *A importância do trabalho com a família das pessoas com Deficiência Mental*. In. Anais do II Congresso Brasileiro e I Encontro Latino Americano sobre Síndrome de Down.
- Mantoan, M.T.E. (2006). *Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) que estabelece a classificação e (descrição) das doenças mentais da Associação Norte-Americana de Psiquiatria
- Mazzota, M. (1995). *Educação Especial no Brasil História e políticas públicas*. 5 Ed. São Paulo: Cortez
- Minetto, M.F. (2008). *Currículo na Educação Inclusiva: entendendo esse desafio*. 2ª Ed. Curitiba: IBPEX.
- Oliveira, M. M. de (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- Organização Mundial de Saúde (1976). Classificação Internacional de Doenças (CID-10).
- Paula, C. M. (2006) *Cartilha a Hora e a vez da Família em uma sociedade inclusiva*. São Paulo: SORRI-BRASIL.
- Pereira, E.C.B.B, Pinto, S.T. (2002). *Questões urgentes na educação*. Porto Alegre, BH: Artmed. Rede Pitágoras (Coleção Escola em ação nº 01).
- Pletsch, M.D (2010). *Repensando a Inclusão Escolar*. 1ª Ed. Rio de Janeiro:Edur

- Rabelo, E.H. (2004). *Avaliação. Novos Tempos. Novas Práticas*. 7ª Ed. Petrópolis; Vozes
- Ribeiro, A.M, Ramos, B.M, Virgílio, M.S.P & Zwierewicz, M. (2004). *Caderno Pedagógico de Avaliação*. Florianópolis, SC: UDESC
- Rodrigues, A.J. (2003). *Contextos de aprendizagem e Integração/Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais*. In Ribeiro, M.L.S & Baumel, R.C.R.C. Educação Especial. Do querer ao fazer (orgs.). São Paulo: Avercamp.
- Simão, A. (2006). *Inclusão. Educação Especial-Educação Essencial*. 3ª Ed. São Paulo: Livro pronto.
- Silva, M.O.E. (2009). *A análise de necessidades de formação de professores como estratégia para a construção de uma escola inclusiva*. In Martins, L.A.R & Silva, L.G.S (orgs.). *Múltiplos olhares sobre a inclusão*. João Pessoa, PB: 2009.
- Souza, C. P. (2003). *Avaliação do rendimento escolar*. 2ª Ed. Campinas, SP: Papyrus.
- Teixeira, J. & Nunes, L.(2010). *Avaliação Inclusiva a diversidade reconhecida e valorizada*. Rio de Janeiro: Wak.
- Vargas, G, Beche, R.C.E., Silva & S.C. (2005). *Caderno Pedagógico de Educação Especial*. Florianópolis, SC: UDESC
- Veiga, I.P.A. (1989). *A Prática Pedagógica do Professor de Didática*. Campinas: Papyrus.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Modelo de Relatório de Avaliação Diagnóstica

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

EDUCANDO: L. R. A. G.

DATA DE NASCIMENTO: 27.11.2004

IDADE: 07 anos

ENDEREÇO: Av. Jardim Felicidade, Bairro Jardim

EMEF: Antônio Silva

SÉRIE: 2º ano do Ensino Fundamental

TELEFONE: 1234-1234

QUEIXA ESCOLAR: O aluno apresenta atraso significativo de aprendizagem, irrequietação (não consegue ficar sentado ou fazendo uma mesma atividade por mais de 5 minutos), déficit de atenção e concentração, dificuldades em compreender as regras estabelecidas no âmbito escolar e omissão, substituição e distorção de sons na palavra falada.

QUEIXA FAMILIAR: Demonstra instabilidade de humor, com pouca tolerância em relação ao outro, agressividade sem causas específicas e atraso na aprendizagem.

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

Atendendo a solicitação do ofício 059/2011 foi realizada a avaliação pedagógica do aluno **L. R. A. G.**, na Escola Municipal de Ensino fundamental Antônio Barbosa. O procedimento adotado foi a anamnese com a família (mãe), diagnóstico com a professora da sala comum do referido aluno e com a coordenação pedagógica da escola e a avaliação propriamente dita com a criança no mês de junho de 2011.

IDENTIFICAÇÃO:

L. R. A. G. tem 07 anos de idade, é estudante da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Barbosa e cursa o 2º ano do Ensino Fundamental. O referido aluno iniciou sua vida escolar aos 06 anos, frequentando o 3º período da Educação Infantil e no ano posterior (2010) passou a frequentar o Ensino Fundamental no qual ficou retido.

A história familiar de **L. R. A. G.**, de acordo com sua genitora, durante seu período gestacional foi conturbado, por questões econômicas e emocionais em relação ao seu companheiro. Ao referir-se ao parto e o pós-parto de **L. R. A. G.** informa que aconteceu dentro da normalidade, mas relatou que na primeira infância seu filho teve asma e caiu de uma escada. Ao mais, relatou que o filho não gosta de comer e ainda hoje essa dificuldade permanece. Ao relatar o comportamento do filho destacou que diariamente róí unhas, range os dentes quando está dormindo (bruxismo?), conta histórias não verídicas e demonstra instabilidade de humor, com pouca tolerância em relação ao outro, agressividade sem causas específicas e atraso na aprendizagem. Um aspecto relatado pela mãe que nos chama a atenção é a sua afirmação que a criança sorriu apenas aos 2 (dois) anos de idade, sua dentição e fala surgiram aos 4 (quatro) anos.

Ao analisarmos o relatório do aluno **L. R. A. G.** em diálogo com professora da

sala comum, verificou-se que o mesmo apresenta atraso significativo de aprendizagem, inquietação (não consegue ficar sentado ou fazendo uma mesma atividade por mais de 5 minutos), déficit de atenção e concentração, dificuldades em compreender as regras estabelecidas no âmbito escolar e omissão, substituição e distorção de sons na palavra falada.

No final do processo de avaliação diagnóstica de **L. R. A. G.** foi apresentado pela mãe o laudo médico o qual indica que o referido aluno é portador de Transtorno Mental (Deficiência Intelectual⁹) classificado no CID 10 com o código F70 e foi recomendado em tratamento no Centro de Atendimento Psicossocial para a Infância e Adolescência (CAPSI), necessitando de atenção constante para que realize suas atividades no âmbito escolar e de vida diária.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA APRENDIZAGEM

1 – Aspectos do Desenvolvimento Psicomotor¹⁰

No âmbito da *Coordenação Motora Global* observou-se que o educando não apresenta dificuldades no *Desenvolvimento Global Dinâmico, Equilíbrios Globais Estáticos e Dinâmicos*, pois o mesmo anda, corre e pula com facilidade; consegue ficar de pé em um pé só; andar em linha reta; sobe e desce, evidenciando que seu *esquema corporal* está adequadamente sendo construído nos padrões de normalidades, pois coordena bem seus movimentos globais. Na continuação das observações e intervenções, percebeu-se que a *dominância lateral* no aluno está na mão direita (escrita) e no aspecto da *lateralidade* corporal compreende direita e esquerda em si e no outro.

⁹ Atualmente, a Deficiência Intelectual caracteriza-se como o estado de redução notável do *funcionamento intelectual significativamente inferior à média*, associado a *limitações pelo menos em dois aspectos do funcionamento adaptativo*: comunicação, cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho (AAMR, 1992).

¹⁰ As atividades psicomotoras estão relacionadas aos movimentos, às funções intelectuais e a afetividade. Envolve os aspectos do desenvolvimento da coordenação geral, ou seja, a coordenação estática, que se realiza em repouso, e a coordenação dinâmica, realizada em movimento.

No aspecto da *percepção espacial*, o referido aluno consegue se orientar no espaço em relação às pessoas e às coisas, estabelecendo relações entre os objetos, colocando-os em lugares determinados, ou movimentando-os. Quanto aos aspectos relacionados à *percepção temporal*, o aluno não domina conceitos básicos de tempo, apesar de dominar os de espaço (que fazem parte com mais frequência do cotidiano do aluno), pois não conseguiu nos testes aplicados, diferenciar dia da semana, mês, ano, manhã, tarde ou noite. É necessário frisar que as noções temporais e a noção de tempo objetivo que corresponde ao tempo matemático (um dia dura vinte e quatro horas, uma hora dura sessenta minutos, etc) são muito abstratas e muitas vezes difíceis de serem adquiridas pela criança.

Quanto ao *tônus, postura e equilíbrio* o aluno **L. R. A. G.** ainda não conquistou a capacidade de conquistar atitudes habituais cômodas e suscetíveis de serem mantidas, pois não consegue permanecer concentrado nas atividades propostas, entretanto, não apresenta fadiga, desequilíbrios ou vícios de postura consideráveis.

2 – Aspectos da Linguagem

Na avaliação da *coordenação motora ampla e fina* do aluno, desenha e controla vários tipos de traçados, recorta em linha reta e curva, apresenta preensão palmar e o modo correto de pegar a caneta, a tesoura e o lápis. Consegue pegar, soltar, pinçar, atirar, rasgar, dobrar, modelar, abotoar, amarrar nó e abrir zíper. As dificuldades observadas no momento em estabelecer limites em sua pintura plana. Seu nível de escrita encontra-se no estágio pré-silábico¹¹.

Na avaliação da *linguagem oral*, verificou-se espontaneidade e adequação do vocabulário para a idade; com tom normal, porém com dificuldades na pronúncia (suspeita de dislalia). Transmite e compreende mensagem verbal simples. Na linguagem gestual, demonstra autonomia, pois percebe expressões de emoções (choro, raiva, rugidos, mímicas, etc) e as reproduz. No *âmbito da leitura*, o aluno avaliado, identifica a leitura de rótulos de embalagens, conhece gibis e livros (leitura de imagens), mas apresenta dificuldades na leitura gráfica por não identificar os fonemas e sua lógica para

¹¹ Conforme níveis de escrita propostos por Emília Ferreira.

leitura, mas demonstra interesse pela leitura ao dialogar sobre textos lidos para ele, como historinhas e pequenos contos.

3 – Aspectos do Desenvolvimento Cognitivo¹²:

Na avaliação dos aspectos da *percepção e da discriminação*¹³, observou-se em **L. R. A. G.** habilidades em perceber as semelhanças e diferenças entre pessoas e objetos, encaixar as peças de acordo com a forma (letras, formas geométricas, etc), na percepção e discriminação olfativa, gustativa, tátil e auditiva, exceção para os fonemas, memória musical.

Na *análise visual* de **L. R. A. G.** percebeu-se muitas dificuldades em identificar figura e fundo, realizar jogo do erro, em associar e conceituar as cores. O referido aluno não demonstrou na avaliação nenhum desconforto físico, tais como: olhos avermelhados, pálpebras lacrimejantes, estrabismo, esforço e movimento pupilar, descontrole dos olhos, não faz esforço para fixar os objetos e não os aproxima dos olhos.

No âmbito da *memória*¹⁴, na avaliação realizada, **L. R. A. G.** apresenta potencialidade de memória auditiva e visual para aspectos concretos e domínio nas lembranças de experiência de vida. As dificuldades percebidas são quanto ao exercício de substituir realidade concreta por funções simbólicas e na conceituação, discriminação das funções, sentidos e significados para a maioria dos comportamentos e os objetos no meio. Observou-se também que o aluno apresenta *imaginação* com fantasias excessivas.

No que se refere à avaliação do tempo de *atenção* confirmou-se a queixa da professora da sala comum, pois se verificou irrequietação (não consegue ficar sentado

¹² É importante enfatizar que a cognição é a ação de conhecer ou adquirir conhecimentos, caracterizando-se por ser um fenômeno complexo, que envolve aspectos biopsicológicos e culturais. O desenvolvimento da área cognitiva pressupõe a estimulação de: *Percepção e discriminação, memória, atenção, raciocínio e conceituação.*

¹³ Através da percepção e da discriminação a criança recebe e interpreta as sensações que recebe, diferenciando-as, relacionando os objetos, atribuindo qualidade ou relações aos mesmos.

¹⁴ A memória permite ao aluno armazenar as informações e os sentimentos que o mesmo vivencia.

ou fazendo uma mesma atividade por mais de 5 minutos), acreditamos ser resultado do déficit de atenção e da pouca concentração, necessitando sempre de estratégias amparadas em referenciais concretos para auxiliá-lo a superar essa dificuldade, um ambiente propício (evitar sons externos, poluição visual, estabelecer regras de comportamento, etc).

Nas faculdades do *raciocínio*¹⁵, o aluno apresenta capacidade em estabelecer relações de diferenças e semelhanças, em compreender a ordem da vida cotidiana. Suas maiores limitações se apresentam nas resoluções de problemas que exijam explicações mais complexas, acreditamos ser em função do raciocínio lento, no nível abstrato. No *lógico-matemático* se constatou que o mesmo apresenta pensamento concreto, não identifica e não escreve até o número 10, nem relaciona nenhuma quantidade com o numeral, mesmo tendo uma pequena noção de quantidade, pois conta oralmente (memória auditiva) e não realiza operações de adição, subtração, multiplicação e divisão, mesmo com apoio de recursos concretos.

Dentro do processo de avaliação observou-se que o aluno apresenta as maiores dificuldades no aspecto de *conceituação*¹⁶, pois não nomeia e não classifica formas (geométricas, letras, números, símbolos), posição (lateralidade), cores, seqüência lógica (início, meio e fim de uma história), temporalidade e regras sociais. Exceção para conceitos de família, de escola, de igreja e de si mesmo (gênero).

4 – Aspectos do Desenvolvimento Afetivo-Emocional:

Nos *Aspectos Sócio-emocionais* o aluno demonstrou ser egocêntrico, pois tenta constantemente impor sua vontade, não aceita regras estabelecidas na sala de aula e demonstra instabilidade emocional, ora se relaciona bem com os colegas e em outros apresenta agressividade, rebeldia e dificuldades com hábitos de cortesias, demonstrados também na realização das atividades solicitadas pela professora.

¹⁵ O raciocínio está associado à maneira que o pensamento forma formas distintas em seus processos associativos em particular à solução de problemas

¹⁶ A conceituação permite categorizar os objetos de acordo com suas características.

5 – Orientações Pedagógicas:

Para a Professora da Classe Comum

Durante a prática pedagógica em sala de aula, é imprescindível que sejam propostos trabalhos em grupos, sem que nenhum aluno sinta-se isolado e sejam propiciadas tarefas curtas ou intercaladas, para que os alunos possam concluí-las antes de se dispersar, além de jogos e desafios para motivá-los, em que os resultados sejam sempre elogiados.

É importante que a rotina seja valorizada, pois ela deixa as crianças mais seguras, mas mantenha sempre elevado o nível de estímulo, através de novidades no material pedagógico. Conte histórias para seus alunos e peça, por exemplo, que eles contem para as outras crianças o que você leu, o que achou legal na história, qual é o personagem mais engraçado, inteligente, diferente, etc, ou então peça para ele desenhar a história lida, o que vale tanto para gibis como para livros de histórias.

Nos procedimentos metodológicos dê uma função oficial às crianças, como a de ajudante do professor, isso pode melhorar o relacionamento delas com os colegas e abrir espaço para que elas se movimentem mais. Permita que a criança compense os erros: sutilmente, faça-o pedir desculpas quando ofenderem os colegas ou convença-o a arrumar a bagunça em classe.

Orientações para a Família do aluno:

É importante que alguns aspectos sejam considerados no cotidiano familiar da criança, entre os quais se destacam: falar um pouco mais alto (não gritar) enfatizando as palavras mais importantes, como por exemplo: “a lição é para amanhã”; sempre sendo breve e evitando dar várias ordens ao mesmo tempo.

Para chamar a atenção do seu filho toque no ombro dele. É interessante também que em casa, a criança tenha um local de estudo adequado, com horários e rotina

estabelecida para fazer as tarefas escolares em que sejam mantidas programações fixas em casa como, por exemplo, horário para assistir televisão.

Orientações para a Escola:

Considerando a avaliação diagnóstica do aluno e laudo médico do mesmo, no qual se apresenta através do CID 10, o código F70, que corresponde à Deficiência Intelectual, evidencia-se assim o direito do referido aluno participar do *Atendimento Educacional Especializado - AEE*, atendendo ao dispositivo da Resolução 04/2009 que no seu artigo 1º estabelece que

os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns de ensino e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais . . . e o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem

Ressaltamos que o AEE deverá ser *“realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola, ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns”* (Resolução 04/2009 art. 5º).

É importante que o projeto pedagógico da escola institucionalize a oferta do AEE prevendo sua organização: sala de recursos multifuncionais com espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; cronograma de atendimentos dos alunos; plano do AEE com a identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos,

definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas e professores para o exercício da docência do AEE (artigo 10, Resolução 04/2009).

6 - Conclusão

Após as observações citadas anteriormente, destacamos que **L. R. A. G.** tem entre as suas habilidades o desenvolvimento global (equilíbrio estático e dinâmico, esquema corporal, lateralidade, percepção espacial), coordenação motora ampla e fina, na comunicação, na percepção e discriminação a partir do concreto. Entre as suas dificuldades destacam-se: a percepção temporal, pronúncia, leitura gráfica, memória de trabalho, imaginação, atenção, raciocínio lógico, conceituação e os aspectos sócio-emocionais.

Essas dificuldades têm sido em nosso entendimento as barreiras que contribuem para defasagem do currículo formal, causa provável da deficiência intelectual. Nossa recomendação é para que **L. R. A. G.** que a professora da sala comum utilize metodologias diferenciadas (trabalho de grupo, recursos visuais, etc), e que seja incluído no Atendimento Educacional Especializado – AEE, no contra turno, para auxiliá-lo no seu processo educativo. Informamos também a necessidade de avaliação e acompanhamento clínico dos seguintes profissionais: *psicólogo e fonoaudiólogo*.

Certo que serão tomadas as devidas providências, nos colocamos a disposição para quaisquer dúvidas.

Solange Pereira do Livramento

Especialista em Ed. Especial e Ed. Inclusiva

APÊNDICE B – O Questionário aplicado

UNIVERSIDADE DE ÉVORA



www.uevora.pt

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Concepções e Práticas em Avaliação do processo ensino e aprendizagem de educandos com Deficiência Intelectual nas Classes Comuns dos Anos/séries Iniciais, no Município de Macapá-AP

Caro (a) Colega,

O questionário que a seguir se apresenta faz parte de uma investigação centrada na avaliação do processo ensino/aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual, no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Educação, com especialização em Avaliação Educacional, da Universidade de Évora.

O sucesso deste trabalho depende, entre outros fatores, da colaboração de que me possa vir a ser dispensada, esperando, por isso, poder contar com a sua disponibilidade para o preenchimento do questionário.

Os dados recolhidos servirão exclusivamente para o fim indicado.

Com os nossos cumprimentos,

Universidade de Évora-Pt, de Setembro de 2010.

Solange Pereira do Livramento

PARTE I – DADOS PROFISSIONAIS

1 - Data: ___/___/___

2 – Sexo: M () F ()

3 – Ano de Nascimento: _____

4 – Tempo de Serviço: _____ anos

5 – Qual sua habilitação literária?

() Ensino Fundamental () Ensino Médio () Graduação Licenciatura

() Graduação Bacharelado () Especialização () Mestrado () Doutorado

6 – Na sua formação inicial, cursou alguma disciplina que abordasse a temática Educação Especial?

() Sim Qual a disciplina? _____

() Não

7 – Durante seu percurso profissional já fez Formação Continuada específica sobre Educação Especial?

() Sim

() Não

8 - Ano/Série em que leciona: _____

PARTE II – DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

DAS CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:

Assinale as características fundamentais da Deficiência Intelectual (assinale apenas uma opção):

() Aluno com desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, caracterizados essencialmente por um comprometimento, durante o período de desenvolvimento, das faculdades que determinam o nível global de inteligência, isto é, das funções cognitivas, de linguagem, da motricidade e do comportamento social.

() Alunos com redução notável do funcionamento intelectual significativamente inferior à média, associado a limitações pelo menos em dois aspectos do funcionamento adaptativo: comunicação, cuidados pessoais, competência domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho.

() é a incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade.

DA ATUAÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:

Atualmente você considera que se encontra a que nível da problemática da inclusão de alunos com Deficiência Intelectual:

() Com poucos conhecimentos

() Com conhecimentos suficientes

No seu entender, na designação dos professores de turmas regulares para atuar com a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual, deveriam respeitar-se as seguintes

prioridades: (Enumere de 01 a 04 o que você considera mais importantes, sendo 01 mais importante)

- () Ser professor especialista em Educação Especial
- () Ser dos professores com mais anos de magistério
- () Ser um professor que já tenha tido outras experiências na Educação Especial
- () Ser professor com preparação específica para o cargo (capacitação prévia)
- () Outra. Qual? _____

Seu aluno com Deficiência Intelectual participa do Atendimento Educacional Especializado - AEE?

- () Sim () Não

DO PLANEJAMENTO DA AÇÃO EDUCATIVA DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS:

Quem participa do planejamento das ações educativas dos alunos com Deficiência Intelectual?

- () Professores do Ensino Regular, professores da Educação Especial e Coordenação Pedagógica
- () Professores do Ensino Regular e os professores da Educação Especial
- () Apenas entre os professores do Ensino Regular

Outra opção: _____

Com que frequência ocorre esse planejamento?

- () Diariamente () Mensalmente () Bimestralmente
- () Trimestralmente () Semestralmente () Anualmente

Quem são os agentes responsáveis pela avaliação do processo ensino/aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual?

- Professor(a) da Classe Comum
- Professor(a) de Classe Comum e professor(a) da Educação Especial
- Professor(a) da Classe Comum e o aluno avaliado
- Professor(a) de Classe Comum e Coordenação Pedagógica
- Professor(a) de Classe Comum, professor(a) do AEE e Coordenação Pedagógica

Quais são os instrumentos que você utiliza na avaliação? (pode assinalar mais que uma opção)

- Fichas Portfólios Diagnósticos
- Conselho de Classe Auto-avaliação Observação
- Relatórios Outra opção: _____

Cite alguns critérios utilizados na avaliação:

Como você avalia sua condição profissional diante da avaliação do processo de aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual?

- Sente muitas dificuldades Sente algumas dificuldades
- Sente-se preparado para realizar essa avaliação

Os pais e/ou responsáveis são informados dos instrumentos utilizados na avaliação?

Sim Não

Em que período os pais e/ou responsáveis são informados sobre a avaliação dos seus filhos?

Plantão Pedagógico Reunião de Pais e Mestres

Outras: _____

Obrigada pela colaboração!

ANEXOS

ANEXO A



Ficha de Avaliação Individual do Educando



I CICLO: “ALFABETIZAÇÃO”

1º ANO

Escola: _____ Ano Letivo: _____

Aluno(a): _____ Idade: _____

Professor(a): _____

Turma: _____ Turno: _____

Controle de Frequência:

**REFLEXÕES ORIENTATIVAS PARA PREENCHIMENTO DA FICHA
DIAGNÒSTICA, DO RELATÒRIO, DA FREQUENCIA E CONTEUDOS
TRABALHADOS NA FASE INTRODUTÓRIA, NO CICLO INICIAL DA
ALFABETIZAÇÃO**

O Ensino Fundamental de Nove Anos, amparado pela lei 11.114/05 e 11.274/06, vem evidenciar a avaliação contínua e diagnóstica do processo de aprendizagem para que a progressão continuada dentro de cada fase/ ciclo seja garantida por metodologias de atendimento pedagógico diferenciado, com base em alguns dispositivos a seguir:

1 – O preenchimento da Ficha Diagnóstica levará em conta o registro realizado diariamente pelo (a) professor (a), contados a partir do 1º dia letivo, até o término de cada semestre, conforme os descritores e habilidades trabalhados em cada disciplina.

2 - O preenchimento dos quadros conceituais avaliativos deverá obedecer a seguinte orientação descritiva:

LEGENDA	
A	Alcançou
PR	Precisa Reforçar
INT	Itens Ainda Não Trabalhados

3 - O relatório constitui-se no registro descritivo das capacidades sócio - interrelacionais, afetiva e cognitiva, trabalhadas com o aporte da transversalidade, tendo a ética como parâmetros das relações que se constroem no cotidiano educacional. Ao final de cada ano, se fará uma avaliação global do desenvolvimento do aluno em relação aos objetivos do ano, descritos no relatório final.

4 – A frequência deverá ser registrada e completada diariamente, assim como os conteúdos trabalhados nas disciplinas/ componentes curriculares, que devem seguir a lógica de continuidade, níveis de complexidade que se efetivam no ano/serie em curso.

5 – Esta ficha deverá compor o processo de registro da aprendizagem do (a) educando, devendo ser socializada com pais e responsáveis por ocasião das reuniões, encontros e plantões pedagógicos.

Descritores e Competências		Bimestres			
		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA					
01	Utiliza a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos, expressar o que pensam;				
02	Participa de diferentes situações de comunicação oral (roda de conversa, pequenos debates, contação de histórias);				
03	Reconhece os usos e as funções da escrita na sociedade letrada;				
04	Lê palavras.				
05	Inferir através dos conhecimentos de mundo.				
06	Reconhece como devemos utilizar os objetos de escrita; lápis, borracha, caderno;				
07	Sabe como se dá e para que se dá o uso da escrita na escola e compreende a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa.				
08	Diferencia letras de números e letras de rabiscos;				
09	Conhece o alfabeto (nomeia) e diferencia letras maiúsculas das minúsculas;				
10	Reconhece nomes de colegas ou de objetos e lugares em que circula, nomes de animais, etc.				
11	Reconhece que os textos são construídos por palavras;				
12	Constrói seqüências lógicas a partir de imagens;				
13	Reconhece as regularidades da escrita em caça-palavras, jogos de letras, jogo de memória, e faz comparação entre as palavras e suas regularidades;				
14	Reconhece o espaçamento entre as palavras no texto.				
DISCIPLINA: MATEMÁTICA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Constrói o significado do número natural a partir de contagens, medidas e códigos numéricos, etc.; explorados em diversos contextos e situações-problema e dele se apropriar.				
02	Interpreta e produz escritas numéricas, inicialmente observando regularidades na seqüência dos números naturais e, em seguida, compreende as regras do sistema de numeração decimal.				

03	Formula e resolve problemas levando em consideração suas etapas de resolução: compreensão do problema, elaboração de planos e estratégias para sua solução, execução dos planos, verificação da validade das estratégias adotadas e dos resultados e, finalmente, a emissão da resposta.				
04	Lida logicamente, com situações problemas aplicadas ao sistema monetário brasileiro, no que se refere à troca, compra e venda de produtos em geral.				
05	Aplica o conhecimento métrico dedutivo, no reconhecimento de grandezas e suas medidas padronizadas ou não padronizadas.				
06	Comunica-se de modo matemático, argumentando, escrevendo e representando de várias maneiras (com símbolos, números, tabelas, gráficos, diagramas, etc.) as idéias matemáticas.				
DISCIPLINA: CIÊNCIAS		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Percebe que o corpo está intimamente ligado ao ambiente externo, capaz de interferir no equilíbrio ecológico, bem como sofrer com as ações provenientes do meio;				
02	Sabe que tanto o corpo, quanto o ambiente necessitam de cuidados especiais para a manutenção da saúde e preservação da vida;				
03	Compreende que o corpo também se estrutura em sistemas internos, cada um com responsabilidades específicas para a manutenção da vida saudável de cada indivíduo;				
04	Conhece os elementos vivos e não vivos da natureza que são essenciais para a sobrevivência dos seres humanos e dos outros seres;				
05	Conhece e respeitar as diferenças existentes entre os indivíduos;				
06	Analisa os elementos integrantes do meio ambiente, compreendendo o vínculo entre eles de modo a preservar esse elo para que se mantenha o equilíbrio ecológico;				
07	Compreende a funcionalidade das diversas formas de vida, analisando também o papel do homem para manter o ambiente em perfeito equilíbrio.				
DISCIPLINA: HISTÓRIA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Reconhece algumas semelhanças e diferenças no modo de viver dos indivíduos e dos grupos sociais que pertencem ao seu próprio tempo e espaço.				

02	Reconhece a presença de alguns elementos do passado no presente, projetando a sua realidade numa dimensão histórica, identificando a participação de diferentes sujeitos, obras e acontecimentos, de outros tempos, na dinâmica da vida atual.				
03	Reconhece algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade.				
04	Percebe na experiência dos mais velhos uma importante fonte de conhecimento histórico.				
05	Constrói uma imagem positiva de si, confia em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e legitima normas morais que garantam a todos essa realização.				
DISCIPLINA: GEOGRAFIA					
01	Reconhece as diversas funções e os diferentes significados dos ambientes de convivência;				
02	Faz uso da observação e da descrição na leitura da paisagem, principalmente por meio de ilustrações e da oralidade;				
03	Analisa a produção e a organização do espaço de convivência com base na leitura da paisagem e no seu entendimento enquanto agente da mesma;				
04	Identifica os diferentes tipos de paisagem no entorno familiar e escolar;				
05	Identifica pontos de referência rua e no bairro;				
06	Situa-se no lugar de convivência familiar e escolar a partir da produção e manuseio de plantas e mapas.				
DISCIPLINA: ARTE		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Desenvolve a percepção visual contidas em Desenho, Narrativas Visuais, História em Quadrinhos, Desenhos Animados e Leitura e Releitura de Obras de Arte e Criação e Produção, exercitando a imaginação e criatividade.				
02	Emprega a música como expressão de comunicação entre os indivíduos e os diferentes sons produzidos pelo ser humano e presentes na natureza.				
03	Aplica diferentes formas de comunicação corporal por meio da linguagem do corpo relacionada à dança.				
04	Esboça por meio das atividades teatrais, as propriedades comunicativas e expressivas de diferentes de diferentes formas de dramatização, como:				

	monólogo, diálogo, dramatização de lendas regionais, realidade social e festividade em dimensões artísticas e estéticas.				
05	Relaciona o universo da arte por meio da leitura, representação e construção da realidade.				
06	Identifica os Elementos constituintes da Linguagem Visual: Ponto, Linha, Plano, Textura, Forma e Volume e Desenvolver atividades de composição e de exploração.				
07	Expressa formas artísticas utilizando a Cor Pigmento: Cores Primárias e Suas Composições, exercitando a imaginação e criatividade, cultivando a curiosidade e autonomia no agir e no pensar arte				
08	Relaciona a Arte da Pré-História como fato histórico e sentido funcional.				
09	Expressa a sensibilidade para os valores estéticos e análise de produções artístico-culturais de diferentes culturas e etnias, em especial a cultura Afro-Brasileira e Indígena.				
DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Participa dos eventos de forma solidária, respeitosa e não discriminatória.				
02	Identifica, domina e convive de forma harmônica com as manifestações afetivas decorrentes das ações.				
03	Busca a solução dos desafios surgidos de forma espontânea, criativa e autônoma.				
04	Apresenta avanços harmônicos em seu desenvolvimento motor.				
05	Utiliza espontaneamente e autonomamente o imaginário e as linguagens da cultura corporal.				
06	Compreende e relaciona as ações ao contexto sociocultural.				
07	Reflete sobre seu próprio corpo e valoriza e adota hábitos saudáveis.				
08	Avalia o momento das aulas de forma espontânea e autônoma e sugere novas situações e contextos.				
DISCIPLINA: ENSINO RELIGIOSO		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Apresenta comportamento espontâneo de harmonia.				
02	Atua democraticamente em sala de aula respeitando as regras de convívio social				
03	Vivencia situações que envolvem direitos e deveres pessoais e coletivos no âmbito escolar e familiar.				

04	Observa, conhece e identifica sentimentos humanos como: alegria, raiva, tristeza, amor, dor, etc.				
05	Compreende a importância do comportamento cooperativo e solidário no convívio social				

Relatório

O Referido relatório deverá ser preenchido levando em consideração o processo de aprendizagem dos alunos, considerando os seguintes aspectos:

1 – Capacidade Cognitiva:

Modo como o educando (a) se posiciona diante das metas que o educador (a) deseja alcançar em cada área do conhecimento. Está vinculada ao uso de formas de representação, comunicação e resolução de problemas.

Descrição por área de conhecimento

ANEXO B



Prefeitura Municipal de Macapá
Secretaria Municipal de Educação
Departamento de Ensino



Ficha de Avaliação Individual do Educando



I CICLO: “ALFABETIZAÇÃO”

2º ANO

Escola: _____ Ano Letivo: _____

Aluno(a): _____ Idade: _____

Professor(a): _____

Turma: _____ Turno: _____

Controle de Frequência:

REFLEXÕES ORIENTATIVAS PARA PREENCHIMENTO DA FICHA DIAGNÓSTICA, DO RELATÓRIO, DA FREQUENCIA E CONTEUDOS TRABALHADOS NA FASE INTRODUTÓRIA, NO CICLO INICIAL DA ALFABETIZAÇÃO

O Ensino Fundamental de Nove Anos, amparado pela lei 11.114/05 e 11.274/06, vem evidenciar a avaliação contínua e diagnóstica do processo de aprendizagem para que a progressão continuada dentro de cada fase/ ciclo seja garantida por metodologias de atendimento pedagógico diferenciado, com base em alguns dispositivos a seguir:

1 – O preenchimento da Ficha Diagnóstica levará em conta o registro realizado diariamente pelo (a) professor (a), contados a partir do 1º dia letivo, até o término de cada semestre, conforme os descritores e habilidades trabalhados em cada disciplina.

2 - O preenchimento dos quadros conceituais avaliativos deverá obedecer a seguinte orientação descritiva:

LEGENDA	
A	Alcançou
PR	Precisa Reforçar
INT	Itens Ainda Não Trabalhados

3 - O relatório constitui-se no registro descritivo das capacidades sócio - interrelacionais, afetiva e cognitiva, trabalhadas com o aporte da transversalidade, tendo a ética como parâmetros das relações que se constroem no cotidiano educacional. Ao final de cada ano, se fará uma avaliação global do desenvolvimento do aluno em relação aos objetivos do ano, descritos no relatório final.

4 – A frequência deverá ser registrada e completada diariamente, assim como os conteúdos trabalhados nas disciplinas/ componentes curriculares, que devem seguir a lógica de continuidade, níveis de complexidade que se efetivam no ano/serie em curso.

5 – Esta ficha deverá compor o processo de registro da aprendizagem do (a) educando, devendo ser socializada com pais e responsáveis por ocasião das reuniões, encontros e plantões pedagógicos.

Descritores e Competências		Bimestres			
		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA					
01	Interessa-se por ouvir e manifestar sentimentos, experiências, idéias e opiniões;				
02	Preocupa-se com a comunicação nos intercâmbios: fazer-se entender e procurar entender os outros.				
03	Tem Respeito diante de colocações de outras pessoas, tanto no que se refere às idéias quanto ao modo de falar.				
04	Desperta o interesse por ler ou ouvir a leitura especialmente de textos literários e informativos e por compartilhar opiniões, idéias e preferências.				
05	Inferir em temas tratados a partir de conhecimentos de mundo.				
06	Reconhecer as funções da escrita na sociedade letrada por meio dos gêneros textuais diversos e seus suportes, por exemplo, o jornal que serve para informar, mas também traz outros gêneros textuais que servem para divertir;				
07	Escreve e reconhece as letras e seus usos e diferencia letras de outros sinais gráficos e sistemas de representação;				
08	Reconhece a relação de dependência existente entre consoante tem da vogal para compor sílabas.				
09	Distingui os substantivo e adjetivos, sinônimos e antônimos, masculino e feminino;				
DISCIPLINA: MATEMÁTICA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Resolve situações-problemas e, a partir delas, constrói os significados das quatro operações fundamentais (adição, subtração, multiplicação e divisão) e deles apropria-se.				
02	Desenvolve, com compreensão, procedimentos de cálculos (mental, escrito, exato, aproximado — por estimativa e por arredondamento — por algoritmos diversos, por analogias, etc.).				
03	Utiliza unidades e instrumentos de medida adequados a cada situação, após estimativas e comparação de estimativas com o resultado propriamente dito.				
04	Estabelece pontos de referência para situar-se, posicionar-se e deslocar-se no espaço, bem como para identificar relações de posição entre objetos no espaço.				

05	Identifica o uso de tabelas e gráficos para facilitar a leitura e interpretação de informações e constrói formas pessoais de registro para comunicar informações coletadas.				
06	É capaz de tabular, analisar e demonstrar as idéias matemáticas de diferentes formas: oral, escrita, por tabelas, diagramas, gráficos, etc...				
DISCIPLINA: CIÊNCIAS		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Percebe que o corpo está intimamente ligado ao ambiente externo, capaz de interferir no equilíbrio ecológico, bem como sofrer com as ações provenientes do meio;				
02	Sabe que tanto o corpo, quanto o ambiente necessitam de cuidados especiais para a manutenção da saúde e preservação da vida;				
03	Age no ambiente de forma a desenvolver um ambiente agradável a todos;				
04	Compreende o funcionamento dos sistemas internos do corpo;				
05	Conhece os elementos vivos e não vivos da natureza que são essenciais para a sobrevivência dos seres humanos e dos outros seres;				
06	Conhece e respeitar as diferenças existentes entre os indivíduos;				
07	Analisa os elementos integrantes do meio ambiente, compreendendo o vínculo entre eles de modo a preservar esse elo para que se mantenha o equilíbrio ecológico;				
08	Difundi os conhecimentos construídos em ecologia com o grupo social que nos cerca;				
09	Desenvolve atitudes de sensibilização da preservação do meio ambiente;				
10	Compreende a funcionalidade das diversas formas de vida, analisando também o papel do homem para manter o ambiente em perfeito equilíbrio.				
DISCIPLINA: HISTÓRIA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Reconhece algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade.				
02	Estabelece relações entre o presente e o passado.				
03	Percebe na experiência dos mais velhos uma importante fonte de conhecimento histórico.				
04	Constrói uma imagem positiva de si, confiar em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e legitimar normas morais que garantam a todos essa realização.				

05	Reconhece, valoriza e preserva o patrimônio histórico material e imaterial de sua família e cidade.				
DISCIPLINA: GEOGRAFIA		1°B	2°B	3°B	4°B
01	Identifica os diferentes tipos de espaços públicos e privados.				
02	Caracteriza as paisagens do espaço onde vive, relacionando-as a outros lugares.				
03	Conhece a origem dos alimentos, sua extração e produção.				
04	Identifica no mapa o lugar de convivência.				
05	Compreende as noções de escala, ampliação e redução, a partir da sua referência de lugar (casa, bairro).				
06	Identifica as paisagens urbanas e rurais e suas relações.				
07	Diferencia o uso público e privado dos espaços e a desigualdade no acesso.				
DISCIPLINA: ARTE		1°B	2°B	3°B	4°B
01	Desenvolve a percepção visual contidas em Desenho, Narrativas Visuais, História em Quadrinhos, Desenhos Animados e Leitura e Releitura de Obras de Arte e Criação e produção, exercitando a imaginação e criatividade:				
02	Emprega a música como expressão de comunicação entre os indivíduos e os diferentes sons produzidos pelo ser humano e presentes na natureza.				
03	Aplica diferentes formas de comunicação corporal por meio da linguagem do corpo relacionada à dança.				
04	Esboça por meio das atividades teatrais, as propriedades comunicativas e expressivas de diferentes formas de dramatização, como: monólogo, diálogo, dramatização de lendas regionais, realidade social e festividade em dimensões artísticas e estéticas.				
05	Relaciona o universo da arte por meio da leitura, representação e construção da realidade.				
06	Identifica os Elementos Constituintes da Linguagem Visual: Movimento, Proporção, Plano, Forma, Composição, Direção e Textura e Desenvolver atividades de composição e de exploração.				
07	Expressa formas artísticas utilizando a Cor Pigmento: Cores Primárias e Suas Composições e Cores Quentes e Frias, exercitando a imaginação e criatividade, cultivando a curiosidade e autonomia no agir e no pensar arte.				

08	Relaciona a Arte Greco-Romana, como fato histórico estabelecendo suas características e diferenças.				
09	Expressa a sensibilidade para os valores estéticos e análise de produções artístico-culturais de diferentes culturas e etnias, em especial a cultura Afro-Brasileira e Indígena.				
DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Participa dos eventos de forma solidária, respeitosa e não discriminatória.				
02	Identifica, domina e convive de forma harmônica com as manifestações afetivas decorrentes das ações.				
03	Busca a solução dos desafios surgidos de forma espontânea, criativa e autônoma.				
04	Apresenta avanços harmônicos em seu desenvolvimento motor.				
05	Utiliza espontaneamente e autonomamente o imaginário e as linguagens da cultura corporal.				
06	Compreende e relaciona as ações ao contexto sociocultural.				
07	Reflete sobre seu próprio corpo e valoriza e adota hábitos saudáveis.				
08	Avalia o momento das aulas de forma espontânea e autônoma e sugere novas situações e contextos.				
DISCIPLINA: ENSINO RELIGIOSO		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Consegue conviver com as diferenças no interagir com o grupo.				
02	Identifica os direitos e deveres pessoais e coletivos.				
03	Consegue interagir com os colegas da turma e da escola.				
04	Realiza trabalhos em grupos.				
05	Respeita as normas estabelecidas em sala de aula.				

2 – Capacidade Afetiva e Relacionamento Interpessoal:

Relacionada à forma como o educando interage com os colegas de turma e da escola (Compreensão e convivência grupal), a forma de socialização do aluno respeitando as diferenças étnicas, culturais, religiosas e etc.

Descrição:

3 – Capacidade Ética:

Relacionada à autonomia e a capacidade de tomar decisões com base em valores e opções que se apresentam nas variadas situações.

Descrição:

4 – Capacidade de Inserção Social:

Relaciona-se a capacidade do aluno perceber-se como sujeito integrado, dependente e transformador do meio ambiente o qual se insere.

Descrição:

Os aspectos acima elencados são fundamentais no momento em que o processo avaliativo é **diagnóstico** (identifica as dificuldades e os avanços dos alunos, com o objetivo de estabelecer as mudanças no planejamento do professor); e **processual** (acontece todos os dias).

Macapá –AP de de 200__

Assinatura do Professor (a)

Assinatura do Coordenador(a) Pedagógico (a)

ANEXO C



Prefeitura Municipal de Macapá
Secretaria Municipal de Educação
Departamento de Ensino



Ficha de Avaliação Individual do Educando



I CICLO: “ALFABETIZAÇÃO”

3º ANO

Escola: _____ Ano Letivo: _____

Aluno(a): _____ Idade: _____

Professor(a): _____

Turma: _____ Turno: _____

Controle de Frequência:

REFLEXÕES ORIENTATIVAS PARA PREENCHIMENTO DA FICHA DIAGNÓSTICA, DO RELATÓRIO, DA FREQUENCIA E CONTEUDOS TRABALHADOS NA FASE INTRODUTÓRIA, NO CICLO INICIAL DA ALFABETIZAÇÃO

O Ensino Fundamental de Nove Anos, amparado pela lei 11.114/05 e 11.274/06, vem evidenciar a avaliação contínua e diagnóstica do processo de aprendizagem para que a progressão continuada dentro de cada fase/ ciclo seja garantida por metodologias de atendimento pedagógico diferenciado, com base em alguns dispositivos a seguir:

1 – O preenchimento da Ficha Diagnóstica levará em conta o registro realizado diariamente pelo (a) professor (a), contados a partir do 1º dia letivo, até o término de cada semestre, conforme os descritores e habilidades trabalhados em cada disciplina.

2 - O preenchimento dos quadros conceituais avaliativos deverá obedecer a seguinte orientação descritiva:

LEGENDA	
A	Alcançou
PR	Precisa Reforçar
INT	Itens Ainda Não Trabalhados

3 - O relatório constitui-se no registro descritivo das capacidades sócio - interrelacionais, afetiva e cognitiva, trabalhadas com o aporte da transversalidade, tendo a ética como parâmetros das relações que se constroem no cotidiano educacional. Ao final de cada ano, se fará uma avaliação global do desenvolvimento do aluno em relação aos objetivos do ano, descritos no relatório final.

4 – A frequência deverá ser registrada e completada diariamente, assim como os conteúdos trabalhados nas disciplinas/ componentes curriculares, que devem seguir a lógica de continuidade, níveis de complexidade que se efetivam no ano/serie em curso.

5 – Esta ficha deverá compor o processo de registro da aprendizagem do (a) educando, devendo ser socializada com pais e responsáveis por ocasião das reuniões, encontros e plantões pedagógicos.

Descritores e Competências		Bimestres			
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Memoriza, interpreta texto oralmente;				
02	Sabe orientar alguém oralmente sobre as regras de um jogo, de uma brincadeira ou para ir a um lugar;				
03	Participa de debates, escuta organizada, conhecimento claro das regras e da importância de discuti-las previamente e de organizar a fala em função das regras;				
04	Organiza a exposição (previamente buscar elementos a serem tratados, saber cumprimentar a plateia, agradecer, marcar os pontos do trabalho, ordenação das idéias, conclusão);				
05	Lê autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para a série em estudo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades, imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los;				
06	Produz textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem, começando a identificar o gênero e o suporte que melhor atendem à intenção comunicativa.				
DISCIPLINA: MATEMÁTICA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Estabelece atitude positiva em relação à matemática, valorizando sua utilidade, sua lógica dedutiva e argumentativa e, sua beleza em cada conceito estudado.				
02	Sabe aplicar o raciocínio combinatório, analisando quais e quantas são as possibilidades de algo ocorrer e resolver situações-problemas que envolvam a idéia de probabilidade.				
03	Identifica as figuras geométricas (unidimensionais, bidimensionais e tridimensionais), seus elementos, suas características, suas semelhanças e diferenças; seja por definição oral, construtiva ou manipulada.				
04	Tem a capacidade de compor e decompor figuras geométricas, faz ampliações e deduções a cerca de sua estrutura ou forma.				
05	Interpreta e descreve instruções (informações acerca do problema solicitado), usando terminologia adequada.				
06	Percebe que os conceitos os e procedimentos matemáticos (sinais operatórios, comparativos, inclusivos e lógicos) são fundamentais a compreensão estrutural e resolutiva de problemas.				
DISCIPLINA: CIÊNCIAS		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB

01	Conceitua os componentes do universo, observando suas características e a influência que cada um exerce sobre o planeta Terra;				
02	Explica os fenômenos naturais sob a análise da estrutura física da Terra bem como através da dinâmica de seus movimentos;				
03	Analisa os elementos integrantes do meio ambiente, em suas especificidades, compreendendo o vínculo entre eles de modo a preservar esse elo para que se mantenha o equilíbrio ecológico;				
04	Difundi os conhecimentos construídos em ecologia com o grupo social que nos cerca;				
05	Desenvolve atitudes de sensibilização da preservação do meio ambiente;				
06	Formula hipóteses sobre a evolução dos seres vivos, através da análise de seus aspectos físicos e comportamentais, incluindo o homem como ser integrante ao meio, capaz de agir e interferir no processo evolutivo;				
07	Compreende a funcionalidade das diversas formas de vida, analisando também o papel do homem para manter o ambiente em perfeito equilíbrio;				
08	Compreende, desenvolve e aperfeiçoa atitudes que viabilizem a manutenção da saúde do corpo e do ambiente que o cerca.				
DISCIPLINA: HISTÓRIA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Reconhece algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade.				
02	Reconhece a presença de alguns elementos do passado no presente, projetando a sua realidade numa dimensão histórica, identificando a participação de diferentes sujeitos, obras e acontecimentos, de outros tempos, na dinâmica da vida atual.				
03	Percebe na experiência dos mais velhos uma importante fonte de conhecimento histórico.				
04	Constrói uma imagem positiva de si, confia em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e legitima normas morais que garantam a todos essa realização.				
05	Levanta, coleta e organiza informações que favoreçam o reconhecimento e a valorização do patrimônio histórico material e imaterial de sua família e cidade.				
DISCIPLINA: GEOGRAFIA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Percebe as relações de grupos sociais com o espaço e a família.				

02	Identifica os diferentes modos de vida de grupos familiares e sua relação com a natureza.				
03	Sabe relacionar, caracterizar e localizar-se nos diferentes espaços de convivência através da utilização de figuras, mapas e de ruas, escola, cidade, etc.				
04	Conhece as sociedades indígenas e as demais etnias: religião, cultura, modo de vida, etc.				
05	Identifica grupos indígenas de origem amapaense, caboclos, negros, imigrantes e comunidades remanescentes e suas contribuições para a formação do estado.				
06	Identifica, nos diferentes espaços as formas de trabalho com destaque ao papel da criança, da mulher e das comunidades tradicionais.				
07	Sabe relacionar as mercadorias aos espaços de produção, circulação e consumo.				
08	Sabe orientar-se e localizar-se nos diferentes espaços através da figura da Rosa –dos -Ventos, Astros, Bússola, referências do espaço e leitura de mapas.				
09	Percebe no meio social os diversos meios de comunicação e identificar a funcionalidade de cada um de acordo com o espaço onde vive.				
10	Identifica quais meios de transportes são utilizados na sua região, cidade ou município.				
11	Compreende a função da sinalização no uso do espaço coletivo.				
12	Reconhece as diferenças e contradições observadas na paisagem, bem como o acesso diferenciado aos bens e recursos pela sociedade.				
13	Compreende a importância do espaço público para a vida social, reconhecendo como faz uso do mesmo.				
DISCIPLINA: ARTE		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Desenvolve a percepção visual contidas em Desenho, Narrativas Visuais, História em Quadrinhos, Desenhos Animados e Leitura e Releitura de Obras de Arte e Criação e Produção, exercitando a imaginação e criatividade.				
02	Emprega a música como expressão de comunicação entre os indivíduos e os diferentes sons produzidos pelo ser humano e presentes na natureza.				
03	Aplica diferentes formas de comunicação corporal por meio da linguagem do corpo relacionada à dança.				

04	Esboça por meio das atividades teatrais, as propriedades comunicativas e expressivas de diferentes formas de dramatização, como: monólogo, diálogo, dramatização de lendas regionais, realidade social e festividade em dimensões artísticas e estéticas.				
05	Relaciona o universo da arte por meio da leitura, representação e construção da realidade.				
06	Identifica os Elementos Constituintes da Linguagem Visual: Plano, Volume, Espaço, Simetria e Assimetria e Desenvolver atividades de composição e de exploração.				
07	Expressa formas artísticas utilizando a Cor Pigmento: Cores Primárias e Suas Composições e Gradação de Cores, exercitando a imaginação e criatividade, cultivando a curiosidade e autonomia no agir e no pensar arte.				
08	Relaciona a Arte do Renascimento como um grande movimento cultural destacando seus principais representantes.				
09	Expressa a sensibilidade para os valores estéticos e análise de produções artístico-culturais de diferentes culturas e etnias, em especial a cultura Afro-Brasileira e Indígena.				
DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Participa dos eventos de forma solidária, respeitosa e não discriminatória.				
02	Identifica, domina e convive de forma harmônica com as manifestações afetivas decorrentes das ações.				
03	Busca a solução dos desafios surgidos de forma espontânea, criativa e autônoma.				
04	Apresenta avanços harmônicos em seu desenvolvimento motor.				
05	Utiliza espontaneamente e autonomamente o imaginário e as linguagens da cultura corporal.				
06	Compreende e relaciona as ações ao contexto sociocultural.				
07	Reflete sobre seu próprio corpo e valoriza e adota hábitos saudáveis.				
08	Avalia o momento das aulas de forma espontânea e autônoma e sugere novas situações e contextos.				
DISCIPLINA: ENSINO RELIGIOSO		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Compreende autonomamente os significados da ética, bem como os valores sociais como integrantes da concepção de homens e mulheres.				

02	Apresenta o senso de respeito às diversas manifestações culturais e religiosas.				
03	Reconhece os direitos mínimos, contidos no ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente- para o seu desenvolvimento como cidadão brasileiro.				
04	Se reconhece como um sujeito humano, responsável pela garantia da ordem na escola, em casa, na sociedade.				

2 – Capacidade Afetiva e Relacionamento Interpessoal:

Relacionada à forma como o educando interage com os colegas de turma e da escola (Compreensão e convivência grupal), a forma de socialização do aluno respeitando as diferenças étnicas, culturais, religiosas e etc.

Descrição:

3 – Capacidade Ética:

Relacionada à autonomia e a capacidade de tomar decisões com base em valores e opções que se apresentam nas variadas situações.

Descrição:

4 – Capacidade de Inserção Social:

Relaciona-se a capacidade do aluno perceber-se como sujeito integrado, dependente e transformador do meio ambiente o qual se insere.

Descrição:

Os aspectos acima elencados são fundamentais no momento em que o processo avaliativo é **diagnóstico** (identifica as dificuldades e os avanços dos alunos, com o objetivo de estabelecer as mudanças no planejamento do professor); e **processual** (acontece todos os dias).

Macapá –AP de de 200__

Assinatura do Professor (a)

Assinatura do Coordenador(a) Pedagógico (a)

ANEXO D



Ficha de Avaliação Individual do Educando



II CICLO: “COMPLEMENTAR”

4º ANO

Escola: _____ Ano Letivo: _____

Aluno(a): _____ Idade: _____

Professor(a): _____

Turma: _____ Turno: _____

Controle de Frequência:

REFLEXÕES ORIENTATIVAS PARA PREENCHIMENTO DA FICHA DIAGNÓSTICA, DO RELATÓRIO, DA FREQUENCIA E CONTEUDOS TRABALHADOS NA FASE INTRODUTÓRIA, NO CICLO INICIAL DA ALFABETIZAÇÃO

O Ensino Fundamental de Nove Anos, amparado pela lei 11.114/05 e 11.274/06, vem evidenciar a avaliação contínua e diagnóstica do processo de aprendizagem para que a progressão continuada dentro de cada fase/ ciclo seja garantida por metodologias de atendimento pedagógico diferenciado, com base em alguns dispositivos a seguir:

1 – O preenchimento da Ficha Diagnóstica levará em conta o registro realizado diariamente pelo (a) professor (a), contados a partir do 1º dia letivo, até o término de cada semestre, conforme os descritores e habilidades trabalhados em cada disciplina.

2 - O preenchimento dos quadros conceituais avaliativos deverá obedecer a seguinte orientação descritiva:

LEGENDA	
A	Alcançou
PR	Precisa Reforçar
INT	Itens Ainda Não Trabalhados

3 - O relatório constitui-se no registro descritivo das capacidades sócio - interrelacionais, afetiva e cognitiva, trabalhadas com o aporte da transversalidade, tendo a ética como parâmetros das relações que se constroem no cotidiano educacional. Ao final de cada ano, se fará uma avaliação global do desenvolvimento do aluno em relação aos objetivos do ano, descritos no relatório final.

4 – A frequência deverá ser registrada e completada diariamente, assim como os conteúdos trabalhados nas disciplinas/ componentes curriculares, que devem seguir a lógica de continuidade, níveis de complexidade que se efetivam no ano/serie em curso.

5 – Esta ficha deverá compor o processo de registro da aprendizagem do (a) educando, devendo ser socializada com pais e responsáveis por ocasião das reuniões, encontros e plantões pedagógicos.

Descritores e Competências		Bimestres			
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Descreve, a partir de gêneros textuais como contos infantis, de enigma estudados, de personagens, cenários.				
02	Faz exposição oral, usando suporte escrito, quando for o caso.				
03	Faz adequação da linguagem às situações comunicativas mais formais que acontecem na escola (com ajuda do professor) .				
04	Lê, analisa, compreende os gêneros estudados e suas estruturas.				
05	Analisa os sentidos atribuídos a um texto nas diferentes leituras individuais e identificação dos elementos do texto que validem ou não essas diferentes atribuições de sentido (com ajuda do professor) .				
06	Produz gêneros propostos para estudos na serie considerando o destinatário, a finalidade do texto e as características do gênero.				
07	Demonstra o conhecimento sobre o sistema de escrita em português.				
DISCIPLINA: MATEMÁTICA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Interpreta os diversos tipos de sistemas de numeração adotados e a organização numérica dos valores; bem como torna possível sua universalização e aplicação as demais áreas do conhecimento.				
02	Operaciona de maneira segura com as quatro operações fundamentais, numericamente, de forma sentencial ou expressiva conjuntiva (expressões numéricas).				
03	Agrupa as operações fundamentais, traduzindo da linguagem comum para linguagem matemática, situações problemas do cotidiano.				
04	Percebe e lida com números racionais ou fracionários seja representado em forma de figura ou descrito numericamente, analisando sua tipologia, comparando sua grandeza, ou ainda sua importância a resolução de inúmeras situações problemas.				
05	Diferencia os diversos tipos de formação geométrica, bem como elenca suas características próprias estruturais, obedecendo às grandezas e medidas que a define matematicamente.				
06	Sabe analisar coerentemente informações dispostas por tabelas, gráficos, diagramas ou textos de referência de cunho jornalístico ou publicitário.				
DISCIPLINA: CIÊNCIAS		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB

01	Desenvolve idéias e ideologias (noções) sobre o surgimento da vida e sobre o papel do homem na natureza;				
02	Conceitua os componentes do universo, observando suas características e a influência que cada um exerce sobre o planeta Terra;				
03	Explica os fenômenos naturais sob a análise da estrutura física da Terra bem como através da dinâmica de seus movimentos;				
04	Analisa os elementos integrantes do meio ambiente, em suas especificidades, compreendendo o vínculo entre eles, de modo a preservar esse elo para que se mantenha o equilíbrio ecológico;				
05	Difundi os conhecimentos construídos em ecologia com o grupo social que nos (os) cerca;				
06	Desenvolve atitudes de sensibilização da preservação do meio ambiente;				
07	Percebe que todo o universo é formado por matéria e regido por forças de energia, que estão em constante propagação e que estas influenciam no ambiente e também são estimuladas pela ação do homem e dos outros seres; (não considerar no processo do 4º)				
08	Percebe que o corpo está intimamente ligado ao ambiente externo, capaz de interferir no equilíbrio ecológico, bem como sofrer com as ações provenientes do meio;				
09	Sabe que tanto o corpo, quanto o ambiente necessitam de cuidados especiais para a manutenção da saúde e preservação da vida;				
10	Compreende que o corpo também se estrutura em sistemas internos, cada um com responsabilidades específicas para a manutenção da vida saudável de cada indivíduo;				
11	Conhece e respeita as diferenças existentes entre os indivíduos.				
DISCIPLINA: HISTÓRIA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Reconhece alguns laços de identidade e/ou diferenças entre os indivíduos, os grupos e as classes sociais, numa dimensão de tempo de longa duração.				
02	Reconhece algumas semelhanças e diferenças, mudanças e permanências no modo de vida de algumas populações, de outras épocas e lugares. (2 ao 3)				
03	Estabelece relações entre o presente e o passado. (3 ao 2)				
04	Valoriza e preserva o meio ambiente, o patrimônio histórico material e imaterial.				
05	Reconhece, a partir dos estudos históricos, a diversidade cultural, percebendo-a como produto histórico da diversidade das experiências				

	humanas.				
DISCIPLINA: GEOGRAFIA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Diferencia os tipos de paisagens caracterizando-as em primeira e segunda natureza – paisagem natural e paisagem transformada pelo homem.				
02	Distingui os processos dinâmicos de gênese da paisagem natural dos processos sociais de alteração do meio natural.				
03	Reflete sobre as ações do homem e os danos causados à natureza: desmatamento, poluição do ar, da água, dos solos, etc.				
04	Identifica os diversos rios e lagos na paisagem – evidenciando a importância dos mesmos para a vida humana, das plantas e dos outros animais.				
05	Conhece o processo de ocupação de áreas e seus impactos naturais e sociais sobre o espaço onde vive.				
06	Diferencia os setores da economia e a sua dinâmica nos espaços rural e urbano.				
07	Sabe diferenciar as interações entre campo e cidade, que se dão de forma específica em cada espaço, dando destaque as interações em Macapá.				
08	Conhece a socioeconomia amapaense, bem como suas especificidades a partir do papel desempenhado pelo setor público.				
09	Lê e interpreta os sinais e símbolos da linguagem cartográfica em mapas.				
10	Identifica a localização do seu município, estado e país em mapas, planisférios e globo terrestre.				
DISCIPLINA: ARTE		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Estrutura a criação e construção da percepção visual contidas em Desenho, Narrativas Visuais, História em Quadrinhos, Desenhos Animados e Leitura e Releitura de Obras de Arte, a partir da apreciação, descrição, análise e interpretação, exercitando a imaginação e representação de imagens.				
02	Interpreta a música como expressão de comunicação entre os indivíduos e os diferentes sons produzidos pelos instrumentos musicais. Reconhece a música, como produto cultural e histórico com tipos e ritmos diferenciados.				
03	Usa diferentes formas de comunicação corporal por meio da linguagem do corpo relacionada à dança.				

04	Dramatiza por meio das atividades teatrais, as propriedades comunicativas e expressivas de diferentes formas de dramatização, como: monólogo, diálogo, dramatização de lendas regionais, realidade social e festividade em dimensões artísticas e estéticas.				
05	Descreve (Analisa e interpreta) o universo (o contexto de uma obra de arte) da arte por meio da leitura, representação e construção da realidade.				
06	Define (Distingue) os Elementos Constituintes da Linguagem Visual: Ponto, Linha, Plano, Textura, Forma, Volume, Luz, Ritmo, Movimento, Equilíbrio, Proporção e Distância e Desenvolve atividades de composição e de exploração.				
07	Reconhece formas artísticas por meio de Composição e Mistura: Cores Complementares, Quentes e Frias, exercitando a imaginação criadora (criação), cultivando a curiosidade e autonomia no agir e no pensar arte.				
08	Relaciona diferentes estilos e obras pertencentes ao Movimento Impressionista e Pós-Impressionismo, reconhecendo suas características e artistas.				
09	Compreende os significados da arte como manifestação humana que possibilita a nossa comunicação e expressão com o mundo.				
DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB
01	Participa dos eventos de forma solidária, respeitosa				
02	Identifica, domina e convive de forma harmônica com as manifestações afetivas decorrentes das ações.				
03	Busca a solução dos desafios surgidos de forma espontânea, criativa e autônoma.				
04	Apresenta avanços harmônicos em seu desenvolvimento motor.				
05	Utiliza espontaneamente e autonomamente o imaginário e as linguagens da cultura corporal.				
06	Compreende e relaciona as ações ao contexto sociocultural.				
07	Reflete sobre seu próprio corpo e valoriza e adota hábitos saudáveis.				
08	Avalia o momento das aulas de forma espontânea e autônoma e sugere novas situações e contextos.				
DISCIPLINA: ENSINO RELIGIOSO		1ºB	2ºB	3ºB	4ºB

01	Compreende as noções de direitos e deveres coletivos e individuais.				
02	Reconhece os direitos fundamentais do ser humano como um processo de conquistas e mobilizações sociais.				
03	Compreende a concepção moderna de homens, mulheres e crianças como um processo histórico que geraram as atuais formulações de direitos.				
04	Tem noção da concepção da igualdade de gênero, valorizando o ser humano como um sujeito dotado de respeito à diversidade dos comportamentos sociais e pessoais.				
05	Conhece as constituições de direitos e deveres da sociedade brasileira e de sua realidade escolar.				
06	Promove em seu ambiente de sala de aula as atitudes de preservação da ordem e respeito ao modo de ser do outro.				

2 – Capacidade Afetiva e Relacionamento Interpessoal:

Relacionada à forma como o educando interage com os colegas de turma e da escola (Compreensão e convivência grupal), a forma de socialização do aluno respeitando as diferenças étnicas, culturais, religiosas e etc.

Descrição:

3 – Capacidade Ética:

Relacionada à autonomia e a capacidade de tomar decisões com base em valores e opções que se apresentam nas variadas situações.

Descrição:

ANEXO E



Unidade Escolar: _____
Ano Letivo: 2011
Aluno: _____ Ano: 3°
Turma: _____ Turno: _____

Componente curricular: LÍNGUA PORTUGUESA							
COMPETÊNCIAS DO EDUCANDO		NDE 1 = 8	NDE 2 = 16	NDE 3 = 24	NDE 4 = 32	NDE 5 = 40	Soma final dos níveis
01	Expressa-se em grupo e adéqua a voz de acordo com a leitura.						
02	Reconhece a estrutura dos gêneros em estudo (cartas, bilhetes, poemas)						
03	Lê e interpreta diferentes gêneros textuais.						
04	Utiliza, no ato da escrita, regras da gramática normativa da língua.						
05	Produz textos escritos.						
Soma parcial dos níveis							
Resultado final do componente curricular							
Componente curricular: MATEMÁTICA							
COMPETÊNCIAS DO EDUCANDO		NDE 1 = 8	NDE 2 = 16	NDE 3 = 24	NDE 4 = 32	NDE 5 = 40	Soma final dos
01	Escreve os números naturais, fazendo uso das ordens (unidades, dezenas, centenas,...).						
02	Efetua operações de adição e subtração.						
03	Efetua operações de multiplicação e divisão.						
04	Realiza cálculo mental exato e aproximado.						
05	Lê, interpreta e resolve problemas matemáticos.						
Soma parcial dos níveis							
Resultado final do componente curricular							
Componente curricular: CIÊNCIAS NATURAIS							
COMPETÊNCIAS DO EDUCANDO		NDE 1 = 8	NDE 2 = 16	NDE 3 = 24	NDE 4 = 32	NDE 5 = 40	Soma final dos
01	Reconhece e respeita as diferenças entre as pessoas						
02	Compreende a dinâmica dos fenômenos da natureza (ciclo da água, estações do ano, etc).						
03	Sabe da importância e desenvolve atitudes de preservação do meio ambiente.						
04	Entende o processo evolutivo e funcional dos seres vivos (microrganismo, planta e animal).						
05	Conhece e desenvolve atitudes que viabilizem a manutenção da saúde do corpo.						
Soma parcial dos níveis							
Resultado final do componente curricular							
Componente curricular: HISTÓRIA							
COMPETÊNCIAS DO EDUCANDO		NDE 1 = 8	NDE 2 = 16	NDE 3 = 24	NDE 4 = 32	NDE 5 = 40	Soma final dos
01	Distingue semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais em seu cotidiano.						
02	Reconhece a influência dos elementos do passado no presente (sujeitos, obras e fatos).						
03	Admite que a experiência dos mais velhos é uma fonte de conhecimento histórico.						
04	Distingue as culturas das sociedades indígenas e afrodescendentes.						
05	Valoriza o patrimônio histórico material e imaterial da família, da escola e da cidade.						
Soma parcial dos níveis							
Resultado final do componente curricular							

Componente curricular: GEOGRAFIA							
COMPETÊNCIAS DO EDUCANDO		NDE 1 = 8	NDE 2 = 16	NDE 3 = 24	NDE 4 = 32	NDE 5 = 40	Soma final dos
01	Conhece as relações de grupos sociais dos espaços de convivência (família, escola, igreja,...)						
02	Identifica e caracteriza os diferentes espaços de convivência através de figuras e mapas.						
03	Reconhece o papel da criança, da mulher e das comunidades tradicionais na sociedade.						
04	Identifica elementos dos espaços rurais e urbanos (relações sociais, produção e consumo)						
05	Compreende as regras básicas de trânsito.						
Soma parcial dos níveis							
Resultado final do componente curricular							
Componente curricular: ARTE							
COMPETÊNCIAS DO EDUCANDO		NDE 1 = 8	NDE 2 = 16	NDE 3 = 24	NDE 4 = 32	NDE 5 = 40	Soma final dos níveis
01	Percebe a existência da arte em elementos presentes no ambiente.						
02	Identifica e utiliza os Elementos da Linguagem Visual (ponto, linha, textura, volume, forma)						
03	Expressa imaginação e criatividade utilizando os recursos materiais (tinta, tesoura, cola...)						
04	Esboça por meio das atividades teatrais, música e dança as propriedades expressivas.						
05	Reconhece e respeita os valores culturais afrobrasileiro e Indígena.						
Soma parcial dos níveis							
Resultado final do componente curricular							
Componente curricular: EDUCAÇÃO FÍSICA							
COMPETÊNCIAS DO EDUCANDO		NDE 1 = 8	NDE 2 = 16	NDE 3 = 24	NDE 4 = 32	NDE 5 = 40	Soma final dos
01	Participa dos eventos de forma solidária, respeitosa e não discriminatória.						
02	Relaciona os conhecimentos construídos em Ed. Física com situações vividas no cotidiano.						
03	Executa os movimentos de forma harmônica fazendo uso das linguagens da cultura corporal.						
04	Reflete sobre seu próprio corpo e adota hábitos saudáveis.						
05	Avalia o momento das aulas e sugere novas situações e contextos.						
Soma parcial dos níveis							
Resultado final do componente curricular							
Componente curricular: ENSINO RELIGIOSO							
COMPETÊNCIAS DO EDUCANDO		NDE 1 = 8	NDE 2 = 16	NDE 3 = 24	NDE 4 = 32	NDE 5 = 40	Soma final dos
01	Apresenta noções de ética e as utiliza nos espaços de convívio escolar.						
02	Respeita as diversidades culturais e religiosas.						
03	Reconhece os direitos e deveres básicos do indivíduo.						
04	Apresenta atitudes respeitadas no convívio social.						
05	Conhece os preceitos básicos de cidadania e sua importância na participação social.						
Soma parcial dos níveis							
Resultado final do componente curricular							

ANEXO F



PARECER SOBRE A AVALIAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES NO
FINAL DO I CICLO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 09 ANOS DOS ALUNOS
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ao realizar a avaliação dos componentes curriculares **Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Ensino Religioso** no final do I Ciclo do Ensino Fundamental de 09 anos é imprescindível que o professor considere as *habilidades e dificuldades* apresentadas pelo aluno ao avaliar as *competências* propostas por cada disciplina e principalmente as especificidades dos educandos público alvo da Educação Especial¹⁷, pois os mesmos podem apresentar comprometimentos relacionados a impedimentos de natureza cognitiva, motora, emocional, neurológicas ou outras, e, portanto, necessitam de estratégias pedagógicas diferenciadas para demonstrar como estão construindo e aprendendo o conhecimento formal.

Para este fim, é necessário que o professor viabilize, quando necessário, o uso de *Recursos Pedagógicos Adaptados*¹⁸ e *Recursos da Tecnologia Assistiva*¹⁹ de acordo com as *necessidades específicas* de cada aluno, para auxiliá-los na eliminação ou diminuição das barreiras (temporárias ou permanentes) impostas pela deficiência ou pelo meio.

Partindo desses pressupostos, destacamos que incluir não é somente inserir o aluno em uma turma regular, significa criar condições para que o mesmo participe das diferentes ações instituídas na escola, em que a mesma atenda as diferentes necessidades apresentadas em seu âmbito, buscando sempre estratégias pedagógicas para garantir que o processo de ensino e aprendizagem seja significativo.

¹⁷ Alunos com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades e Superdotação (Decreto 7.611 de 17 de Novembro de 2011)

¹⁸ São recursos que englobam todas as formas de comunicação que possuem expressão lingüística na forma física e fora do corpo do usuário, como objetos reais, miniaturas de objetos, pranchas de comunicação com fotografia, fotos e outros símbolos gráficos e, ainda, os sistemas computadorizados (MEC, 2006, p.5)

¹⁹ São recursos computacionais de *hardware* (equipamentos) e de *software* (programas) que auxiliam na promoção da funcionalidade de alunos com deficiência na realização das atividades escolares.

Assim sendo, para colaborar com o professor da turma regular no entendimento do “Parecer de Final do Ciclo - I Ciclo: “alfabetização” 1º, 2º, e 3º anos”, no que se refere aos Critérios de Avaliação das competências dos alunos, especificamente para os atendidos pela Educação Especial, nos componentes curriculares de **Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física** esclarecemos os dispostos a seguir:

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA

No aprendizado da Língua Portuguesa alguns alunos podem apresentar dificuldades *na comunicação e expressão, e na leitura e escrita* em seu processo educativo nas classes comuns, em função das suas limitações funcionais. Assim, no âmbito da comunicação é imprescindível que o professor saiba como o aluno *estabelece comunicação* com as pessoas, se o mesmo apresenta atitude de dependência ou autonomia e como é sua interação com os colegas.

Na *competência 01*, no aspecto relacionado à *adequação da voz de acordo com a leitura*, deve-se considerar que alguns alunos não utilizam a linguagem oral na sua comunicação, cabendo ao professor avaliar apenas a *leitura*, valorizando as potencialidades e habilidades do aluno, na sua forma particular de comunicar e expressar seus conhecimentos, suas idéias, seus sentimentos e necessidades, seja através do uso da Libras²⁰ (Língua Brasileira de Sinais) para os surdos, ou de alguma outra forma de Comunicação Alternativa²¹ e Aumentativa - CAA²² (jogos educativos, gestos, expressões faciais, cartões de comunicação, pranchas alfabéticas e de palavras, computadores, vocalizadores, ampliações e outras) para alunos com comprometimento da fala, desde que estes recursos permitam a confirmação da aprendizagem, respeitando o estilo e o tempo de cada indivíduo.

Nas *competências 02 e 03* na avaliação do requisito *reconhecer a estrutura (02), lêr²³ e interpretar diferentes gêneros textuais (03) em estudo (cartas, bilhetes, poemas, etc.)*, é necessário que o professor perceba que existem múltiplas formas de manifestação dessas competências pelo educando, pois *o reconhecimento, a leitura e a interpretação de textos* podem ser manifestados pelo aluno através dos aspectos visuais,

²⁰ Sistema lingüístico visual-espacial com características e status próprios.

²¹ Procedimentos técnicos e metodológicos direcionado a pessoas acometidas por alguma doença, deficiência, ou alguma outra situação momentânea que impede a comunicação com as demais pessoas por meio de recursos usualmente utilizados, mas especificamente a fala (MEC, 2006, p.04).

²² Área da Tecnologia Assistiva que se destina especificamente à ampliação das habilidades de comunicação (MEC, 2010).

²³ O ato de ler vai além da atribuição de significados à imagem gráfica. Martins (1982) define a leitura como a relação que o leitor estabelece com a própria experiência, por meio do texto. Envolve aspectos sensoriais, emocionais e racionais.

auditivos, táteis ou da oralidade. Ao inferir tais competências é necessário que o professor valorize principalmente a forma de comunicação e linguagem utilizada pelo educando (em Braille²⁴, Libras, Língua Portuguesa ou alguma forma de CAA), analisando seu estágio de desenvolvimento lingüístico, em relação à leitura e escrita, seu nível de elaboração e compreensão dos comandos, dos conceitos e das idéias (interpretação).

No tocante à avaliação das *competências 04 e 05*, o professor deve considerar a *compreensão* (forma concreta ou abstrata) que o aluno apresenta na aplicação das *regras da gramática normativa da língua (escrita)* e na *produção de textos escritos*, através do uso, quando necessário, de outros recursos substitutivos à escrita, por exemplo, uma redação pode ser realizada através da escolha de símbolos previamente selecionados em cartões, alfabeto móvel, prancha de letras, leitura de imagens, rótulos, e de outros recursos da CAA, o uso da reglete com o punção para a escrita do Braille (para alunos cegos), a produção acessível de texto através do computador ou de outra forma específica, que possibilite ao educando evidenciar suas competências no âmbito da escrita.

Cabe destacar ainda, que para os alunos surdos a avaliação deve partir de uma abordagem bilíngüe²⁵ com a valorização da Libras (como primeira língua) e a Língua Portuguesa (na escrita), cabendo ao professor considerar as *especificidades da escrita* dos alunos surdos, na verificação do componente curricular Língua Portuguesa, considerando que estes apresentam em seu processo de aquisição da língua escrita:

- Estrutura gramatical de frase muito semelhante à língua de sinais brasileira, apresentando poucas características do português;
- Predomínio de palavras de conteúdos (substantivos, adjetivos, verbos);
- Falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- Uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo;
- Emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar) e, às vezes, incorretamente;

É importante considerar ainda que alguns alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD podem apresentar prejuízos nas áreas de *linguagem (receptiva*

²⁴ Criado por Luis Braille (1809-1852) é constituído por 64 sinais em relevo cuja combinação representa as letras do alfabeto, os números, as vogais acentuadas, a pontuação, as notas musicais, os símbolos matemáticos e outros sinais gráficas para a pessoa com Deficiência Visual (MEC, 2010).

²⁵ Conforme Decreto 5.626, de 5 de dezembro de 2005.

e expressiva) e comunicação, manifestados em alguns casos, através da ausência da comunicação verbal ou não verbal (expressão facial, gestos corporais, contato visual e outros), linguagem ecológica, utilização de estruturas gramaticais imaturas para a idade, dificuldades na compreensão da linguagem (entender perguntas, histórias, etc.) e outros.

COMPONENTE CURRICULAR: MATEMÁTICA

Na avaliação da *competência 01*, relacionada à *escrita dos números naturais fazendo uso das ordens (unidades, dezenas e centenas)* é necessário observar o comprometimento cognitivo e as restrições motoras dos alunos e focar as potencialidades destes em seu processo de aprendizagem, não restringindo a verificação da competência em pauta unicamente à escrita, pois os alunos poderão fazer *uso das ordens dos números naturais* utilizando um dos recursos da CAA e outros recursos pedagógicos que se fizerem necessários; e para os alunos cegos a avaliação dessa competência será através da utilização o Sistema Braille.

Na avaliação das *competências 02 e 03* é importante que o professor considere que o aluno pode *efetuar* (de forma concreta e abstrata) *operações de adição e subtração, multiplicação e divisão*, na sua forma particular de apresentar seus conhecimentos, seja através da escrita, do uso de recursos pedagógicos diversos e com o uso do sorobã²⁶ para os cegos.

Na avaliação da *competência 04* relacionada à *realização de cálculo mental exato e aproximado*, é importante que o professor considere que alguns alunos necessitam da disponibilização de recursos pedagógicos concretos que estimulem suas operações mentais, possibilitando assim que o mesmo demonstre seus saberes matemáticos. Em outras situações, o aluno consegue realizar operações mentais de forma autônoma, mas necessita de recursos de comunicação para manifestar as respostas aos problemas propostos (cálculos mentais).

Na verificação da competência 05 torna-se necessária a consideração de que o aluno pode *ler, interpretar e resolver problemas matemáticos* através da utilização de diversos recursos (escrita, recursos da CAA, Tecnologia Assistiva, sorobã e outros), valorizando-se assim as potencialidades do educando no âmbito da matemática.

COMPONENTE CURRICULAR: EDUCAÇÃO FÍSICA

²⁶ Aparelho de cálculo manual utilizado pela pessoa com Deficiência Visual.

A **Competência Curricular Educação Física** é importantíssima na educação escolar dos alunos com ou sem Necessidades Específicas. Nesse sentido, o professor deve considerar a importância e a legalidade do aluno participar de todas as atividades propostas pelo currículo básico para o ciclo, objetivando o estímulo às competências e habilidades a serem avaliadas.

Nas competências 01 a 05, é imprescindível a elaboração de estratégias pedagógicas e avaliativas que contemplem a todos os alunos, respeitando as limitações motoras apresentadas por alguns, focalizando principalmente suas habilidades, por exemplo, se um educando tem deficiência física do tipo paraplegia, a atividade pode ser realizada pelo mesmo através dos membros superiores, (basquete, futebol, etc.), garantindo assim a apreensão do currículo (Educação Física) e participação (da forma possível) nas diversas manifestações da cultura corporal de movimento, valorizando assim suas potencialidades em detrimento das suas limitações.

Cabe neste ressaltar ainda as especificidades dos alunos com Transtorno Globais do Desenvolvimento, manifestadas em alguns casos pelas dificuldades na *interação social*, na *comunicação e expressão*, *movimentos corporais estereotipados* (estalar os dedos, bater palmas, balançar-se, caminhar na ponta dos pés e outros) apresentando um *comportamento de isolamento*, o qual exige que o professor considere essas características nos pressupostos avaliativos destes educandos nas competências desse componente curricular.

No processo avaliativo na perspectiva da Educação Inclusiva é imprescindível a elaboração e organização de “estratégias pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento educacional do estudante” (Nota Técnica 06/2011) através da disponibilização de serviços e recursos para promover o acesso, a participação e a permanência do aluno nas atividades pedagógicas. Para isso, é necessária a articulação entre o professor da Classe Comum e do Atendimento Educacional Especializado – AEE, conforme disposto na Resolução 04, que destaca como uma das atribuições do professor do AEE:

Estabelecer articulação com os professores da sala comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares (Artigo 12, Parágrafo VIII).