



Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum

Evaluation of learning and intellectual disability in the perspective of
teachers in the common teaching

Fernanda Oscar Dourado Valentim^[a], Anna Augusta Sampaio de Oliveira^[b]

^[a] Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Câmpus Marília, docente do Ensino Fundamental I da rede municipal de Marília, Marília, SP - Brasil, e-mail: ferdourado2008@hotmail.com

^[b] Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Câmpus Marília, e docente de graduação e pós-graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da mesma universidade, Marília, SP - Brasil, e-mail: hanamel@terra.com.br

Resumo

O objetivo deste estudo é identificar e analisar as concepções de um grupo de professores do Ensino Fundamental (ciclo I) sobre deficiência intelectual e avaliação da aprendizagem escolar. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que utilizou para investigação um roteiro de entrevista semiestruturado. Os relatos dos professores demonstraram certa fragilidade e despreparo para lidar com a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual e, conseqüentemente, dificuldade de avaliar suas condições de aprendizagem. Verificou-se ainda que a avaliação utilizada por eles caracteriza-se por ser pouco dinâmica e baseia-se, essencialmente, na utilização de instrumentos quantitativos e de mensuração, que pouco orientam o processo

de ensino e aprendizagem e, dessa forma, não contribuem para a efetivação da inclusão escolar desses alunos.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Avaliação pedagógica. Concepção de professor.

Abstract

The aim of this study was to identify and analyze the conceptions of a group of teachers in cycle-1 elementary school on intellectual disability and assessment of school learning. It is a qualitative research that used a semi-structured interview script for its investigation. The teachers' reports showed some weakness and lack of preparation to deal with the inclusion of pupils with intellectual disabilities, and consequently difficult to assess their learning conditions. It was also found that the assessment used by them was characterized by sluggish and it was based mainly on the use of quantitative measuring instruments. Such instruments shortly guide the process of teaching and learning, consequently do not contribute to effective the inclusion of these school students.

Keywords: Intellectual disabilities. Pedagogical evaluation. Conception of teacher.

Introdução

No âmbito da educação, mais precisamente a partir dos anos 1990, debates mais consistentes configuraram-se sobre a necessidade da educação para todos. Desde essa década, houve consenso por parte de muitos países acerca da universalização da educação como bandeira política da educação básica e, no conjunto desses debates, a educação dos sujeitos com deficiência vem sendo focada (GARCIA, 2008).

A entrada do aluno com deficiência nas classes comuns causa um movimento e a necessidade de busca de estratégias e formas que possibilitem uma aprendizagem eficaz, impedindo qualquer forma de exclusão. Isso significa que, para que a escola torne-se inclusiva efetivamente, se deve pensar em formas de organização de trabalho pedagógico em que

todos os alunos possam ter garantidos seu acesso e permanência, sem mecanismos de discriminação, podendo as barreiras de aprendizagem consideradas pela escola ser superadas (GLAT; BLANCO, 2009), realizando-se adequações no processo ensino e aprendizagem, de forma a satisfazer as especificidades desse aluno.

A aplicação dos princípios da inclusão na Educação exige uma grande revisão nas práticas pedagógicas tradicionais. Há objetivos a serem cumpridos por todos os alunos e, considerando uma ampla diversidade de características e necessidades dos alunos, a escola precisa envidar um enorme esforço para rever suas velhas crenças, dogmas e práticas; precisa realizar também mudanças de diferentes ordens, para atender com competência todo o alunato com ampla variação em suas experiências pré-escolares e necessidades educacionais especiais e outras necessidades extraclasse (OMOTE, 2008, p. 24).

No entanto, apesar da democratização do acesso à escola aos alunos com deficiência, indicadores apontam que a exclusão tem-se manifestado de outras e diversas formas no sistema de ensino, sendo que tradicionalmente as práticas de avaliação desenvolvidas, baseadas, em sua maioria, em medidas quantitativas que desconsideram o processo e valorizam o produto final do aprendizado escolar, têm-se constituído em práticas pouco favoráveis à inclusão.

No caso da Deficiência Intelectual (DI), os processos de escolarização das pessoas têm-se mostrado bastante complexos, devido à especificidade de alguns quadros da deficiência; portanto, seu processo de avaliação da aprendizagem tem se caracterizado, frequentemente, da mesma forma. Entretanto, estudos apontam que tal avaliação pode ser um instrumento capaz de reconhecer as condições da aprendizagem com respeito ao ensino (LUNT, 1995), ou seja, de identificar o que o aluno é capaz de fazer com ajuda, o que, conforme o constructo teórico de Vigotski (1997), se refere à zona de desenvolvimento potencial, oferecendo subsídios ao planejamento da prática pedagógica do professor. Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem é utilizada de forma a favorecer a inclusão

escolar, uma vez que oferece dados que informam a necessidade de apoio e todas as variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que a escola faça os ajustes necessários para garantir a apropriação do conhecimento pelo aluno com DI, compensando suas dificuldades e considerando suas especificidades.

Diante desse quadro, não é possível ignorar que há necessidade de se repensar o processo de avaliação da aprendizagem para os alunos com DI; nesse sentido, foi realizada uma pesquisa que se propôs a investigar as concepções de um grupo de professores da rede municipal de ensino de uma cidade do interior paulista sobre a inclusão escolar de alunos com DI e a avaliação da aprendizagem.

Metodologia

Tal investigação foi realizada em três escolas regulares municipais de uma cidade do interior paulista, com a participação de seis professores que possuíam alunos com DI matriculados nos últimos anos do ensino fundamental I, sendo dois professores do 3º ano (denominados PROF1 e PROF6), dois do 4º ano (PROF2 e PROF3) e dois do 5º ano (PROF4 e PROF5). A amostra constituiu-se com base no levantamento das matrículas de alunos com DI no ensino fundamental I e, a partir disso, na aceitação para participar da pesquisa, assinando o termo de consentimento.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi um roteiro de entrevista semiestruturado, cujos dados foram classificados em eixos temáticos e categorias de análise.

Resultados e discussão

Os dados levantados por meio das entrevistas foram classificados em quatro eixos temáticos, cada qual subdividido em categorias de análise.

Eixo temático 1: concepção de deficiência intelectual

Neste eixo, adotamos como base as categorias utilizadas por Oliveira (2002) para conceituar a deficiência: concepção individual de DI, concepção psicossocial de DI e concepção interacionista de DI.

Os conceitos manifestados pelos professores referiram-se, com maior frequência, a uma concepção individual de DI, isto é, a dificuldade ou incapacidade está localizada apenas no sujeito e foi relacionada ao comprometimento cognitivo, de raciocínio, atraso em relação à idade cronológica e dificuldade para aprender. Portanto, a concepção tradicional de que a deficiência é algo inerente ao indivíduo e imutável ainda é bastante presente na concepção desses professores.

[...] o aprendizado dele nada mais é do que um pouco atrasado, o nível é diferente dos ditos normais, então ele é mais devagar [...] (PROF2).

[...] eu creio que é congênito, faltou na formação dessa criança algum elemento biológico que trouxe essa anomalia pra ele (PROF3).

Eu acho assim que é quando o aluno apresenta um atraso em relação à idade cronológica (PROF5).

Oliveira (2008a, p. 132) destaca que “[...] as concepções que permeiam o cotidiano escolar ainda se pautam na ideia de que as dificuldades são individuais e que a deficiência está instalada no sujeito [...]”; assim, desconsidera-se todo o meio, bem como as relações sociais que podem ser estabelecidas, e se culpabiliza somente o indivíduo por sua deficiência.

Também é presente, na fala dos professores, a concepção de que a pessoa com DI tem um atraso cronológico de idade em relação à pessoa sem deficiência, pensamento baseado na teoria de idade mental, muito divulgada pela psicologia por meio dos testes do Quociente de Inteligência (QI), que determinaram por vários anos o encaminhamento de alunos com QI abaixo da média para classes especiais, excluindo-os das salas de aula comuns e associando a avaliação com a idade mental.

A ideia de idade mental permeou e ainda permeia algumas discussões sobre a DI. Mantoan (1998) salienta que, quando se opta pela idade mental e não pela cronológica para planejar e orientar a aprendizagem de alunos com DI, não se leva em conta a representação de papéis sociais, a cultura e a vivência correspondente à idade própria do sujeito, de modo que tal atitude pode prejudicar ainda mais o desenvolvimento integral da pessoa. Em outras palavras, não podemos considerar que indivíduos com idades cronológicas diferentes, porém classificados com idades mentais iguais, possuem as mesmas características, as mesmas experiências de vida. Aquele de maior idade já passou por vivências que, talvez, o outro não tenha passado ainda e vice-versa, o que já os constitui como diferentes. Há de se ressaltar as diferenças culturais, sociais, familiares e educacionais de cada um.

Por sua vez, Moysés (2001) sugere, a partir de suas pesquisas, que a instituição escolar geralmente se isenta de responsabilidades no que diz respeito ao fracasso e às dificuldades escolares dos alunos. Na verdade, conforme a autora, “[...] para os professores, as causas de as crianças não aprenderem na escola são externas à instituição escolar, devendo ser buscadas na criança, e em sua família” (p. 31). Além disso, “destacam-se também as causas de ordem biológica [...]” (p. 31). Esse pensamento é claramente apresentado pelo PROF3 em sua fala.

A consequência de se pensar que a deficiência é apenas biológica e está na pessoa sugere que pouco pode ser feito para mudar tal quadro. “O foco do problema é colocado no aluno, no seu desempenho, [...] e contribuindo para uma baixa expectativa dos professores em relação a estes alunos” (CARNEIRO, 2009, p. 141). Na opinião de Padilha (2000, p. 197), é preciso “[...] empurrar a barra que separa o normal do patológico, reconhecendo que as transformações acontecem nas relações concretas de vida e somente nelas [...]”, ou seja, o biológico não é determinante no desenvolvimento do indivíduo, mas sua relação com o social, cultural, que apresenta inúmeras possibilidades de superação da dificuldade. Dessa forma, os professores acreditam ser perda de tempo e acabam não investindo incisivamente nas possibilidades de aprendizagem desses alunos,

que, conseqüentemente, não avançam no seu desenvolvimento. Vigotski (2006), nesse sentido, sugere que somente o aprendizado devidamente organizado estimula os processos internos de desenvolvimento.

Os estudos de Schütz (2006) com professoras da rede municipal de Itajaí (SC) revelam que os conceitos apresentados por elas, no que diz respeito ao aluno com DI, demonstram uma visão biologista e organicista do desenvolvimento desse aluno, referindo-se principalmente a uma falta, a uma carência, em que os fatores orgânico e biológico sobressaem-se, isentando os fatores externos ao indivíduo. Da mesma forma, na pesquisa de Aguiar (2003), desenvolvida na rede municipal de Vitória (ES), quando perguntado aos profissionais que atendem aos alunos com DI sobre o que eles entendem dessa deficiência, foi igualmente predominante a ideia de falta e de carência presente no próprio indivíduo.

Tal concepção individual da DI leva-nos a pensar em dois conceitos trabalhados por Vigotski: deficiência primária e deficiência secundária (ANACHE; MARTINEZ, 2007; CARNEIRO, 2009; DE CARLO, 2006; OLIVEIRA, 2008a; PLETSCH, 2009; VIGOTSKI, 1997). A deficiência primária concerne ao comprometimento em si, às características biológicas inerentes à deficiência, ao passo que a deficiência secundária refere-se ao resultado dos processos de mediação — instrumental ou simbólica —, estabelecidos nas relações sociais do sujeito, e à leitura que é feita nas relações concretas de sua vida social acerca da deficiência. Com base na perspectiva histórico-cultural, podemos sustentar que a deficiência secundária, isto é, o resultado das relações do indivíduo com deficiência com o outro e da leitura ele faz dessas relações, pode influenciar mais diretamente as condições concretas de vida desse sujeito do que as características pessoais inerentes ao comprometimento biológico.

Se oferecidas condições favorecedoras de desenvolvimento, os aspectos biológicos poderão ficar, de acordo com Vigotski (1997), subjugados aos fatores sociais, ou seja, embora não possa ser desconsiderado o substrato biológico, cabe ao meio social, por meio do processo de mediação, levar o sujeito à sua constituição cultural, tornando-o capaz de desenvolver habilidades simbólicas, como a linguagem, a significação de suas

ações, a representação e o exercício de seu papel social, apesar de suas particularidades. Se as relações estabelecidas social e culturalmente não forem significativas, a deficiência secundária será constituída e acarretará dificuldades no desenvolvimento da pessoa com DI.

A influência de um meio desfavorável pode agravar o comprometimento do desenvolvimento (gerando complicações secundárias), como também pode ser a desencadeadora de quadros que passam a ser classificados como sendo de deficiência, que confere ao sujeito o *status* social de deficiente. (DE CARLO, 2006, p. 135, grifo do autor).

De Carlo (2006, p. 134) afirma ainda que, “[...] embora o fator genético seja realmente importante, é insuficiente para definir o desenvolvimento humano futuro [...] a influência do meio social e a história emocional da criança são determinantes do modo como as pessoas se desenvolvem”. Daí o papel significativo da educação no curso do desenvolvimento do indivíduo, a qual pode ser favorecedora deste e levá-lo a condições mais complexas de aprendizagem (OLIVEIRA, 2008b).

Sobre a concepção psicossocial de DI, dois professores apresentaram, em suas falas, tal posição. Nessa concepção, a deficiência é interpretada como ocorrência de fatores diversos, como sociais, emocionais ou educacionais, porém ela não avança totalmente, no sentido de que ainda os fatores individuais estão presentes. As falas a seguir ilustram tal concepção:

A deficiência intelectual é uma dificuldade de aprender (PROF1).

[...] é uma deficiência muito trabalhosa, porque a gente sabe mais ou menos trabalhar [...] às vezes o trabalho fica tão repetitivo, as crianças vão ficando cansadas que talvez não dê tanto resultado [...] (PROF6).

Percebemos que os professores remetem-se principalmente, nessa concepção, à dificuldade de aprender do aluno. O PROF6 ainda evidencia uma dificuldade que, além de ser do aluno, pode ser dele também, quando se remete ao “*trabalho repetitivo*”.

Os professores geralmente sentem dificuldades no trabalho pedagógico com o aluno com DI, devido às especificidades da deficiência, porém o que pode dificultar ainda mais seu trabalho é a manutenção de práticas pedagógicas tradicionais. Se elas forem repetição de procedimentos, conteúdos distantes da realidade do aluno, estanques e descontextualizados, conseqüentemente as possibilidades de aprendizagem serão dificultadas. Oliveira (2002, p. 303) salienta que

a escola necessariamente precisa encontrar novos caminhos para o atendimento educacional ao aluno com deficiência, levando-o à superação das funções elementares e à apropriação das funções superiores ou culturais, já que a vida não é a existência natural, da natureza biológica, mas sim a produção de novas condições de existência criadas, pelo próprio homem.

Nenhum professor, em sua fala, deu indícios da concepção interacionista da DI, na qual a deficiência não se relaciona intrinsecamente com o atributo, mas depende da interpretação do outro, da audiência (OLIVEIRA, 2002). Segundo Omote (1994, p. 68),

[...] a deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas. Assim, as deficiências devem, ao nosso ver, ser encaradas também como decorrentes dos modos de funcionamento do próprio grupo social e não apenas como atributos inerentes às pessoas identificadas como deficientes.

Por meio da concepção interacionista da DI, elaboramos outra, não pautada nos aspectos biológicos e orgânicos, mas com ênfase nas relações que se estabelecem e, em decorrência, na atenção educacional mais favorecedora do desenvolvimento. Dessa maneira, a deficiência não é considerada algo estável e imutável, uma vez que os processos educativos

podem interferir significativamente nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos (FERREIRA; FERREIRA, 2007).

Permanecemos a nos questionar por que, apesar de tantos estudos que são referência sobre a inclusão escolar e deficiência, ainda persistem, em sua maioria, concepções tradicionais acerca desses temas?

Eixo temático 2: conceito de avaliação da aprendizagem

As categorias deste eixo são baseadas nos conceitos desenvolvidos por Lunt (1995), que considera a avaliação da aprendizagem escolar como sendo estática ou dinâmica.

O conceito e a definição de avaliação da aprendizagem, para quatro professores entrevistados, baseiam-se no sentido estrito de verificação da aprendizagem, quer dizer, testagem do que foi ensinado por meio de atividades pré-preparadas, provas e verificação dos resultados alcançados — uma avaliação estática. Seguem recortes de falas que ilustram tal definição:

Avaliação da aprendizagem pra mim é o que ficou do que foi trabalhado em classe mesmo [...] é medir, medição mesmo (PROF2).

Como se fosse um resultado de tudo aquilo que foi trabalhado, explorado em sala e avaliação, ela vem pra dizer o que o aluno sabe, conseguiu dominar [...] (PROF5).

Os conceitos demonstrados apontam a utilização, em sua maioria, de uma avaliação apenas como medida, quantitativa, estática e tradicional, que pouco informa as possibilidades de aprendizagem dos alunos e se concentra apenas naquilo já aprendido, nos resultados. A opção por tal avaliação revela somente níveis já atingidos pelos alunos, de acordo com critérios preestabelecidos e que não auxiliam na proposição de novas estratégias de ensino. Nesse sentido, Luckesi (1995) destaca que a prática educativa, majoritariamente, pauta-se por uma pedagogia do exame, em

que o que importa para os estabelecimentos de ensino e, conseqüentemente, os professores são os resultados de provas e exames e não mais que isso, ou seja, “[...] ela centraliza a atenção nos exames; não auxilia a aprendizagem dos estudantes” (p. 25).

Esse modelo avaliativo quantitativo e de mensuração usado pela escola vai de encontro ao conceito dos níveis de desenvolvimento discutido por Vigotski (1997). Para esse autor, quando avaliamos, devemos nos pautar não no que já foi atingido ou alcançado, mas no que está por ser construído, ou seja, na zona de desenvolvimento potencial. Lunt (1995) classifica como “estática” a avaliação que se concentra apenas no produto da aprendizagem, valorizando mais os resultados e, dessa forma, não oferecendo informações sobre a resposta da criança ao ensino e estratégias de aprendizagem empregadas. Isso é bastante evidente nos relatos dos professores entrevistados, quando dizem utilizar provas, ditados e atividades previamente preparadas para avaliar a capacidade cognitiva de seus alunos, o quanto conseguiram reter e, por consequência, reproduzir o que lhes foi ensinado, podendo, a partir daí, ser classificados em níveis de alfabetização, notas ou, ainda, conceitos.

A classificação dos alunos em tais níveis, considerados desejáveis, reduz o processo avaliativo a técnicas estáticas de verificação do aprendizado escolar e não serve para indicar caminhos e estratégias para superar as dificuldades encontradas no processo de escolarização. Para o aluno com DI, a situação torna-se ainda mais complexa, no sentido de que seus avanços, quando comparados com os de outros alunos, podem não significar mudanças em sua classificação, ficando sempre abaixo do determinado e esperado para a classe como um todo. Como, então, captar os avanços na aprendizagem do aluno com DI, que, se comparados aos dos demais alunos, podem parecer mínimos, sutis, mas que, quando avaliados por eles mesmos e com critérios adaptados e bem definidos, significam o suficiente em seu desenvolvimento naquele momento? Como valorizar tais aspectos?

A mediação tem função importante na avaliação quando se tem em vista que muito do que hoje é realizado com auxílio, pelo professor ou

colega de classe, poderá ser desenvolvido independentemente no futuro. Isso significa avanço no desenvolvimento. Possibilitar ao aluno com DI mais estímulos, desafios e acesso aos signos mediadores que levam ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores é abrir um leque de possibilidades, não sendo possível prever limites (CARNEIRO, 2009).

Apenas dois professores definiram a avaliação num sentido menos restrito, para além da ideia de medida:

[...] a avaliação, ela, deve ser formativa, no dia a dia, a gente tem que registrar os passos que o aluno vai conseguindo conquistar e em cima dessa avaliação você vai propondo novas atividades pra ele ir galgando a leitura e escrita [...] (PROF3).

Avaliar é ver o que o aluno aprendeu durante determinado tempo [...] quais as dificuldades ainda que ele está apresentando para continuar trabalhando e ver o que realmente pode ser feito, qual atividade, qual método ou metodologia que a gente precisa trabalhar com a criança (PROF4).

A opção por uma avaliação dinâmica, formativa, processual, condiz com a proposta da educação inclusiva, pois respeita os processos de aprendizagem do aluno e suas especificidades e direciona o trabalho pedagógico. De fato, apenas uma avaliação dinâmica dá conta de investigar a aprendizagem com ênfase no processo. Nessa perspectiva, reconhece-se o potencial de aprendizagem do aluno, ou seja, o que ele é capaz de realizar com ajuda e o que, conseqüentemente, no futuro, poderá realizar independentemente, além de se conhecer as estratégias de aprendizagem dos alunos e oferecer sugestões para o ensino (LUNT, 1995; VIGOTSKI, 2006). Em outras palavras, com o reconhecimento da zona de desenvolvimento potencial do aluno, por meio de uma avaliação dinâmica, o professor pode organizar seus processos de ensino, de forma a atender às necessidades específicas do aluno com DI.

Hoffmann (2009, p. 21) ressalta que uma avaliação direcionada ao futuro visa ao encaminhamento de alternativas de melhoria do “objeto avaliado” e utiliza a metáfora da seta para explicar que tal como esta

“[...] a avaliação direciona-se, essencialmente, para frente, não para julgar e classificar o caminho percorrido, mas para favorecer a evolução da trajetória do educando”. Os dois professores entrevistados (PROF 3 e PROF 4) projetam a avaliação como sendo uma ação para o futuro, isto é, não consiste em avaliar uma etapa percorrida pelo aluno e justificar tais resultados com notas/conceitos, mas usar as informações coletadas para propor ações na prática pedagógica que possam oferecer novas possibilidades de aprendizagem. Em suma, ações avaliativas que retrocedem ao passado não provocam nem promovem a evolução do aluno nas diversas áreas de seu desenvolvimento.

A avaliação formativa, citada pelo PROF3, corresponde à avaliação dinâmica, que dispõe de várias estratégias para auxiliar o professor no registro dos diversos caminhos utilizados pelo aluno para chegar à aprendizagem. Assim, o grande desafio da escola é reconfigurar o cenário avaliativo. Para avaliar de forma dinâmica, é necessário refletir sobre a prática e a teoria pedagógica. Uma concepção tradicional de aprendizagem corresponde, por conseguinte, a uma avaliação classificatória, de julgamento de resultados e estática. Já a concepção histórico-cultural, que concebe o indivíduo como ser histórico e social, considera a heterogeneidade de cada um e está a favor de uma avaliação da aprendizagem dinâmica e dialética na escola.

Eixo temático 3: procedimentos avaliativos

Para a análise dos procedimentos avaliativos, consideramos duas categorias: procedimentos avaliativos restritos e procedimentos avaliativos abrangentes.

A opção por uma avaliação estática ou dinâmica está diretamente relacionada com os tipos de procedimentos avaliativo utilizados. Foi o que demonstrou a fala do PROF 5, segundo a qual os professores que optaram por uma avaliação estática são os mesmos que desenvolveram práticas e procedimentos avaliativos restritos. Segue um exemplo:

[...] a gente usa avaliação mesmo, a prova como instrumento [...] também tem a avaliação do dia, que eu tenho considerado bastante, no final do dia eles escrevem o que aprenderam [...]. Mas a prova que a gente usa mesmo que eu falei [...] (PROF5).

Tal fala demonstra que os professores usam, essencialmente, procedimentos restritos para avaliação da aprendizagem e tais posições estão de acordo com uma avaliação estática, explorada anteriormente, que serve para medir e indicar o ponto de chegada dos alunos ao final de algum espaço e tempo de aprendizagem. Essa avaliação ilustra o passado apenas e não ajuda a apontar caminhos ou outras possibilidades de aprendizagem que possam ser percorridos em diferentes processos.

Hoffmann (2009) enfatiza que muitas práticas avaliativas obedecem a um forte viés linear, quer dizer, após uma sequência linear de conteúdos, há um fechamento com testes de aprendizagem referentes e a soma dos resultados obtidos em todos eles. Esses procedimentos avaliativos restritos provocam uma cisão, um distanciamento entre o avaliador — o professor — e avaliado — o aluno. Os instrumentos que estão a esse serviço “[...] têm como função isolar a subjetividade que constitui a dinâmica escolar e dar visibilidade a resultados quantitativos que exponham o rendimento de cada estudante e que sejam compreendidos como demonstração da aprendizagem realizada” (ESTEBAN, 2003, p. 17).

Tal forma de conceber a prática avaliativa estimula a competição e, em decorrência, promove a exclusão, uma vez que a diversidade e a diferença não são consideradas partes do processo pedagógico. Classificam-se e se excluem os alunos que não aprendem; “[...] fica parecendo que as práticas avaliativas das escolas [...] ficam marcadas pela tentativa de igualar a todos, de ignorar as diferenças ou tratá-las com estranhamento” (RIBETTO et al., 2003, p. 103).

Já os professores que optaram por uma avaliação dinâmica revelaram utilizar procedimentos diversos para avaliar os alunos:

Eu avalio o aluno na capacidade dele ler, interpretar, eu avalio o aluno na capacidade dele desenvolver as suas atividades no caderno, em folha, na produção de texto, atividades em folha separada, na prova, participação oral [...]. Eu avalio o aluno no todo [...] (PROF3).

No dia a dia, no desempenho das atividades de sala, como eles estão raciocinando, como eles desempenham essas atividades, se apresentam dúvidas [...] na escrita, oralidade e o registro na avaliação do dia que eu também faço (PROF4).

Os procedimentos avaliativos usados pelo PROF3 e PROF4 contemplam as diversas possibilidades de acompanhamento e avaliação no processo pedagógico. Não se avalia apenas o produto final, após determinado tempo, mas todo o processo de ensino e aprendizagem, considerando sua multiplicidade e dinamicidade. Podemos nos remeter, aqui, às questões do ciclo avaliativo, ou seja, processo pelo qual o professor, para avaliar o aluno, adota vários momentos e instrumentos que não podem ser desvinculados do cotidiano das ações na escola e da prática pedagógica, no qual o professor, como se tirasse fotos de todas as experiências educativas, pode reunir as informações necessárias para a avaliação do potencial de aprendizagem do seu aluno.

Eixo temático 4: função dos resultados da avaliação

Para análise deste eixo, foram consideradas as categorias: para reflexão da ação do professor, para reflexão da ação do aluno e para reflexão de ambos, professor e aluno.

A função dos resultados da avaliação como sendo para reflexão da ação do professor foi expressa pela fala de dois professores:

Os resultados eu consigo pautar em que ponto, em que nível o aluno tá, pra, a partir dali, reforçar aquilo que ele tá em deficiência [...] (PROF3).

Serve para eu ver o que eles avançaram e o que precisa retomar (PROF5).

Outros dois professores consideraram os resultados da avaliação com a função de reflexão da ação do aluno:

[...] é para ver em que descritores estão melhores ou piores para ser trabalhado, ele tentar melhorar o máximo possível a aprendizagem, evoluir mesmo, a evolução deles a cada bimestre, porque é uma coisa acumulativa (PROF2).

Pra ver se o aluno está caminhando bem, porque não está caminhando e diagnosticar realmente o que está acontecendo (PROF4).

Outros dois expressaram a função dos resultados da avaliação como sendo para reflexão de ambos, professor e aluno:

É avaliar o avanço que a criança teve e o trabalho que estou desenvolvendo, ao mesmo tempo, que eu avalio a criança eu avalio como eu estou trabalhando, para ver se está dando certo ou não. Porque às vezes você trabalha um monte de coisa e hora que você vai avaliar, vê que daquela forma não está adequado (PROF1).

Principalmente pra ver se o que trabalhei deu certo e o que não deu, qual a necessidade maior deles [...] O resultado da avaliação é diretamente com meu trabalho mesmo. [...] ela serve pra estar direcionando o que a crianças estão conseguindo ou não (PROF6).

Percebemos que não houve maior incidência num tipo de resposta, ficando equilibradas as três funções da avaliação.

Em estudo de Oliveira e Campos (2005), a partir de entrevistas com professoras dos serviços de apoio especializado e de classes comuns com alunos com deficiência matriculados, observou-se que, das 37 professoras entrevistadas, 32 (86,5%) apontaram que a avaliação educacional servia para acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, estava a serviço tanto do professor quanto do aluno, num processo dinâmico e bidirecional.

Consideramos ser fundamental e partilhamos da ideia de a função dos resultados da avaliação estar a serviço de ambos, professor e aluno, visto que os dois fazem parte do processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação precisa romper com práticas classificatórias que tendem a estimular a reprodução mecânica dos conteúdos, privilegiando a competitividade e não trabalho coletivo. [...] deve ser parte do processo, permitindo a participação de todos os envolvidos, com o objetivo de retroalimentar o aluno e o professor por meio de monitoramentos constantes e não periódicos (ANACHE; MARTINEZ, 2007, p. 52).

Para Capellini (2001), uma avaliação a favor das práticas inclusivas necessita vincular a avaliação da aprendizagem dos alunos à avaliação dos processos de ensino. Em outras palavras, ela deve proporcionar ao aluno o conhecimento das suas possibilidades de aprendizagem, seus pontos fortes e suas dificuldades e, ao professor, um direcionamento na prática pedagógica, a fim de proporcionar novas formas e caminhos para organizar seu trabalho sem a utilização de procedimentos com fins classificatórios e tradicionais.

Conclusão

Superar a presença expressiva de uma avaliação da aprendizagem essencialmente tradicional e com fins classificatórios é importante para cumprir os pressupostos que embasam a educação inclusiva, a qual visa ao atendimento das necessidades e especificidades dos alunos com deficiência na escola comum, sem fins excludentes.

Em nossa pesquisa, pudemos perceber a presença (ainda forte) de uma avaliação da aprendizagem que se caracteriza como estática, restrita e ligada essencialmente à classificação de um produto final. Todavia, é importante salientar que dois professores sugeriram usar uma avaliação mais dinâmica e abrangente. Uma avaliação estática e restrita não contribui para ser orientadora da prática pedagógica e não aponta sugestões úteis ao

ensino. Em acréscimo, para o aluno com DI, tal forma de avaliar não é capaz de identificar seu potencial de aprendizagem, restringindo-se à identificação de dificuldades e pouco cooperando com o professor para o planejamento de ações capazes de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, para amparar todo um novo conceito e prática de avaliação, é preciso atentar para as concepções e teorias que embasam as práticas dos professores. Pensar num novo modelo de escola, que obedeça aos princípios da inclusão escolar, requer que tenhamos também, se não as temos, novas concepções da DI, uma vez que considerar que a deficiência é algo inerente e imutável ao indivíduo ou à sua família, por exemplo, faz-nos culpabilizá-lo pelas suas dificuldades; dessa forma, a escola isenta-se das responsabilidades no que concerne ao fracasso, dificuldades escolares dos alunos e proposição de um ambiente que respeite a diversidade.

A reflexão e adequação dos processos de ensino, estratégias curriculares, metodologia, conteúdos e avaliação da aprendizagem do aluno com DI fazem-se necessárias e urgentes, uma vez que a prevalência de práticas tradicionais de ensino tem evidenciado que elas pouco contribuem para a inclusão escolar. É preciso que avancemos nas discussões e, principalmente no que concerne às práticas inclusivas, tal conhecimento tão discutido na academia deve estar disponível e acessível àqueles que mais interessam, os professores da escola regular, que estão no dia a dia, confrontando suas experiências de trabalho e percebendo que, da forma como está constituída a educação, ela não serve para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Portanto, precisamos inaugurar uma nova forma de exercer a prática educacional, seja no interior das salas de aula, das escolas, seja nas proposições formativas dos sistemas de ensino.

Referências

AGUIAR, A. M. B. **Caminhos e descaminhos da avaliação do deficiente mental**. 2003. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

ANACHE, A. A.; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 43-53.

CAPELLINI, V. L. M. F. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns**: avaliação do rendimento acadêmico. 2001. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

CARNEIRO, M. S. C. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-social. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 137-152.

DE CARLO, M. M. R. P. Os processos interativos no desenvolvimento humano e a questão da (des)institucionalização das pessoas com deficiência. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 133-151.

ESTEBAN, M. T. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-37.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 21-48.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial**: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 11-23.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009. p. 15-35.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUNT, I. A prática da avaliação. In: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas: Papirus, 1995.

MANTOAN, M. T. E. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Caderno Cedex**, v. 19, n. 46, set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 21 set. 2009.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

OLIVEIRA, A. A. S. **Representações sociais sobre educação especial e deficiência**: o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. 2002. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

OLIVEIRA, A. A. S. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008a. p. 129-154.

OLIVEIRA, A. A. S. Currículos e programas na área da deficiência intelectual: considerações históricas e análise crítica. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008b. p. 111-127.

OLIVEIRA, A. A. S.; CAMPOS, T. E. Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v.16, n. 31, p. 51-77, jan./jun. 2005.

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

OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

PADILHA, A. M. L. Práticas educativas: perspectivas que se abrem para a educação especial. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 197-220, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200009&Lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 7 ago. 2010.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RIBETTO, A. et al. Conversas sobre avaliação e comunicação. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 101-118.

SCHÜTZ, M. R. R. S. **Avaliação escolar como instrumento de mediação da aprendizagem na educação inclusiva**: desafios no cotidiano escolar. 2006. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997. v. 5.

VIGOTSKI, L. S.. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

Recebido: 13/04/2011

Received: 04/13/2011

Aprovado: 05/09/2011

Approved: 09/05/2011