

A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas

*Anna Augusta Sampaio de Oliveira**

Resumo

Este artigo trata da avaliação pedagógica do escolar com deficiência intelectual em uma perspectiva inclusiva, no contexto do Serviço Educacional Especializado (AEE). O objetivo é analisar como a avaliação nesta área é realizada considerando dois eixos: a identificação e encaminhamento para a sala de recursos multifuncional (SRM) e a avaliação pedagógica realizada pelo professor especializado para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Busca identificar se existem indicadores ou referências que orientam a ação de avaliação e se elas orientam o trabalho pedagógico em SRM. Para a análise dos dados, utilizou-se o software Atlas Ti, que possibilitou a codificação e categorização das respostas, buscando as unidades de análise e, teoricamente, o estudo esteve baseado no método genético-causal de Vygotski (2001; 2004). Os principais resultados apontam para uma lacuna entre o que é proposto em lei e as condições para sua realização no cotidiano dos sistemas de ensino e a identificação da condição de deficiência intelectual por meio do diagnóstico médico em detrimento da avaliação do processo pedagógico. Os critérios de avaliação apresentam-se indefinidos, no sentido de qual seria o papel do SMR na área da deficiência intelectual em relação à escolaridade do aluno. Novamente, destaca-se o desequilíbrio entre avaliar as potencialidades ou avaliar se a condição apresentada se refere à deficiência intelectual.

Palavras-chave: Sala de recursos multifuncionais; Critérios de avaliação pedagógica; Escolarização.

* Professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

The evaluation action in the area of intellectual disability: between improvisations and uncertainties

Abstract

This article deals with the pedagogical evaluation of the schoolchild with intellectual disability in an inclusive perspective, in the context of the Specialized Educational Service (AEE). The objective was to analyze how the evaluation in this area was performed considering two axes: the identification and referral to the multifunctional resource room (SRM) and the pedagogical evaluation carried out by the specialized teacher to follow the students' learning. It seeks to identify if there are indicators or references that guide the evaluation action and the pedagogical work in SRM. For the analysis of the data, the Atlas Ti software was used, which enabled the coding and categorization of the answers, searching the units of analysis and, theoretically, the study was based on the genetic-causal method of Vygotski (2001; a gap between what is proposed in law and the conditions for its realization in the daily life of educational systems and the identification of the condition of intellectual disability through medical diagnosis and not the evaluation of the pedagogical process, of which the role of SMR in the area of intellectual disability in relation to the student's schooling and, once again, the imbalance between assessing the potentialities or assessing whether the condition presented refers to intellectual disability.

Keywords: Multifunctional resource room; Pedagogical evaluation criteria; Schooling.

La acción evaluativa en el área de la discapacidad intelectual: entre improvisaciones e incertidumbres

Resumen

Este artículo trata de la evaluación pedagógica del escolar con discapacidad intelectual en una perspectiva inclusiva, en el contexto de la Atención Educativa Especializada (AEE). El objetivo es analizar cómo la evaluación en esta área se realiza considerando dos ejes: la identificación y encaminamiento a la sala de recursos multifuncional (SRM) y la evaluación pedagógica realizada por el profesor especializado para el acompañamiento del aprendizaje de los alumnos. Se busca identificar si existen indicadores o referencias que orientan la acción de evaluación y si ellas orientan el trabajo pedagógico en SRM. Para el análisis de los datos, se utilizó el software Atlas Ti, que posibilitó la codificación y categorización de las respuestas, buscando las unidades de análisis y, teóricamente, el estudio estuvo basado en el método genético-causal de Vygotski (2001; 2004). Los principales resultados apuntan a una brecha entre lo que se propone en la ley y las condiciones para su realización en el cotidiano de los sistemas

de enseñanza y la identificación de la condición de discapacidad intelectual a través del diagnóstico médico en detrimento de la evaluación del proceso pedagógico. Los criterios de evaluación se presentan indefinidos, en el sentido de cuál sería el papel del SMR en el área de la discapacidad intelectual en relación a la escolaridad del alumno. De nuevo, se destaca el desequilibrio entre evaluar las potencialidades o evaluar si la condición presentada se refiere a la deficiencia intelectual.

Palabrasclave: Sala de recursos multifunción; Criterios de evaluación pedagógica; Enseñanza.

Introdução

A constituição de uma cultura escolar inclusiva, embora se possa apontar conquistas na busca de uma escola capaz de ensinar a todos, apresenta-se, ainda, lenta e, muitas vezes, flutuando entre avanços e retrocessos na compreensão conceitual do próprio significado do princípio de inclusão escolar e, conseqüentemente, na construção de práticas educacionais e pedagógicas fundamentadas em ações e metodologias mais abertas, colaborativas e na valorização do trabalho coletivo para o desenvolvimento de respostas educativas mais adequadas e propiciadoras de aprendizagem com sucesso, de todos os que compõem o alunado da escola.

Talvez não fosse preciso insistir no conceito amplo e abrangente das ideias inclusivistas, as quais se relacionam com o enfrentamento das mazelas educacionais, desde a estrutura física e organizacional das escolas, até o interior das salas de aula e a forma como o ensino é conduzido, portanto, uma escola inclusiva implica na reconstrução de conceitos e práticas e no reconhecimento da diferença como uma riqueza pedagógica que poderá nos levar a novos rumos educacionais e novas formas de impulsionar, por meio da aprendizagem, o desenvolvimento de todos os alunos, sem distinção. Entretanto, para alcançar tal meta faz-se necessário uma política geral que sustente

[...] uma filosofia organizacional que vise o desenvolvimento de estratégias, de programas e a utilização de recursos disponíveis, a par de uma liderança competente nos aspectos administrativos e pedagógicos, estabelecendo uma base para uma cultura organizacional baseada na colaboração e na resolução de problemas (PORTER, 1997, apud RODRIGUES et. Al., 2007, p.32).

Infelizmente, no Brasil, a ideia está anunciada, mas as condições para a concretização de uma escola inclusiva estão longe de responder as necessidades do cotidiano escolar de ultrapassar barreiras que impedem a aprendizagem de todos os alunos, sem exceção, numa abordagem conceitual que supere uma visão individualista e padronizada de desenvolvimento, rompendo com visões imediatistas e assumindo, realmente, uma *política de educação inclusiva*, o que ainda não se pode observar de forma consistente em solo brasileiro, apesar dos documentos nacionais reafirmarem o direito à equidade e à participação efetiva de todos, porém, na prática cotidiana não é incomum relacionar educação inclusiva com a condição de deficiência e com a inserção desses alunos nas escolas regulares, em um grave reducionismo conceitual.

Certamente, esse cenário, em decorrência, traz implicações diretas na organização e funcionamento dos serviços de educação especial e, ao focar a condição de deficiência intelectual se adiciona a nuance conceitual com as denominadas dificuldades de aprendizagem, introduzindo indefinições e imprecisões que interferem diretamente na condução das práticas institucionais até mesmo para a indicação e o acesso ao atendimento educacional especializado (AEE), evidenciando a fragilidade de um processo de avaliação pedagógica capaz de superar uma visão clínica e individual, como se a suposta limitação para aprender fosse intrínseca ao sujeito, desconsiderando todo o contexto social, político, cultural e econômico e suas implicações diretas na vida das pessoas.

O estudo: objetivo e aspectos metodológicos

O objetivo desse estudo foi o de analisar como se realiza a avaliação pedagógica pelo professor especializado, identificando se há indicadores ou referentes que orientem a decisão sobre o encaminhamento para o AEE e se a ação avaliativa define parâmetros para a atuação na sala de recursos multifuncionais (SRM).

Foram participantes 17 professoras atuantes em Salas de Recursos Multifuncionais, de dois municípios do interior paulista, sendo 12 do município A e 5 do município B, todas do gênero feminino. A coleta de dados foi realizada por meio da estratégia de Grupo Focal (GF) e, nesse artigo, serão discutidos os encontros relacionados à discussão sobre o Atendimento Educacional Especializado e a Avaliação na Área da Deficiência Intelectual.

Para discussão dos temas junto ao grupo de professoras, a pesquisadora lançou algumas questões disparadoras e, quando necessário, interpelou as participantes para esclarecimentos de suas opiniões, ou mesmo para retomar o foco do GF, nos momentos de dispersão. Para o registro dos dados foi utilizada a filmagem, gravação e anotações pela pesquisadora e os auxiliares, membros do Grupo de Pesquisa e pós-graduandos em Educação, na linha de Educação Especial. Posteriormente foram realizadas as transcrições de áudio e os registros de filmagens foram utilizados apenas para garantir a integralidade da coleta de dados e como forma de conferência das transcrições dos áudios.

A análise de dados foi realizada com a utilização do Software Atlas Ti, que possibilitou a codificação e categorização das respostas, em busca das unidades de análise e, teoricamente, se fundamentou no método genético-causal de Vygotski (2001; 2004). No caso em estudo, o objeto de análise correspondeu ao tema da avaliação na área da deficiência intelectual, tanto a de identificação para encaminhamento ao AEE quanto à avaliação pedagógica em SRM. Os princípios explicativos emergiram tanto da literatura da área, como das análises da pesquisadora, as unidades de análise foram extraídas da imersão nos dados e das decodificações dos recortes de fala, possibilitados pelo uso do Atlas Ti e, para o âmbito desse artigo, a unidade de análise que possibilitou a nossa abstração teórico-prática foi da Avaliação na Área da Deficiência Intelectual, da identificação ao acompanhamento pedagógico. Esclarecidos os procedimentos de pesquisa, a seguir, com base nos dados coletados, se abordará as hipóteses explicativas sobre a unidade de análise.

Avaliação na área da deficiência intelectual: critérios de elegibilidade para SRM

Desde a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) temos vivenciado a implantação de uma proposta de apoio ao denominado público alvo da educação especial (PAEE), caracterizado como aqueles com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em discussão anterior (OLIVEIRA, 2016) aponta algumas fragilidades desse novo modelo de serviço especializado, inclusive no que se refere ao termo atendimento e algumas de suas fragilidades, inclusive com permanência de muitas lacunas e distorções amplamente discutidas anteriormente pela Educação Especial, com base no paradigma de Serviços, cujos princípios norteadores eram o de integração e normalização (ARANHA, 2001, OLIVEIRA, LEITE, 2007; FERREIRA, 2014).

A primeira unidade de análise de nosso estudo, sobre a avaliação para identificação de elegibilidade para o AEE, apresentou-se como um tema conflituoso na fala das professoras, uma vez que ao definir um público específico para acesso à sala de recursos multifuncionais (SRM), modelo principal da proposta oficial do AEE (MALHEIRO, MENDES, 2017; MENDES, MALHEIROS, 2012), introduziu-se uma contradição e um paradoxo, uma vez que a escola ou o professor, não tem como afirmar a existência ou não de uma deficiência intelectual e, dessa forma, retrocedemos na ideia de avaliação pedagógica como procedimento definidor para a necessidade ou não de encaminhamento para a SRM, em contrarresto, como definido pela legislação nacional. Embora a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) tenha publicado a Nota Técnica Nº 04/2014 (BRASIL, 2014) esclarecendo que não há a necessidade de laudo clínico para o acesso ao AEE, a lacuna permanece: se há a definição de um público alvo na legislação, a quem caberá atestar essa condição?

Oliveira e Manzini (2016) apontam que o laudo tem se revelado um objeto de discussão “e a necessidade do laudo médico para o cadastro [...] e consequentemente o repasse de verbas para os municípios, revelam uma interpretação complexa e muitos questionamentos quanto ao atendimentos dos alunos que não se encaixam no público-alvo, mas necessitam de acompanhamento e auxílio em suas dificuldades de aprendizagem” (p.576). O mesmo é apontado por Tartucci et. al. (2014), em relação a análise da avaliação no atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais, mais especificamente o modo como os alunos têm sido identificados para o encaminhamento da avaliação da aprendizagem e das avaliações institucionais. Em seus resultados o laudo médico também se apresentou como um critério indicativo para o acesso ao AEE e as autoras, com base na fala das professoras entrevistadas, apontaram a dificuldade de tal critério, uma vez que não há a garantia pelo poder público de acordos ou convênios que possibilitassem o acesso à avaliação diagnóstica exigida pela legislação, portanto continuamos a assistir a ausência de uma rede de apoio, mencionada nas propostas nacionais, mas ausentes no cotidiano dos municípios. As autoras também apontam que a “exigência do laudo acaba por impor

limite à oferta do AEE em salas de recursos multifuncionais, que se vincula ao financiamento desse atendimento” (2014, p.77), portanto, observa-se uma diminuição dos recursos que financiam o AEE.

Em nosso estudo, as professoras comentam as dificuldades em relação ao critério de elegibilidade na área da DI, referente ao laudo clínico.

[...] a deficiência intelectual é mais difícil [...] Bom, antes era necessário um laudo, né? Eu lembro que as escolas do Estado, eu até lembro da fala de uma professora: “a gente não vai criar mais salas de... (no caso era mental), porque está havendo depósito de dificuldade de aprendizagem”. Então a gente via mesmo que realmente tinha criado várias salas. Agora então, não é preciso mais o laudo, então falaram que é necessário uma equipe da escola fazer uma avaliação diagnóstica dessa criança, então os professores que participam do conselho da escola decidem ... (PA10) ¹

Inclusive, este instrumento não é uma avaliação pedagógica, este instrumento que o psicólogo utiliza [...] é um instrumento da área, só o psicólogo pode utilizar, ele não é disponibilizado para outra área. (PA3)

Eu tenho outro aluno lá que já faz um mês que está comigo, ele não tem diagnóstico, a mãe diz que os médicos não deram ainda o diagnóstico. Ela levou dois anos que ele está falando, tem oito anos hoje, começou a falar com dois anos, ele tem dificuldade na fala e não tem diagnóstico ainda, os médicos não deram [...] Então, ele não fechou. (PA7)

Por mais que existe um líder, um psicólogo [...] é a equipe pedagógica da escola, eu acho que ela pode fazer esse diagnóstico. Mas aí não é um professor, são vários professores (PA10)

[...] o laudo ele tem duas faces, dá um Norte e ao mesmo tempo estagna. Então, a criança que tem deficiência intelectual não vai mais do que isso. Os laudos que a gente recebe, não sei se os médicos também conseguem definir esse público, estão demorando muito. Tem médicos que colocam que a criança com atraso no amadurecimento. Imaturidade neurológica. Às vezes vem esse laudo e a gente se questiona o que isso quer dizer. (PB1)

Ele tinha uma questão comportamental. Ele era um pouco intolerante a algumas coisas então você tinha que tomar cuidado em algumas coisas, ter um certo manejo com ele, mas ele era uma pessoa que tinha uma certa dificuldade lá na aprendizagem dele (PB3).

Por isso muitas crianças recebem o diagnóstico de deficiência intelectual. Porque a escola não tem como avaliar isso, não tem as avaliações do específicas (PB1)

[...] quando vem com laudo a gente consegue lidar com isso, pois sabemos que vai ter um desenvolvimento aquém. O problema está nas suas crianças que estão no quinto ano e que não se alfabetizaram, mas que tem um social adequado. Eles apresentam um comportamento social adequado, mas a parte cognitiva não. (PB3)

No caso desse aluno meu, eu tenho dificuldades em se dizer que ele é um caso de DI, pra mim seria uma dificuldade de aprendizagem, mas ele tem o laudo de DI. (PB2)

As falas das professoras refletem as dificuldades operacionais com base nas orientações nacionais e, além disso, as diferentes interpretações sobre o critério de elegibilidade na área da DI. Algumas consideram a questão do laudo clínico e todos os obstáculos provenientes desse procedimento (PA2, PA3, PA 7, PB1, PB2, PB3), e, a PA10 parece apresentar uma outra forma de compreender isso, com base na proposição de uma equipe da escola, inclusive com a presença de um psicólogo como “um líder” e o grupo de professores como capazes de realizarem tal diagnóstico. No *município A* observa-se a proposição de uma sala de “estimulação pedagógica”, dirigida especialmente aos alunos que ainda não possuem um laudo, uma vez que só serão registrados aqueles que possuem o diagnóstico que comprove a condição da deficiência intelectual.

Essa problemática tem sido apontada de forma recorrente na literatura. Bridi (2012), Jesus e Aguiar (2012), Heradão (2014), Scavoni e Oliveira (2015) apontam as dificuldades dos professores especializados em assumir tal responsabilidade sobre o encaminhamento ou não de um aluno para o AEE sem o laudo de deficiência intelectual, uma vez que não há uma equipe responsável pelo processo diagnóstico e, não se pode desconsiderar a gravidade da situação em se transferir para o professor uma competência ou uma função que não lhe cabe. Os relatos das professoras possibilitam discutir a complexidade diagnóstica na área da deficiência intelectual e a grande dificuldade que tem sido enfrentada pela escola, porque o professor da classe comum levanta a hipótese e fala “Olha, esse aluno não está aprendendo, está com uma defasagem de aprendizagem muito grande em relação ao outro”. Até se realiza uma avaliação pedagógica, porém isso não permite ao professor afirmar se a dificuldade apresentada pelo aluno é proveniente (ou não) de uma deficiência intelectual, então, considerando o estabelecimento de um público-alvo, a necessidade do laudo, do diagnóstico se coloca, uma vez que, em tese e com base na política nacional, o aluno com dificuldade de aprendizagem não pode ocupar esse espaço, sendo ele restrito ao com deficiência intelectual, porém, quem vai dizer se existe ou não a condição de deficiência intelectual? Para a educação mais do que o diagnóstico se coloca a importância da avaliação pedagógica, para se avaliar a condição de aprendizagem e a necessidade de intervenção para que o aluno possa aprender. Entretanto, quando se tem uma legislação que impõe à escola o laudo para o AEE, a escola fica na sua dependência, não para oferecer suporte educacional para o aluno, mas para o encaminhamento ao serviço.

Não se trata, como afirma Pletsch, Rosa e Oliveira (2016) de colocar o problema no laudo em si, mesmo quando realizado pela equipe de saúde, mas de compreender o que representa no contexto escolar, uma vez que os registros médicos dele provenientes não tem se concretizado como “um instrumento para explicar e contribuir com o planejamento dos suportes pedagógico ou não necessários para ampliar as possibilidades educacionais e de inserção social desses sujeitos” (p.112). Por outro lado, no entender de Anache e Resende (2016) “Se a educação é um direito de todos,

há que se questionar a necessidade do laudo médico para que o aluno com deficiência intelectual tenha sua matrícula garantida nas SRM” e, concordando com Pletsch et. al., também afirmam a necessidade de se “investir nas avaliações que informam sobre o processo de aprendizagem desses estudantes, orientando o professor sobre as metodologias mais adequadas para organização do ensino (p. 581).

Nos apoiando em Denari (2014, p. 49), “fica, então, a questão: o que mudou? A elegibilidade e o posterior encaminhamento aos serviços especializados propostos na atualidade mantêm os traços disformes de um conservadorismo que já deveria ter sido ultrapassado.” O que se observa é, ainda, a dificuldade na compreensão dos objetivos da SRM para o aluno com deficiência intelectual, uma vez que as próprias diretrizes nacionais não orientam adequadamente o papel a ser desempenhado pelo AEE nessa área, uma vez que não se trata apenas de recursos, mas de profundas modificações das práticas escolares, numa perspectiva de desenho universal e superando visões reducionistas de aprendizagem e das possibilidades daqueles com deficiência intelectual. Como bem apontado por Veltrone e Mendes, não há como desconsiderar a complexidade dessa condição e seu funcionamento na concretude de um contexto sociocultural e educacional, portanto, as autoras, apontam a importância de que a identificação desses sujeitos considerem critérios mínimos, pois mesmo na realização de avaliações diagnósticas, corre-se o risco da realização de “um processo aleatório e subjetivo, rotulando arbitrariamente os alunos como deficientes intelectuais” (2011, p. 73).

Assim, o que se verifica é a enorme lacuna entre o proposto em lei e as condições para sua realização no cotidiano dos sistemas de ensino. Particularmente, julgamos um retrocesso a exigência de laudo clínico para um serviço educacional, uma vez que retira da escola o compromisso com uma avaliação pedagógica processual, a qual poderia indicar as necessidades educacionais desses alunos e não sua condição clínica. Se, por um lado, podemos compreender a posição da SECADI na busca de melhores indicadores sobre a presença desse público nas escolas e um refinamento das estatísticas de sua inserção nos sistemas educacionais brasileiro, há de se considerar que, além de não estabelecer ou criar as condições para que isso pudesse se dar sem tamanho sacrifício das famílias e/ou das escolas, a forma como o laudo tem sido realizado historicamente no Brasil, não nos garante uma parceria entre educação e saúde na busca de alternativas de aprendizagem e desenvolvimento para tal população e, como se isso não bastasse, mantém concepções homogenizadoras sobre a deficiência intelectual, desfocando da necessidade de se construir uma escola para todos, para uma visão genérica de deficiência intelectual.

Ação avaliativa na Área da Deficiência Intelectual: o acompanhamento pedagógico

O tema da avaliação e acompanhamento pedagógico é recorrente na literatura educacional. Na área da deficiência intelectual essa questão se torna ainda mais complexa, uma vez que historicamente nem sempre se buscou avaliar as possibilidades de aprendizagem desses sujeitos e, atualmente, frente a filosofia inclusiva e novas concepções sobre o papel definitivo da escola para o desenvolvimento humano, o

desafio em apreender o potencial escolar desses alunos se instala de forma definitiva no cotidiano das escolas, ao menos, em tese e em princípio tal desafio está colocado.

A influência do pensamento Vygostikiano (VYGOTSKI, 1997, 2000; VYGOTSKY, LURIA, 1996) em relação à deficiência intelectual tem se tornado cada vez mais presente na literatura (OLIVEIRA, 2007, 2018; DAINEZ, 2009, 2014; PADILHA 2001; PLETSCH 2014) e no movimento escolar, no sentido de estabelecer novas concepções sobre o desenvolvimento e o papel definitivo da aprendizagem para impulsionar funções psicológicas superiores², aquelas que só se constituem nas relações humanas. Isso muda substancialmente a forma de se conceber o papel da educação escolarizada na vida das pessoas e, no caso em particular, daqueles com deficiência intelectual, pois nos exige olhar para o contexto escolar e como as práticas educativas podem criar possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. Como consequência, a avaliação pedagógica passa a ter centralidade, uma vez que ao avaliar se estabelece as referências para o ensino e para a organização do trabalho pedagógico.

Como apontado anteriormente, a avaliação na área da deficiência intelectual, tendo como foco o AEE, perpassa por dois grandes eixos: a avaliação para identificação e a avaliação pedagógica de acompanhamento, ambas intensamente fragilizadas. De acordo com Anache e Resende “no caso dos alunos com deficiência intelectual, as possibilidades de aprendizagem escolar ficam obscurecidas pela gravidade da condição de tais alunos, pois se investe mais na identificação da deficiência” (2016, p.576) e isso, inclusive, no âmbito das SRM, pois mesmo o professor especializado se apresenta com dificuldades para estabelecer referências escolares para avaliar seu aluno e, além disso, a própria indefinição da função do AEE acaba por confundir a ação pedagógica de suporte a ser realizada nesse contexto e qual seria a sua diferenciação com o ato educativo da classe comum. Essas incertezas e dificuldades, além da ausência de articulação entre a SRM e a classe comum se pronunciam nas enunciações das professoras especializadas participantes desse estudo.

No *Município A* prevalece a descrição de procedimentos de avaliação ao invés dos critérios pedagógicos para avaliar a atuação docente e o desenvolvimento escolar do aluno na SRM e, além disso, o impacto da ação especializada parece não ser observada no âmbito da classe comum, no que se refere à potencialização da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Tem o portfólio. A gente tem o semanário, os cadernos de atividades. Tenho os cadernos das crianças e também umas folhas que eu passo para o portfólio. Então tem uma sequência. Não só a escrita, mas o que ele avançou, o que precisa melhorar mais, como, mas as atividades também tem que colocar para ter uma visualização do que foi trabalhado e o que a criança consegue. (PA2)

É todo dia que ele é atendido. Você anota o que aconteceu da sua proposta. Daí ele não queria fazer. Vai ter que estimular bastante para ter aquele resultado. Vai ter que ter flexibilidade para esta mudança. E anota seu rendimento individualizado, do que vai ser dado. (PA3)

Dou atividades para eles fazerem sozinhos. Uso muito a sondagem, aquelas que o professor usa na sala regular. Pego junto à coordenação o que foi trabalhado naquele bimestre e às vezes faço uma avaliação surpresa para entrar no portfólio e a avaliação do dia-a-dia, uso muito o diário (PA5)

Tem criança que tem rendimento, tem dia que não quer fazer nada. Depende da vontade para realizar. A vontade dele de aprender é pouco, assim a gente incentiva. Então não adianta você dar prova. [...] É semanal, depois no final de cada semestre a gente faz uma ficha batida individualmente. É tem que entregar para a Coordenação um relatório com as dificuldades, o que pode ser feito, a proposta de trabalho para ele melhorar. (PA7)

Eu tenho um caderno, onde eu anoto a cada encontro. Através do computador Também. Todo o mês é registrado. (PA8)

Faz um acompanhamento todos os dias, à partir do momento que o aluno entra na sala. Assim, verificamos quais são as dificuldades dele, quais são os avanços. Aquilo que ele aprendeu aquele dia, ou se ele não conseguiu avançar. Se ele conseguiu realizar a atividade, se ele não conseguiu. Aí a gente tem essas fichas também com as dificuldades. (PA11)

Ao que parece, a ausência de articulação se reflete em todos os sentidos, até mesmo no processo avaliativo e de acompanhamento da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Esses dados se alinham com as afirmações de Jesus e Aguiar (2012) quando apontam que a avaliação pode ser considerada como o “calcanhar de Aquiles” e também discutem o quanto a aprendizagem acadêmica na área da deficiência intelectual ainda é pouca considerada, uma vez que, tradicionalmente, “a sua educação era pautada na crença de que só teriam acesso a aprendizagens relacionadas com atividades de vida diária (autocuidado e segurança), a algumas habilidades sociais, de lazer e de trabalho supervisionado” (p.402).

Ao serem questionadas sobre os critérios de avaliação, inclusive considerados pela escola ao decidir a aprovação ou retenção desse aluno, aparecem alguns comentários mais específicos. Vejamos, então, como se manifestam as professoras.

Não tem critério. Não tem nenhum critério. (PA2)

Mas no meu caso, tem o registro de presença, de frequência, o roteiro individualizado do aluno, que é esta ficha individualizada; tem o plano de ação; a avaliação pedagógica; a anamnese, quando o pai comparece. (PA3)

O conselho avalia assim o aluno quando chega no final, ele tem que ter aprendido um pouco daqueles conteúdos e é promovido. Agora os alunos do AEE não tem um critério definido, regra, ele vai passar porque sabe isso e isso. (PA8)

Cada caso é um caso. É complicado porque a decisão da professora é muito difícil (PA10)

Se não tem nem esse critério para criança normal, o que dirá ... (PA12)

Nota-se claramente o distanciamento entre o AEE e a ação especializada e o trabalho pedagógico no interior da classe comum. Não há dúvida de que o observado é, justamente, a simplificação das ações de educação inclusiva e a transferência da responsabilidade sobre esse aluno para a educação especial, no caso, ainda mais restrito do que isso, para o AEE, numa visão de que “a diversidade de necessidades e de situações colocadas pela inclusão escolar tenderia a ser resolvida com a implantação das SRM, de modo padronizado” (ANJOS, 2014, p.46).

No *Município B*, observa-se de forma ainda mais transparente a dicotomia entre SRM e classe comum no processo avaliativo e a incerteza sobre a função específica de cada ambiente de aprendizagem.

A gente está fazendo um relatório de fechamento de semestre e eu tenho uma criança lá que ela não tem laudo fechado, mas as características seriam de DI, foi o que levou ela p o AEE. [...] e tudo que eu ofereci ela fez. [...] Ela pega atividade do colega, ela ajuda, ela recorta, ela escreve, tem dificuldade sim, na hora de produzir o texto, mas nas outras áreas em si [...] é uma criança que está alfabetizada, que se alfabetizou até antes dos amigos, tem grave comprometimento no comportamento, mas na questão de compreender uma situação da matemática, de resolver as 4 operações... (PB1)

Ah eu tenho dúvidas de uma caso que eu tenho, é um aluno que se comunica bem, tem um pouco de dificuldade na leitura e escrita, é alfabetizado, é um pouco mais lento pra escrever, mas escreve, se comunica bem, se relaciona bem, não tem problemas com relação a AVD, é independente, tenho dúvidas se ele é uma caso de DI, pra mim seria uma dificuldade de aprendizagem, mas ele tem o laudo de DI.(PB2)

[...] acho que é dificuldade escolar mesmo. [...] tem laudo, [...] mas são questões sociais muito graves que acabaram tirando o foco da questão da própria aprendizagem, porque cognitivamente ele é bom, ele tem saídas, ele cria, muito criativo, mas a parte de leitura e escrita, por ex., ele não vê muito sentido (PB3)

[...] a escola não se movimento muito nesse sentido de mudar para atender esse aluno. Ela fica esperando que ele se encaixe como os outros por que quando a gente faz lá as planilhas de avaliação pré-silábico, silábico, a gente está colocando todo mundo no mesmo pacote. Então aquele que ficou pré-silábico do começo do ano até o final, o problema é dele? Por que ele não saiu? (PB4)

Os critérios apresentam-se indefinidos, no sentido de qual seria, realmente, o papel atribuído à SRM na área da deficiência intelectual em relação à escolarização desse aluno. Novamente destaca-se o impasse entre avaliar para conhecer potencialidades ou avaliar para identificar se a condição apresentada refere-se ou não à deficiência intelectual. Essas mesmas indicações das professoras especializadas aparecem no estudo de Jesus, Vieira e Gonçalves, quando as autoras identificam o mesmo dilema na fala das entrevistadas: “os professores e os pedagogos colocam na professora da SRM a responsabilidade pela escolarização” (2014, p.102).

Considerações finais

O estudo sobre a avaliação na área da deficiência intelectual confirma os impasses e incertezas que circulam no trabalho pedagógico e nas práticas cotidianas das escolas. Certamente não se pode desconsiderar a complexidade do tema, principalmente nesse momento em que se vivencia uma nova filosofia educacional: a inclusão escolar.

Muitas dificuldades vivenciadas relacionam-se com a própria organização da política educacional brasileira e “o desafio que se desenha para a sociedade atual é pensar em como substituir políticas fragmentadas por políticas de Estado” (JESUS, VIEIRA E GONÇALVES, 2014, p.101). Não há dúvidas que as ações devem ser centradas na escola e num movimento de mudanças estruturais e conceituais que garantam a filosofia de inclusão escolar, assim sendo, e como pode ser verificado na literatura internacional (ARANHA, ADAMS 2014; HEREDERO, 2014; BRANDÃO, 2014) os investimentos devem se forçar nas ações que permeiam o apoio no interior das salas de aula, numa óptica de Desenho Universal para a Aprendizagem.

O fundamento principal, então, é pensar a proposta curricular como forma de reconhecer a necessidade indiscutível de educação para todos, o que exige a criação de oportunidades para que o acesso integral ao currículo e ao conhecimento impulsionem a aprendizagem e o desenvolvimento sem distinção e que as práticas educacionais e pedagógicas possam ser portas abertas em direção à uma escola inclusiva e, nesse contexto, a urgência de se repensar o AEE como forma de apoiar a escolarização daqueles com deficiência intelectual.

Referências

- ANACHE, Alexandra Ayach.; RESENDE, Danielly Araújo Rosado. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 21, núm. 66, julho-septiembre, 2016, pp. 569-591
- ANJOS, Hildete Pereira dos. Analisando um recorte local das Políticas Brasileiras para a Educação Inclusiva. In: MENDES, E.G.; CIA, F. (orgs.) **Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional Especializado**. São Carlos: ABPEE, 2014, p.41-58.
- ARANHA, Maria Salete Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ano XI, mar.2001, p.160-173.
- ARANHA, Maria Salete; ADAMS, David Michael. Organização dos Serviços de Educação Especial nos Estados Unidos: uma análise crítica. In: GIROTO, Claudia Regina Mosca. et.al. (orgs). **Servicios de apoyo em Educación Especial: una mirada desde diferentes realidades**. Alcalá de Henares (Espanha): Universidad de Alcalá, 2014, p.37-54.
- BRANDÃO, Ida. La Educación Especial em Portugal. In: GIROTO, Claudia Regina Mosca. et.al. (orgs). **Servicios de apoyo em Educación Especial: una mirada desde diferentes realidades**. Alcalá de Henares (Espanha): Universidad de Alcalá, 2014, p.79-104.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica N° 04, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência intelectual**. Brasília: MEC;SEESP, 2010.
- BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008.

- BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências. **Revista Educação Especial**. v. 25, n. 44, p. 499-512, set./dez. 2012.
- DAINÊZ, Débora. **A inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural**. 2009, 148p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP. Piracicaba (SP), 2009.
- DAINÊZ, Débora. A formação da criança com deficiência intelectual na condição da educação inclusiva: algumas considerações. In: MONTEIRO; FREITAS; CAMARGO (orgs.). **Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014, p.59-83.
- DENARI, Fátima Elisabeth. De classes especiais e atendimento educacional especializado: a elegibilidade de alunos como foco. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 1, n.1, p. 45-52, Jun.-Dez., 2014.
- FERREIRA, Maria Cecília Cacaretto. Prefácio. In: MONTEIRO, Maria Inês Bacellar.; FREITAS, Ana Paula de.; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral (orgs.) **Relações de Ensino na Perspectiva Inclusiva: alunos e professores no contexto escolar**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014, p.13-21.
- GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demanda e perspectivas**. 2009. Fls346. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2009.
- HERADÃO, Júlia Gomes. **Avaliação Pedagógica para decisão de atendimento em SR de DI: aspectos relevantes na perspectiva de professores especialistas**. São Carlos/SP, 2014, 126p. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de São Carlos.
- JESUS, Denise Meyrelles; AGUIAR, Ana Marta Biachi. O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial**. v. 25 . n. 44, p. 399-416, set./dez. 2012.
- JESUS, Denise Meyrelle.; VIEIRA, Alexandre Braga; GONÇALVES, Agda Felipe Silva. Observatório Nacional de Educação Especial no Estado do Espírito Santo: compreendendo o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais pela via da Formação Docente. In: MENDES, E.G.; CIA, F. (orgs.) **Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional Especializado**. São Carlos: ABPEE, 2014, p. 91-106.
- MALHEIRO, Cecília Lima; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Sala de Recursos Multifuncionais: formação, organização e avaliação**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, 244p.
- MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cecília Lima. Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, Terezinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. P. 343-359.
- MCGHIE-RICHMOND, Donna; SUNG, A.N. **Applying Universal Design for Learning to Instructional Lesson Planning**. Disponível em: file:///F:/SME%20-%20SP/Escrita%20documentos%20currículo/[A]%20UDL%202.pdf. Acesso em 03/11/2017.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Conhecimento Escolar e Deficiência Intelectual: dados da realidade**. Curitiba, CRV, 2018, 168p.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Atendimento Educacional Especializado: Nova Proposta? Velhos Problemas In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. (orgs.) **Inclusão Escolar e Educação Especial no Brasil: Entre o Instituído e o Instituinte**. 1ª ed. Marília : ABPEE, 2016, v.1, 378p.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Um diálogo Esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência**. Bauru: Práxis, 2007.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de, LEITE, Lúcia Pereira. Construção de um sistema educacional inclusivo. **Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v.15, p.511 - 524, 2007.
- OLIVEIRA, Cássia Carolina Braz; MANZINI, Eduardo José. Encaminhamento e Perfil do Público-Alvo da Educação Especial de uma Sala de Recursos Multifuncionais: Estudo de Caso. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 559-576, Out.-Dez., 2016.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- PLETSCH, Márcia Denise; ROCHA, Maíra Gomes de Souza da; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. Organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 102-121, set./dez. 2016.

PLETSCH, Márcia Denise. **A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil:** da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22(81). Arizona State University. 2014. Acesso em 20 de maio de 2015. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

PORTER, 1997, apud RODRIGUES, Luzia Lima, et.al. (orgs.). **Percursos em Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso.** Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, 2007,

SCAVONI, Mariana Paula Pereira..., OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Formação de professores na escola inclusiva brasileira: o ponto de vista do profissional do Atendimento Educacional Especializado In: **Pedagogia 2015. Encuentro Internacional por la unidad de los educadores..** Habana - Cuba: Ministerio de Educacion, 2015. p.1641 – 1662.

TARTUCCI, Dulcéria; CARDOSO, Camila Rocha; FLORES, Maria Marta Lopes. Salas de Recursos Multifuncionais em Góias: formação docente e organização do trabalho pedagógico. In: MENDES, E.G.; CIA, F. (orgs.) **Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional Especializado.** São Carlos: ABPEE, 2014, 238 p.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Caracterização dos profissionais responsáveis pela identificação da deficiência intelectual em escolares. Revista Educação Especial, vol. 24, núm. 39, enero-abril, 2011, pp. 61-75

VYGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, 252p.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Fundamentos da Defectologia – Obras Completas – tomo cinco.** Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997. 391p.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A Construção do Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001, 496 p.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Teoria e Método em Psicologia.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Notas

¹ A identificação do participante se dá pela letra do município e o seu número no registro geral dos dados.

² Sobre o assunto consultar: VYGOTSKI 1999, 2000; PINO, 2005; PADILHA, 2007; OLIVEIRA, 2018.

Correspondência

Anna Augusta Sampaio de Oliveira – Universidade Estadual Paulista (UNESP), R. Quirino de Andrade, 215, Centro. CEP: 01049-010. São Paulo, São Paulo, Brasil.

E-mail: anna64.oliveira@gmail.com

Recebido em 7 de abril de 2018

Aprovado em 8 de setembro de 2018



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)