

Sílvia Maria de Oliveira Pavão
Ana Cláudia Oliveira Pavão
(Organizadoras)

AVALIAÇÃO

Reflexões sobre o processo avaliativo no AEE

Volume 2



AVALIAÇÃO

Reflexões sobre o processo avaliativo no AEE

Volume 2

FACOS-UFSM



Sílvia Maria de Oliveira Pavão
Ana Cláudia Oliveira Pavão
(Organizadoras)

AVALIAÇÃO

Reflexões sobre o processo avaliativo no AEE

Volume 2

Santa Maria
FACOS-UFSM
2019



Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional

O conteúdo dos artigos é de inteira responsabilidade de seus autores,
não representando completa ou parcialmente a opinião da editora ou
das organizadoras deste livro.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Título

Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no AEE

Edição, preparação e revisão

Sílvia Maria de Oliveira Pavão; Ana Cláudia Oliveira Pavão

Projeto gráfico e diagramação

Magnos Cassiano Casagrande

Capa

Magnos Cassiano Casagrande

Vetores: freepik.com

A945 Avaliação : reflexões sobre o processo avaliativo no
AEE / Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Ana Cláudia
Oliveira Pavão (organizadoras). – Santa Maria, RS :
FACOS-UFSM, 2019.
v. 2 (274 p.) : il. : 23 cm

1. Educação especial – Avaliação 2. Atendimento
Educacional Especializado – Avaliação I.
I. Pavão, Sílvia Maria de Oliveira II. Pavão, Ana
Cláudia Oliveira

CDU 376.1
376.1/.5

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte - CRB-10/990
Biblioteca Central - UFSM
ISBN: 978-85-8384-093-0

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Centro de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Ciências da Comunicação

REITOR Paulo Afonso Burmann

VICE-REITOR Luciano Schuch

DIRETOR DO CCSH Mauri Leodir Löbler

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO Rodrigo Stéfani Correa

FACOS - UFSM

DIRETORIA EDITORIAL Ada Cristina Machado Silveira (UFSM)

EDITORA EXECUTIVA Sandra Depexe (UFSM)

COMISSÃO EDITORIAL Ada Cristina Machado Silveira (UFSM)

Eduardo Andrés Vizer (UNILA)

Eugênia M. M. da Rocha Barichello (UFSM)

Flavi Ferreira Lisbôa Filho (UFSM)

Maria Ivete Trevisan Fossá (UFSM)

Marina Poggi (UNQ)

Paulo César Castro (UFRJ)

Sonia Rosa Tedeschi (UNL)

Veneza Mayora Ronsini (UFSM)

CONSELHO TÉCNICO Aline Roes Dalmolin (UFSM)

ADMINISTRATIVO Leandro Stevens (UFSM)

Liliane Dutra Brignol (UFSM)

Sandra Dalcul Depexe (UFSM)

AUTORES

Ana Cláudia Oliveira Pavão

Doutora, Professora na Universidade Federal de Santa Maria, RS.



email: anaclaudiaoliveira.pavao@gmail.com

ID 0000-0002-9914-3700

<http://lattes.cnpq.br/7103505448590793>

Ana Paula dos Santos Ferraz

Mestre, Professora no Colégio de Aplicação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

email: anapaulaferrazeducadora@hotmail.com

ID 0000-0003-2536-2721

<http://lattes.cnpq.br/3688880779845528>



Andressa Basso

Licenciada em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, RS.



email: andressabasso3004@gmail.com

ID 0000-0002-3254-4972

<http://lattes.cnpq.br/8288301856961982>

Bruna de Assunção Medeiros

Mestre, Professora do Instituto Federal Farroupilha, RS.



In Memoriam



Carmen Rosane Segatto e Souza

Doutora, Universidade Federal de Santa Maria, RS.

email: carmenrssouza@gmail.com

ID 0000-0002-0122-4095

<http://lattes.cnpq.br/5905905676083009>



Débora Cristina Ricardo

Mestre, Coordenadora de Educação a Distância no Colégio Pio XII, Juiz de Fora, MG.

email: deboraricardo@hotmail.com

ID 0000-0003-2669-594X

<http://lattes.cnpq.br/3534345565372463>



Diana Alice Schneider

Mestre, Professora de Educação Especial, Salto do Jacuí, RS.

email: dianaalice.s@gmail.com

ID 0000-0001-8345-1824

<http://lattes.cnpq.br/2301232526403946>

**Eliamar Godoi**

Doutora, Professora da Universidade Federal de Uberlândia, MG.

email: eliamar.godoi@ufu.br

ID 0000-0001-9306-1378

<http://lattes.cnpq.br/5028503004915253>

**Eliana Lucia Ferreira**

Doutora, Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora, MG.

email: eliana.ferreira@ujf.edu.br

ID 0000-0001-7978-8731

<http://lattes.cnpq.br/7220418694683125>

**Fabiane Adela Tonetto Costas**

Doutora, Professora da Universidade Federal de Santa Maria, RS.

email: fabicostas@gmail.com

ID 0000-0003-3698-2782

<http://lattes.cnpq.br/3514821940003826>

**Fabiane Romano de Souza Bridi**

Doutora, Professora da Universidade Federal de Santa Maria, RS.

email: fabianebridi@gmail.com

ID 0000-0002-8727-851X

<http://lattes.cnpq.br/8914947342465602>

**Fernanda Sarturi**

Doutora, Professora na Universidade Federal de Santa Maria. Campus Palmeira da Missões, RS.

email: fesarturi@gmail.com

ID 0000-0002-3829-3932

<http://lattes.cnpq.br/0930953751809465>

**Franciele Xhabiaras Grapiglia**

Especialista em Psicopedagogia. Coordenadora Pedagógica do Colégio Coração de Maria, Santa Maria, RS.

email: frangrapiglia@yahoo.com.br

ID 00000001-7430-8284

<http://lattes.cnpq.br/5864010109328696>

**Gislaine de Fátima Ferreira da Silva, Mestre**

Professora de Educação Básica - IA da Escola Estadual Duque de Caxias – Juiz de Fora, MG.

email: gis-silva@bol.com.br

ID 0000-0001-9071-2818

<http://lattes.cnpq.br/6052611504077044>



Letícia de Sousa Leite

Mestre, intérprete da Universidade Federal de Uberlândia, MG.

email: leticia.leite@ufu.br

ID 0000-0002-6335-0118

<http://lattes.cnpq.br/7496074271583830>



Maiandra Pavanello da Rosa

Mestre, Professora de Educação Especial do Governo do Estado do Rio Grande do Sul.

email: maiandra.pavanello@gmail.com

ID 0000-0003-2918-3536

<http://lattes.cnpq.br/2891737137747796>



Marilú Mourão Pereira

Mestre, Diretora técnica e fisioterapeuta da Fundação de Atendimento Ao Deficiente e Ao Superdotado no Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

email: marilumouraopereira@gmail.com

ID 0000-0003-1796-6656

<http://lattes.cnpq.br/1352555271836423>



Michele Oliveira Rocha

Mestre, Professora na rede de escolas de inglês Cultura Inglesa, RS.

email: micheleoliveirarocha@yahoo.com.br

ID 0000-0002-6407-3220

<http://lattes.cnpq.br/7231805864791166>



Morgana Christmann

Doutora, Professora na Universidade Franciscana, Santa Maria, RS.

email: fisiomorganac@gmail.com

ID 0000-0002-5773-8933

<http://lattes.cnpq.br/4570229527508857>



Nara Joyce Wellausen Vieira

Doutora, Professora da Universidade Federal de Santa Maria, RS.

email: najoivi@gmail.com

ID 0000-0002-4850-780X

<http://lattes.cnpq.br/2447346437976428>



Reinaldo dos Santos

Doutor, professor da Universidade Federal da Grande Dourados, MT.

email: docrei@gmail.com

ID 0000-0003-4357-0655

<http://lattes.cnpq.br/785016459444032>



Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Doutora, Professora na Universidade Federal de Santa Maria, RS.

email: silviamariapavao@gmail.com

ID 0000-0002-5365-0280

<http://lattes.cnpq.br/693489760362226>



Tatiane Negrini

Doutora, Professora na Universidade Federal de Santa Maria, RS.

email: tatinegrini@yahoo.com.br

ID 0000-0002-6394-5365

<http://lattes.cnpq.br/637574935517140>

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| Prefácio | 13 |
| Vantoir Roberto Brancher | |
| 1 | |
| Avaliação em educação especial: a importância da neurociência | 21 |
| Ana Paula dos Santos Ferraz; Bruna de Assunção Medeiros; Fabiane Adela Tonetto Costas | |
| 2 | |
| Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a identificação dos alunos da Educação Especial | 39 |
| Michele Oliveira Rocha; Maiandra Pavanello da Rosa; Diana Alice Schneider; Fabiane Romano de Souza Bridi | |
| 3 | |
| A Psicopedagogia como aliada na avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência | 61 |
| Franciele Xhabiaras Grapiglia; Carmen Rosane Segatto e Souza | |
| 4 | |
| Inteligências Múltiplas: uma perspectiva para a educação inclusiva de alunos com deficiência | 75 |
| Marilú Mourão Pereira | |
| 5 | |
| A provisão de desafios na identificação educacional das Altas Habilidades/Superdotações: contribuições de Howard Gardner e Joseph Renzulli das Inteligências Múltiplas | 99 |
| Nara Joyce Wellausen Vieira | |
| 6 | |
| A importância da formação docente para a avaliação e a inclusão dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação | 129 |
| Tatiane Negrini | |
| 7 | |
| Avaliação processual como prática de inclusão | 145 |
| Andressa Basso; Sílvia Maria de Oliveira Pavão; Ana Claudia Oliveira Pavão | |
| 8 | |
| Diagnóstico clínico e a avaliação pedagógica das pessoas com deficiência na Educação Superior | 161 |
| Morgana Christmann | |
| 9 | |
| Avaliação da aprendizagem processual democrática e acessível: a perspectiva da Psicologia Cognitiva | 181 |
| Sílvia Maria de Oliveira Pavão; Carmen Rosane Segatto e Souza | |
| 10 | |
| Instrumentos de Avaliação no Atendimento Educacional Especializado: ressignificando os indicadores de ensino e aprendizagem | 197 |
| Eliana Lucia Ferreira; Gislaine de Fátima Ferreira da Silva; Débora Cristina Ricardo; Reinaldo dos Santos | |
| 11 | |
| Avaliação e o Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos: planejamento pedagógico individualizado | 223 |
| Eliamar Godoi; Letícia de Sousa Leite | |
| 12 | |
| A rede de cuidados à pessoa com deficiência no Sistema Único de Saúde como aporte da avaliação para o Atendimento Educacional Especializado | 249 |
| Fernanda Sartori; Sílvia Maria de Oliveira Pavão | |

PREFÁCIO

Significando os processos avaliativos no AEE

Receber o convite para prefaciar o segundo volume da obra “Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no AEE” a qual se sabe, busca discorrer, apresentar propostas, metodologias, teorias que auxiliem professores que atuam em Sala de Recursos Multifuncional à avaliação de alunos para o AEE, confesso-vos é um misto de felicidade e responsabilidade. Felicidade pelo convite em si, quando faço convites para colegas prefaciarem ou escreverem algo em meus escritos, são sempre colegas que, de alguma forma admiro seus trajetos formativos e aproximações com as temáticas das obras em construção. Responsabilidade pelo mesmo motivo, uma vez que estas possíveis projeções me empurram a tentar uma aproximação às expectativas das organizadoras. Assim, agradeço mais uma vez o convite e o carinho das estimadas colegas e convido-os a uma aproximação primeira da obra.

Este livro organizado pela Prof^a Dr^a Sílvia Maria de Oliveira Pavão e Prof^a Dr^a Ana Cláudia Oliveira Pavão se subdivide em 12 capítulos. Quando se observa o renome das autoras, bem como a temática que se propõem problematizar, o leitor já percebe que encontrará, como nos ensinou Leonardo Boff, problematizações à luz de quem coloca o pé no barro e sabe, por vivência e produção científica, o que está falando. É

isso que você, caro leitor, encontrará nesta obra. Uma escrita viva e pulsante que se propõe à construção do que Gauthier (1998) denominaria de saber da ação pedagógica. Qual seja, o relato de educadores contemporâneos que têm feito inclusão, que têm feito Atendimento Educacional Especializado, nas suas mais variadas nuances e que vêm a público nos apresentar o que têm pensado/pesquisado/estudado e sistematizado acerca da temática.

Abrindo alas, temos o primeiro capítulo, intitulado “Avaliação em Educação Especial: a importância da neurociência” de “Ana Paula dos Santos Ferraz; Bruna de Assunção Medeiros (in memoriam) e Fabiane Adela Tonetto Costas, no escrito em questão, organizado a partir de um componente curricular no contexto da pós-graduação, nos é apresentado a importância dos conhecimentos provenientes da área da neurociência para a avaliação em Educação Especial. O texto tem por objetivo analisar as produções existentes envolvendo estes campos de conhecimento, neurociência e Educação Especial, bem como as contribuições que a neurociência pode trazer para quem atua com a Educação Especial. No escrito, se poderá observar um mapeamento acerca da temática na contemporaneidade.

O capítulo dois, intitulado “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a identificação dos alunos da Educação Especial” de, Michele Oliveira Rocha, Maiandra Pavanello Rosa, Diana Alice Schneider e Fabiane Romano de Souza Bridi, tem por objetivo verificar em que anos há maior incidência de alunos público-alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. As autoras percebem que o 3º e 4º anos apresentam maior percentual e a categoria predominante é a deficiência intelectual. Percebem elas, que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa pode ser um dos fatores que influenciam para o alto índice

de reprovação escolar, bem como no número de alunos identificados com deficiência intelectual, considerando a cobrança para que a alfabetização se efetive no 3º ano e, quando alguns alunos apresentam dificuldades neste processo, podem ser identificados como deficientes intelectuais.

No capítulo seguinte intitulado "A psicopedagogia como aliada na avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência" de autoria de Franciele Xhabiaras Grapiglia e Carmen Rosane Segatto e Souza propõe uma reflexão sobre a avaliação de alunos com deficiências ancorada na psicopedagogia, com objetivo de apresentar subsídios aos profissionais e estudantes. Concluem elas que a presença do psicopedagogo, no auxílio, diagnóstico e construção da aprendizagem de alunos com deficiência, priorizando a maneira que cada um consegue e pode aprender, é fundamental.

O quarto capítulo de Marilú Mourão Pereira se intitula "Inteligências Múltiplas: uma perspectiva para a educação inclusiva de alunos com deficiência". Nele, a autora busca refletir acerca das questões relativas à inclusão de alunos com deficiência, tendo como linha central os pressupostos teóricos das múltiplas inteligências. No texto, buscou trazer uma aproximação das ideias de Gardner com a diversidade humana. Se posiciona afirmando que foi possível verificar que a teoria de Gardner vem contribuir significativamente com os novos paradigmas da escola, na busca de um novo olhar para todos os alunos, apontando que o sistema tradicional de avaliação já não funciona mais e é necessário esse avanço, na compreensão de que cada um aprende de forma diferente, bem como na relevância da teoria das Inteligências Múltiplas para a discussão dos processos inclusivos.

No quinto capítulo, intitulado "A provisão de desafios na identificação educacional das Altas Habilidades/

Superdotação: contribuições de Howard Gardner e Joseph Renzulli", de Nara Joyce Wellausen Vieira, tem por objetivo discutir a provisão de desafios para reconhecer as pessoas com indicadores de altas habilidades/superdotação (AH/SD), partindo da Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, para fundamentar o conceito de inteligência; e a Teoria dos Três Anéis, de Joseph Renzulli, para embasar a concepção de AH/SD. Demarca a autora que, em uma proposta de identificação com essas características, se tem o desafio da integração de profissionais de áreas diferenciadas, como música, esportes e artes, dentre outras.

No sexto capítulo, Tatiane Negrini nos apresenta o texto "A importância da formação docente para a avaliação e a inclusão dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação". Demarca a autora a importância de se pensar a formação docente em prol de um trabalho direcionado a este público. Seu escrito objetiva debater a importância da formação docente para a avaliação e a inclusão dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Seu escrito é estudo qualitativo, a partir do projeto de pesquisa "Representações sociais sobre os estudantes com altas habilidades/superdotação e a inclusão educacional: o olhar dos professores", e de dados que constam no relatório da pesquisa (UFSM, 2017.) A autora percebe com seu estudo que os colaboradores apontam a necessidade de formação permanente, especialmente pelo desconhecimento acerca da temática em estudo.

O capítulo sétimo intitulado "Avaliação processual como prática de inclusão", de autoria de Andressa Basso; Sílvia Maria de Oliveira Pavão e Ana Cláudia Oliveira Pavão tem por objetivo discutir a efetividade do AEE nos processos de avaliação processual da aprendizagem. Nele, as autoras evidenciaram os conceitos e práticas do AEE, as políticas e ações legais que regem essas práticas nas instituições de

ensino e o papel de cada um dos atores no cenário pedagógico do AEE.

O oitavo capítulo é o escrito de Morgana Christmann, que o intitula "Diagnóstico clínico e a avaliação pedagógica das pessoas com deficiência na Educação Superior". Demarca a autora, que seu texto objetiva refletir sobre a presença do diagnóstico clínico nos processos avaliativos dos estudantes com deficiência. Afirma ela, que este diagnóstico ainda é temática atual no contexto da Educação Especial, uma vez que existem ainda lacunas sobre a avaliação. Demarca também sobre a importância de desmembrar o diagnóstico clínico das pessoas com deficiência, da sua capacidade de aprendizagem, no sentido de ofertar um olhar que possibilite considerar suas potencialidades, avaliando estes estudantes, a partir das aprendizagens desenvolvidas.

O capítulo nono, intitulado "Avaliação da Aprendizagem Processual Democrática e Acessível: a perspectiva da Psicologia Cognitiva" é de autoria de Sílvia Maria de Oliveira Pavão e Carmen Rosane Segatto e Souza. As autoras problematizam o conceito de avaliação da aprendizagem, provocando-nos, a partir de uma proposta de avaliação educativa, que não se vincule a critérios de rendimento, mas que esteja a favor e a serviço da compreensão e do que denominam de uma reflexão contextualizada. Seu estudo centrou suas análises, a partir dos pressupostos de Piaget e Vigotski.

No décimo capítulo, intitulado "Instrumentos de avaliação no Atendimento Educacional Especializado: ressignificando os indicadores de ensino e aprendizagem" Eliana Lucia Ferreira, Débora Cristina Ricardo e Reinaldo dos Santos problematizam o modelo de avaliação do AEE na contemporaneidade, afirmam que esse modelo necessita de ajustes para atender à demanda escolar e impulsionar

o processo educacional, pois, para além da avaliação da aquisição do conhecimento, é necessário identificar e valorizar a aquisição das competências básicas estabelecidas para a nova realidade socioeducativa. Nesse sentido, propõem-se a discutir e analisar as práticas avaliativas para o Atendimento Educacional Especializado que reverberam nas discussões e atividades desenvolvidas em um ambiente virtual de aprendizagem.

"Avaliação e o Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos (AEES): planejamento pedagógico individualizado" é o capítulo de Eliamar Godoi e Letícia de Sousa Leite, que tem como objetivo propor uma reflexão continuada acerca do impacto que um processo adequado de avaliação tem, em relação ao contexto de ensino e aprendizagem, na oferta do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos. Seus achados debruçam-se numa tentativa de evidenciar a diferença entre os processos avaliativos aplicados na oferta do AEES e os aplicados na sala regular de ensino. Afirmam elas, que distinção se instaura basicamente no foco que é dado aos sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem, nos dois contextos de ensino.

Por fim, fecha a obra, o artigo intitulado "A rede de cuidados à pessoa com deficiência no sistema único de saúde como apporte da avaliação para o Atendimento Educacional Especializado", de Fernanda Sarturi e Sílvia Maria de Oliveira Pavão. No texto, as autoras buscam analisar, por meio do materialismo dialético, a implementação de uma Rede de Atenção a pessoas com deficiência no Sistema Único de Saúde, como apporte da avaliação para o atendimento educacional especializado. Percebem elas, que ao passo que o cotidiano rompe a realidade vivida pelas pessoas com deficiência, se estabelece uma relação dialética entre o modelo atual e a

necessária mudança no modelo de atenção à saúde. Ainda, demarcam que o atendimento educacional especializado se torna o elo da rede de atenção à pessoa com deficiência.

Carxs leitorxs, de forma bastante resumida é disso que trata o livro. Significando processos avaliativos, recomendo sua leitura especialmente aos/as envolvidxs em processos educativos, que acreditam em novas formas de atendimento educacional especializado, em outras formas de escola, em outras perspectivas avaliativas e em outras formas de educação, mais inclusivas, com respeito e aceitação à diferença e, por conseguinte, mais humanizadas. Uma boa leitura a todxs.

Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher¹

vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br

¹ Aos que queiram se aproximar um pouco dos nossos trajetos formativos no que tange a inclusão e a formação docente podem recorrer a página do nosso grupo de pesquisa.

1

AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: A IMPORTÂNCIA DA NEUROCIÊNCIA

Ana Paula dos Santos Ferraz
Bruna de Assunção Medeiros
Fabiane Adela Tonetto Costas

A Educação Especial como modalidade que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino tem inúmeras atribuições a desenvolver na escola regular através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), dentre elas, a avaliação e o estudo de caso dos estudantes que compõem seu público-alvo. Para realizar essa avaliação, é necessário ao professor que atua no AEE, conhecimentos para além das características de cada deficiência, ou seja, saber como funciona o cérebro e o que é esperado que seja realizado por cada estudante em determinado período, para assim, poder fazer uma avaliação global e compreender quais suas dificuldades. Desta forma, segundo Leite (2011, p. 1),

A neurociência é uma grande aliada do professor que o ajuda a identificar o indivíduo como um ser único, pensante e que aprende a sua maneira. Ao analisar o processo de aprendizagem, deve-se perceber um múltiplo enfoque, explanando propriedades psicológicas, neurológicas e sociais do indivíduo, já que a construção da aprendizagem considera aspectos biológicos, cognitivos, emocionais e do meio, que constroem o ser e embasei-a a sua evolução.

Entendendo assim, a importância dessa avaliação no âmbito da Educação Especial é que esta pesquisa é realizada, tendo por objetivo analisar as contribuições que o campo da neurociência pode trazer para quem atua com a avaliação na Educação Especial a partir das pesquisas existentes sobre a temática.

Justifica-se devido às contribuições que a neurociência pode oferecer relativas ao trabalho que deve ser desenvolvido na área da Educação Especial, evidenciando o que já se tem de pesquisas referentes a este tema.

METODOLOGIA

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa sendo realizada através de pesquisa bibliográfica nos seguintes bancos de dados: Portal de periódicos da CAPES, Redalyc, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e Scielo, utilizando-se para a busca os seguintes descritores: neurociência, avaliação e educação especial, delimitando-se um recorte temporal de 10 anos (2006 - 2016), tendo como critério de exclusão, os textos não eram publicados em português. Após a pesquisa com os descritores mencionados, foram lidos os resumos dos trabalhos encontrados e realizada a análise destes, verificando as suas relações com os objetivos da pesquisa proposta pelas pesquisadoras e as contribuições destes para a mesma.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DE QUE ESTAMOS FALANDO?

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem se efetivado principalmente através da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recurso Multifuncionais de escolas das redes regulares de ensino. Assim, este serviço da Educação Especial é prioritário aos estudantes definidos como público alvo na Resolução nº 04/2009 (BRASIL, 2009), quais sejam:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras.

Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Com isso, para que o atendimento seja efetivado há necessidade da elaboração de um estudo de caso e de um plano de atendimento. Sendo também necessária uma avaliação inicial para identificação do estudante e sua possível categorização de público-alvo, bem como, para definir suas necessidades e potencialidades a serem trabalhadas, como se pode perceber na Nota Técnica nº 04/2014 (BRASIL, 2014):

Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais. [...] Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE.

Assim, compreendendo a importância dessa avaliação a ser realizada pelo professor de Educação Especial, consideram-se necessários alguns conhecimentos que o habilitem a reconhecer as particularidades, necessidades e potencialidades de cada estudante. De acordo com Leite (2009),

Dentre as mais diversas formas de investigação, um dos principais objetivos do neurocientista é interpretar as mais variadas mudanças que possa ocorrer no comportamento fixo ou variante e, através da análise, contribuir para modificar esse comportamento. Essa mudança chama-se: aprendizado. Ela ocorre no sistema nervoso e pode ser chamada de plasticidade cerebral. Fundamentalmente a neurociência possibilita um aprofundamento do estudo dos processos da percepção, da consciência e da cognição. Em sua máxima, consciência é o atributo pelo qual o indivíduo se integra ao mundo. É a percepção dos fenômenos internos, afetivos, volitivos, intelectuais e das realizações externas.

Nesse contexto, percebe-se que a neurociência e seus conhecimentos sobre o funcionamento do cérebro humano têm muito a contribuir para essa avaliação, uma vez que, possibilita saber quais comportamentos são esperados para cada idade bem como compreender as relações entre o funcionamento do cérebro e as funções cognitivas para a aprendizagem.

Considera-se ainda, que todo profissional da educação precisa compreender que há diversos fatores relacionados à aprendizagem, sendo as funções executivas alguns desses fatores. Temos que as funções executivas “podem ser definidas como um grupo de capacidades mentais que auxiliam o indivíduo na realização de tarefas de maneira independente, auto-organizada, criativa, eficaz e adaptada socialmente” (LIMA, FERREIRA, 2015, p. 127). Para a avaliação na Educação Especial, é importante que o professor conheça essas funções para saber o que está dificultando a aprendizagem do estudante, compreendendo o que é patológico e o que é esperado para cada idade, pois,

[...] a avaliação das funções executivas traz informações importantes para a compreensão das dificuldades de aprendizagem, uma vez que seu desenvolvimento adequado está diretamente relacionado ao desempenho escolar (LIMA, FERREIRA, 2015, p. 142).

Portanto, conhecer essas funções torna-se muito relevante para melhor avaliar o estudante público-alvo da Educação Especial. Onde, a aquisição de novos conhecimentos pelo estudante implica as habilidades das Funções Executivas, através do trabalho diário no ambiente escolar, bem como, para selecionar as informações no contexto diário para o foco da aprendizagem, permitindo assim, a manutenção e a transformação desses conhecimentos.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O PAPEL DA NEUROCIÊNCIA

A partir de estudos teóricos sobre a Neurociência, considera-se que esta pode contribuir para o trabalho na Educação Especial, principalmente quando se fala em avaliação para delimitação de seu público-alvo e para planejamento de objetivos. Os avanços e as descobertas nesta área ligadas ao processo de aprendizagem são uma revolução para o meio educacional, já que a mesma tem como base o estudo das funções cerebrais cognitivas humanas, como salienta Eysenck et al (2007).

Neste sentido, segundo LENT, é o “conjunto de disciplinas que tratam do sistema nervoso e que nasceu da busca das bases cerebrais da mente humana” (LENT, 2008, p. 02). Logo, torna-se imprescindível para os educadores conhecer as conexões neurais do educando para que sejam elaboradas atividades que desenvolvam suas funções mo-

toras, sensitivas e cognitivas.

A neurociência é uma ciência que estuda o sistema nervoso, normal e patológico, especialmente a anatomia e a fisiologia do cérebro, procurando explicar o comportamento, o processo de aprendizagem e cognição humana bem como os mecanismos de regulação orgânica. De acordo com Relvas (2009, p. 21),

[...] o universo biológico interno com centena de milhões de pequenas células nervosas que formam o cérebro e o sistema nervoso comunica-se umas com as outras através de pulsos eletroquímicos para produzir atividades muito especiais: nossos pensamentos, sentimentos, dor, emoções, sonhos, movimentos e muitas outras funções mentais e físicas, sem as quais não seria possível expressarmos toda a nossa riqueza interna e nem perceber o mundo externo, como o som, cheiro, sabor.

Diante disso, considera-se que a neurociência parte do princípio de que o cérebro é o grande responsável pela cognição e pela consciência humana.

Percebe-se a partir daí a importância da neurociência para a área da educação, e principalmente, no que diz respeito às questões avaliativas, no que se refere à Educação Especial. Por isso, conhecer o que já tem sido pesquisado sobre estes assuntos pode auxiliar a compreender a importância da neurociência. Desta maneira, é com esse intuito que apresentamos os resultados encontrados.

A pesquisa iniciou-se pelo portal de periódicos da CAPES limitando ao recorte temporal de 10 anos. Com o uso dos descritores avaliação e neurociência não foi encontrado nenhum artigo publicado. Com o uso dos termos Educação Especial and neurociência, encontrou-se apenas um trabalho:

- 28 “Reflexões sobre precoces, prodígios, gênios e as altas

habilidades, com base na neurociência cognitiva” de autoria de Carlos Eduardo Paulino e Miguel Cláudio Moriel Chacon, publicado na Revista de Educação Especial (2011), o qual através de uma pesquisa bibliográfica objetivou entender os precoces, prodígios, gênios e altas habilidades a partir dos conhecimentos da neurociência cognitiva. Os resultados encontrados referem-se ao modo de identificar os estudantes com altas habilidades/superdotação diferenciando-os de outras categorizações como prodígios e gênios com o uso dos conhecimentos da neurociência cognitiva, demonstrando que essa contribui para a avaliação/caracterização desse público.

Desta forma, os resultados realizados através dessa pesquisa demonstram que os conhecimentos provenientes da neurociência podem contribuir para a avaliação no âmbito da Educação Especial apesar de limitar-se ao público com Altas Habilidades/Superdotação.

No portal Redalyc, que contempla uma rede de revistas científicas da América Latina e o Caribe, Espanha e Portugal, ao pesquisar com os termos neurociência e Educação Especial, nenhum trabalho foi encontrado assim como, ao pesquisar os termos avaliação e neurociência.

Ao pesquisar na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações com o uso dos termos Neurociência, Educação Especial e avaliação na delimitação temporal de 10 anos, foram encontrados quatro trabalhos: Dissertação - Avaliação do desempenho funcional e da qualidade do estímulo domiciliar oferecido à criança com deficiência visual (LAGE, 2015); Dissertação - Ações Motoras de crianças com baixa visão durante o brincar: cubos com e sem estímulo visual (SCHIMMITT, 2014); Tese - A evolução da produção científica nacional, os artigos de revisão e o papel do Portal de Periódicos da CAPES (ALMEIDA, 2013); Dissertação - A Formação de professores de Ciências Biológicas e a Educação

Inclusiva: Uma interface da Formação Inicial e Continuada (FERNANDES, 2012).

No entanto, nenhum dos trabalhos encontrados tinha relação com os objetivos da pesquisa e os termos pesquisados.

No Portal SciELO, encontramos oito artigos, através dos descritores: Neurociência, avaliação e Educação Especial. Como critério de busca, utilizamos dois descritores de cada vez, pois com os três combinados não foi encontrado nenhum trabalho. Primeiramente, foram utilizados os descritores Neurociência e Educação Especial, onde encontramos três artigos. O primeiro artigo encontrado intitula-se: Filosofia e neurociência: entre certezas e dúvidas, de autoria Ana Cristina Zimmermann; Camila Torriani-Pasin, publicado na Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (2011), o qual aborda a possibilidade de inserção dos significativos avanços da neurociência, como constituintes de saberes disciplinares, nos cursos de formação de professores. Considerando esta complexidade, retoma-se a possibilidade de diálogo entre Filosofia e Ciência, através dos estudos sobre corpo e movimento humano, onde a separação entre as diferentes formas de pensar a realidade e produzir conhecimentos não precisa necessariamente ser combatida, à custa do enfraquecimento de ambas, mas é possível extrair consequências interessantes de um movimento de aproximação entre as duas áreas.

O segundo artigo intitula-se: Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente, de autoria de Fernanda Antoniolo Hammes de Carvalho, publicado na Revista Trabalho, Educação e Saúde (2010), o qual aborda a possibilidade de inserção dos significativos avanços da neurociência, como constituintes de saberes disciplinares, nos cursos de formação de professores. Como resultado, destaca-se a necessidade de revisão das estruturas curriculares dos cursos de formação de professores, em especial das

licenciaturas, indicando como alternativa a inserção de disciplinas, ou a reestruturação de disciplinas já existentes, com vistas a propiciar a interlocução entre neurociência, ensino e aprendizagem.

O terceiro artigo encontrado foi: O cérebro como órgão pessoal: uma antropologia de discursos neurocientíficos, de autoria de Rogério Lopes Azize, publicado na Revista Trabalho, Educação e Saúde (2010), que discute em que sentido o discurso neurocientífico sobre o cérebro produz uma determinada noção de pessoa.

Logo, combinando os descritores: Neurociência e avaliação, encontramos cinco artigos. O primeiro tinha como título: Perfil e análise da produção científica dos pesquisadores brasileiros em Neurociência Clínica, de autoria de Marco Aurélio Romano-Silva; Humberto Correa; Maria Christina Lopes Oliveira; Isabel Gomes Quirino; Enrico Antonio Colosimo; Daniella Reis Martelli; Mariana Guerra Duarte; Leonardo Santos Lima; Ana Cristina Simões e Silva; Hercílio Martelli-Júnior; Eduardo Araujo Oliveira, publicado na Revista Psiquiatria clínica (2013), com o objetivo de avaliar a produção científica de pesquisadores no campo das Neurociências que recebem bolsa de produtividade do CNPq. Tendo como conclusão que as estratégias para melhorar qualitativamente a produção científica possivelmente podem ser reforçadas com o conhecimento do perfil dos pesquisadores no campo da Neurociência Clínica.

O segundo artigo encontrado: Psicoterapia neurocognitivo-comportamental: uma interface entre psicologia e neurociência, de autoria de Helenice Charchat-Fichman; Conceição Santos Fernandes; J. Landeira-Fernandez, publicado na Revista Brasileira de Terapias Cognitivas (2012), teve como objetivo retratar as relações existentes entre as intervenções praticadas na terapia

cognitivo-comportamental, a reabilitação neuropsicológica e as neurociências, descrevendo uma proposta de modelo denominado de psicoterapia neurocognitivo-comportamental. Concluiu-se que a psicoterapia neurocognitivo-comportamental propõe uma metodologia de intervenção baseada na interface da psicologia cognitiva com a neurociência. Aonde essa prática clínica vem sendo utilizada em diferentes transtornos psiquiátricos e doenças neurológicas. Modelos clínicos de avaliação e intervenção estão sendo proposta para os casos de transtorno do déficit de atenção, síndrome de Asperger, transtorno bipolar, comprometimento cognitivo leve no envelhecimento, doença de Alzheimer, doença de Parkinson, traumatismo craniano e acidente vascular cerebral, entre outros.

O terceiro artigo foi: Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida, de autoria de Ricardo Primi, publicado na Revista Avaliação Psicológica (2003), o qual procurou discutir alguns avanços científicos na área da avaliação da inteligência contrapondo-os às ideias que são divulgadas na mídia. Pode-se concluir que para o avanço da área é preciso investir no desenvolvimento de novas provas derivadas diretamente desta teoria, expandir os estudos para áreas da inteligência pouco investigadas no passado e buscar cada vez mais a elaboração de visões integrativas da inteligência levando em consideração os estudos da psicologia cognitiva e da neurociência.

O quarto artigo intitulou-se: Avaliação psicológica, neuropsicológica e recursos em neuroimagem: novas perspectivas em saúde mental, de autoria de Carolina Vieira; Eliane da Silva Moreira Fay; Lucas Neiva-Silva, publicado na Revista Aletheia (2007), tem como objetivo discutir a integração dos novos recursos da neurociência aos procedimentos tradicionais da avaliação psicológica na área da saúde mental.



Conclui-se que, lamentavelmente, reconhece-se um baixo grau de objetividade em muitos processos de avaliação psicológica, principalmente em saúde mental, acarretando prejuízos aos pacientes e o descrédito dos profissionais e acadêmicos desta área da ciência.

O quinto artigo com o título: Inteligência fluida: definição fatorial, cognitiva e neuropsicológica, de autoria de Ricardo Primi, publicado na Revista Paidéia (2002), pretendeu revisar o construto inteligência fluida (Gf), buscando ressaltar os pontos de convergência entre eles, discutindo alguns estudos relevantes das abordagens psicométrica, cognitiva e da mais recente neurociência cognitiva.

Percebe-se em alguns dos artigos encontrados a importância da neurociência para a área da educação. Salienta-se que nenhum dos trabalhos encontrados vem ao encontro do objetivo da presente pesquisa, qual seja, a importância da neurociência para a avaliação em Educação Especial. Isso nos faz refletir sobre a necessidade de estudos que se preocupem em unir esses campos para auxiliar nas questões da avaliação em Educação Especial. Contudo, todos os trabalhos dentro das suas áreas específicas, demonstraram a relevância dos estudos da neurociência.

PARA CONCLUIR, MAS NÃO FINALIZAR

Este trabalho objetivou evidenciar as contribuições que a neurociência pode trazer para a avaliação na Educação Especial, destacando esta ciência como um campo interdisciplinar de investigação que pode colaborar significativamente para uma aprendizagem consolidada, auxiliando também, na compreensão de como ocorrem os processamentos cognitivos e as falhas desses processamentos, além de ter apresentado marcante desenvolvimento nas

últimas duas décadas.

A realização deste trabalho buscou mostrar alguns dos benefícios da neurociência para a avaliação dos estudantes da Educação Especial, uma vez que este tema vem ganhando credibilidade e espaço no meio educacional, evidenciando que a aprendizagem é complexa, e, portanto, envolve um domínio cognitivo.

No entanto, ao verificar que não há publicações que discutem sobre essa temática, aponta-se a necessidade de maior difusão e aplicabilidade desses conhecimentos em Educação Especial, especificamente nas questões relativas à avaliação.

Espera-se que essa pesquisa proporcione, principalmente, uma reflexão sobre o quanto é importante relacionar a neurociência à educação e, especificamente, à educação especial e as questões avaliativas que envolvem o trabalho desenvolvido nessa área.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. C. E. **A evolução da produção científica nacional, os artigos de revisão e o papel do Portal de Periódicos da CAPES.** 2013. 139p. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Ciências Básicas da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Porto Alegre, RS, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/72607>>
- AZIZE, R. L. **O cérebro como órgão pessoal: uma antropologia de discursos neurocientíficos.** Revista Trabalho, Educação e Saúde (Online), vol.8 n. 3, Rio de Janeiro, Nov. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462010000300014>>
- BRASIL. NOTA TÉCNICA Nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE.

alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. 2014.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>

_____ . Resolução nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009.

Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>

CARVALHO, F. A. H. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. Revista Trabalho, Educação e Saúde (Online) vol.8, nº 3. Rio de Janeiro, Nov. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462010000300012>>

CHACON, M. C. M.; PAULINO, C. E. Reflexões sobre precoces, prodígio, gênios e as altas habilidades, com base na neurociência cognitiva. Revista Educação Especial, v. 24, n. 40, maio/ago. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2686>>

EYSENCK, Michael W; KEANE, Mark T. Abordagens da Psicologia Cognitiva. In: EYSENCK, Michael W; KEANE, Mark T. Manual de Psicologia Cognitiva. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 11-38.

FERNANDES, S. de F. P. A Formação de professores de Ciências Biológicas e a Educação Inclusiva: Uma interface da Formação Inicial e Continuada. 2012, 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3080>>

FICHMAN, H. C.; FERNANDES, C. S.; FERNANDEZ, J. L. Psicoterapia neurocognitivo-comportamental: uma interface entre psicologia e neurociência. Revista Brasileira de Terapia

Cognitiva. vol 8. n. 1. São Paulo, 2012.

LAGE, J. B. **Avaliação do desempenho funcional e da qualidade do estímulo domiciliar oferecido à criança com deficiência visual.** 2015. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação Física) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2015. Disponível em: <<http://bdtd.ufsm.edu.br/handle/tede/283>>

LEITE, S .F. B. S. C. **Neurociência: Um novo olhar educacional.** Webartigos, 2011. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/neurociencia-um-novo-olhar-educacional/63961/>>

LENT, R. **Neurociência da Mente e do Comportamento.** RJ: Guanabara Koogan, 2008.

LIMA, Ricardo Franco de; FERREIRA, Tais de Lima. **Funções Executivas.** In: CIASCA, Sylvia Maria et al. Transtornos de Aprendizagem: neurociência e interdisciplinariedade. 1. ed. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2015.

PRIMI, R. **Inteligência fluida: definição fatorial, cognitiva e neuropsicológica.** Revista Paidéia. vol.12. n. 23. Ribeirão Preto, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2002000200005&lang=pt>

_____. **Inteligência:** avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. Revista Avaliação Psicológica. v.2 n.1. Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712003000100008>

RELVAS, M. P. **Neurociência e Educação?** Potencialidade dos gêneros humanos na sala de aula. Rio de Janeiro: Wark ed., 2009.

SCHMITT, B. D. **Ações motoras de crianças com baixa visão durante o brincar: cubos com e sem estímulo visual.** 2014. 67f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de

Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014. Disponível em: <<http://bdtd.ufmt.edu.br/handle/tede/193>>

SILVA, M. A. R.; CORREA, H.; OLIVEIRA, M. C. L.; QUIRINO, I. G.; COLOSIMO, E. A.; MARTELLI, D. R.; DUARTE, M. G.; LIMA, L. S.; SILVA, A. C. S.; JUNIOR, H. M.; OLIVEIRA, E. A. **Perfil e análise da produção científica dos pesquisadores brasileiros em Neurociência Clínica.** Revista Psiquiatria clínica. vol. 40. n. 2. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832013000200001&lang=pt>

VIEIRA, C.; FAY, E. S. M.; SILVA, L. N. **Avaliação psicológica, neuropsicológica e recursos em neuroimagem:** novas perspectivas em saúde mental. Revista Aletheia, n. 26. Canoas, 2007.

ZIMMERMANN, A. C.; PASIN, C. T. **Filosofia e neurociência: entre certezas e dúvidas.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. vol. 25 n. 4. São Paulo, Oct./Dec. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092011000400016>>

2

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E A IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Michele Oliveira Rocha
Maiandra Pavanello da Rosa
Diana Alice Schneider
Fabiane Romano de Souza Bridi

Este artigo busca verificar as etapas do Ensino Fundamental onde há maior incidência de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial, qual a principal categoria identificada e que fatores se apresentam que justificam tal realidade. O recorte temporal foi realizado nos anos de 2013 e 2014 e, a partir do acesso aos dados do Censo Escolar da Educação Básica, realizou-se uma análise sobre a possível influência das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC com o elevado índice de alunos com deficiência intelectual nestas etapas de ensino.

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) algumas mudanças são vivenciadas no âmbito da Educação Especial, entre elas, a delimitação do público-alvo e o percurso de escolarização destes alunos. A orientação da referida política é de que todos os alunos frequentem a rede regular de ensino, bem como o atendimento educacional especializado. Para reafirmar o que é disposto na PNEEPEI (2008), a Resolução CNE/CEB Nº 04 de 2009 dispõe sobre as diretrizes operacionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), destacando que este serviço tem caráter complementar ou suplementar ao ensino comum, disponibilizando recursos, serviços e estratégias que eliminem as barreiras de aprendizagem, sendo ofertado no turno inverso ao da escolarização e de forma articulada com o ensino comum.

Nessa perspectiva, lançamos olhar aos dados do Censo da Educação Básica a fim de conhecer os quantitativos e índices de alunos público-alvo da Educação Especial que frequentam a Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, realizando uma análise qualitativa. A atenção foi destinada aos alunos que se enquadram na categoria de deficiência intelectual, nos anos de 2013 e 2014.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se insere numa abordagem qualitativa, conforme ressalta Bell (2008), os pesquisadores que adotam a perspectiva de pesquisa qualitativa preocupam-se mais em compreender as percepções individuais e subjetivas sobre o mundo do que compreensões estatísticas e quantitativas.

No que tange à produção empírica, a mesma se deu através das informações do Censo Escolar da Educação Básica (INEP) por meio dos Bancos Data Escola Brasil e dos Microdados dos anos de 2013 e 2014, os quais foi possível acessar a partir da utilização do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). O referido programa possibilitou acesso mais específico e detalhado aos dados, comparado às estatísticas disponíveis e ao Banco Data Escola Brasil. Apesar de termos utilizados dados estatísticos se produziu uma análise qualitativa dos índices encontrados.

Com relação a apreciação destes dados, a mesma foi realizada através da análise de conteúdo, focando na análise categorial proposta por Bardin (2011). A autora aborda os conceitos de análise de conteúdo comparando-a com a linguística, uma vez que ambas têm a linguagem como objeto em comum, e tecê reflexões acerca dos termos, mencionando que contrariamente à linguística, que apenas se ocupa das formas e da sua distribuição, a análise de conteúdo leva em consideração as significações (conteúdo), eventualmente sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas (índices formais e análise de coocorrência). Em suma, a linguística preocupa-se com o estudo da língua e seu funcionamento, enquanto que a análise do conteúdo busca conhecer aquilo que está por trás do significado das palavras.

Bardin (2011) se pauta no entendimento de que a análise de conteúdo se faz na prática. Há alguns passos

importantes a serem seguidos diante da análise dos dados obtidos. São eles: a pré-análise; estrutura-se pelo período da organização do material. Esta primeira etapa refere-se a escolha dos documentos, formulação das hipóteses, dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Em seguida deve acontecer a inferência e a interpretação.

Segundo Bardin (2011) para que a este procedimento aconteça é necessário que se eleja categorias de análise. Dessa forma, as categorias para a análise dos dados neste estudo foram: 1) Índice de alunos público-alvo no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS; 2) Deficiência Intelectual como categoria predominante deste público; e 3) Relações do PNAIC com a reprovação, responsabilização do professor e o elevado índice de alunos com deficiência intelectual nos 3º e 4º anos.

Os respectivos dados foram qualitativamente analisados com embasamento teórico em pesquisadores que problematizam os aspectos políticos relacionados à educação e autores que abordam os processos de identificação de alunos público-alvo da Educação Especial, bem como com base nas orientações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e nos Microdados do Censo Escolar.

PRIMEIRO OLHAR: UM MOVIMENTO ANALÍTICO EXPLORATÓRIO PARA OS DADOS DO CENSO ESCOLAR...

Com o intuito de conhecer dados da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria alguns caminhos foram percorridos, entre eles o olhar atento para os Microdados do Censo Escolar, com ano base 2013 e 2014 (MEC/INEP 2013; 2014). Identificou-se o total de 22.049 matrículas no ano de 2013 na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, sendo que

destas, 1.219 pertencem ao público-alvo da Educação Especial, 968 classificados na categoria deficiência intelectual. Em 2014, foram identificados o total de 21.626 matrículas, sendo que destas 1.245 pertencem ao público-alvo da Educação Especial, 997 classificados na categoria deficiência intelectual.

Tabela I – Dados gerais das matrículas dos anos 2013 - 2014

| Ano | Total de Matrículas | Matrículas público-alvo da Educação Especial | Categoria Deficiência Intelectual |
|------|---------------------|--|-----------------------------------|
| 2013 | 22.049 | 1.219 | 968 |
| 2014 | 21.626 | 1.245 | 997 |

Fonte: Elaboração das autoras com base nos Microdados do Censo Escolar, anos base 2013 e 2014. (MEC/INEP, 2013; 2014).

Ao adentrar os dados, a partir do número de alunos público-alvo da Educação Especial por etapa de ensino, percebeu-se que, tanto no ano de 2013 quanto no ano de 2014 os terceiros e quartos anos do Ensino Fundamental se sobressaem quanto ao índice de alunos da Educação Especial, conforme Tabela II e III, a seguir:

Tabela II - Alunos público-alvo da Educação Especial por etapa de ensino, ano base 2013.

| Etapa de Ensino (Ensino Fundamental) | Total de alunos | Total de alunos público-alvo | % | Categoria: Deficiência Intelectual | % |
|--------------------------------------|-----------------|------------------------------|------|------------------------------------|------|
| 1º ano | 1319 | 56 | 4,2% | 44 | 3,3% |
| 2º ano | 1401 | 80 | 5,7% | 59 | 4,2% |
| 3º ano | 1698 | 125 | 7,3% | 108 | 6,3% |
| 4º ano | 1649 | 108 | 6,5% | 84 | 5% |
| 5º ano | 1488 | 78 | 5,2% | 67 | 4,5% |
| 6º ano | 1652 | 60 | 3,6% | 51 | 3% |

| | | | | | |
|--------|------|----|------|----|------|
| 7º ano | 1454 | 36 | 2,4% | 31 | 2,1% |
| 8º ano | 1247 | 30 | 2,4% | 19 | 1,5% |
| 9º ano | 1051 | 21 | 1,9% | 16 | 1,5% |

Fonte: Elaboração das autoras com base nos Microdados do Censo Escolar, ano base 2013. (MEC/INEP, 2013).

Tabela III: Alunos público-alvo da Educação Especial por etapa de ensino, ano base 2014.

| Etapa de Ensino (Ensino Fundamental) | Total de alunos | Total de alunos público-alvo | % | Categoria: Deficiência Intelectual | % |
|--------------------------------------|-----------------|------------------------------|------|------------------------------------|------|
| 1º ano | 1191 | 31 | 2,6% | 22 | 1,8% |
| 2º ano | 1315 | 61 | 4,6% | 49 | 3,7% |
| 3º ano | 1604 | 133 | 8,2% | 106 | 6,6% |
| 4º ano | 1669 | 112 | 6,7% | 97 | 5,8% |
| 5º ano | 1626 | 94 | 5,7% | 76 | 4,6% |
| 6º ano | 1575 | 78 | 4,9% | 68 | 4,3% |
| 7º ano | 1447 | 35 | 2,4% | 27 | 1,8% |
| 8º ano | 1126 | 23 | 2% | 20 | 1,7% |

Fonte: Elaboração das autoras com base nos Microdados do Censo Escolar, ano base 2014. (MEC/INEP, 2014).

A Tabela II reflete os dados referentes ao Censo Escolar do ano de 2013 e a Tabela III os dados referentes ao Censo Escolar do ano de 2014. Identificou-se o número de matrículas por etapa de ensino, o número e o percentual de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial, bem com o número e o percentual de alunos que pertencem a categoria deficiência intelectual nas diferentes etapas de ensino. Tanto no ano de 2013 como no ano de 2014, a maior incidência de alunos público-alvo da Educação Especial encontra-se nos 3º e 4º anos e a deficiência intelectual aparece como a categoria que mais possui alunos classificados.

Percebeu-se que existe um pico de elevação nestes anos, que vai diminuindo ao decorrer dos anos do Ensino

Fundamental. Segundo estudos de Bridi (2011); Meletti e Bueno (2013) a deficiência intelectual é a categoria que envolve o maior número de alunos público-alvo da Educação Especial. Bridi (2011) destaca que, segundo os dados do MEC/INEP em todo o território nacional, a categoria da deficiência intelectual é a predominante.

Meletti e Bueno (2013) ressaltam que a deficiência intelectual é a categoria que mais tem tido aumento no Censo da Educação Básica. Os autores analisaram a alteração quantitativa das matrículas dos alunos com deficiência intelectual, a partir dos dados oficiais no período de 1998 a 2010 e retratou um aumento, neste período, de 1962%. Os autores ressaltam que este considerável aumento não deve estar somente ligado a inclusão destes alunos no ensino regular.

Não há possibilidade de tamanho aumento apenas com a migração de alunos de um sistema para outro, o que denota a possibilidade daqueles que não aprendem na escola estarem sendo rotulados inadequadamente como deficientes intelectuais, conservando práticas comuns das escolas brasileiras em épocas não inclusivas (MELETTI; BUENO, 2013, p. 83).

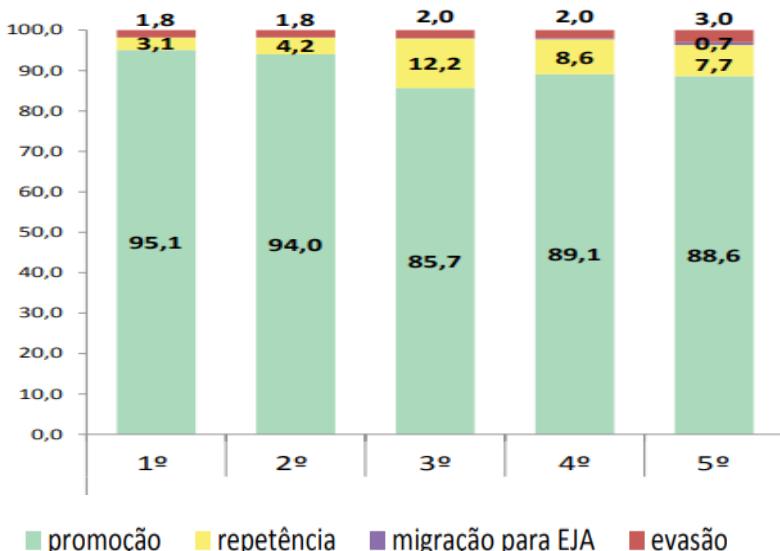
Muitas crianças recebem diagnóstico de deficiência intelectual pelo baixo rendimento escolar. Nesse sentido, Pessotti (2012, p. 182-183) refere que o aluno com deficiência intelectual “não é quem apresenta o QI abaixo de um certo índice, mas quem não consegue executar certas tarefas que seriam executadas pela média dos coetâneos”. Refletimos sobre a linha tênue que “separa” as dificuldades de aprendizagem da deficiência intelectual.

Com relação ao elevado índice de alunos identificados na categoria deficiência intelectual nos 3º e 4º anos, refletimos



também sobre o grande número de reprovações escolar no 3º ano do ensino fundamental, sendo esta etapa de ensino com reprovações mais recorrentes entre as etapas dos anos iniciais.

Segundo dados dos Indicadores de Fluxo Escolar na Educação Básica (MEC/INEP, 2017), nos anos de 2014/2015 o 3º ano foi a etapa de ensino, nos anos iniciais, que apresentou o maior índice, conforme imagem:



Fonte: Indicadores de Fluxo Escolar na Educação Básica (MEC/INEP, 2017, p. 3).

Este alto índice de reprovação escolar aparece concomitantemente com o elevado número de alunos classificados na categoria de deficiência intelectual, conforme os dados do Censo Escolar de 2013 e 2014. Em grande parte dos casos, a responsabilidade pela reprovação recai sobre o próprio aluno, ou seja, a reprovação é reconhecida como um problema inerente ao aluno e não como um problema nas relações existentes neste sistema educacional. Nesse sentido, corroboramos com Moysés (2001), ao problematizar os índices

de repetência.

São inúmeros os pesquisadores do campo educacional que vêm demonstrando, à exaustão, que os índices de repetência decorrem de uma concepção política e pedagógica que torna a escola uma instituição geradora de insucesso. As análises devem ser focalizadas no enfrentamento de um fracasso que é da escola e não da criança; de um problema que é político, coletivo e não individual (MOYSÉS, 2001, p. 61).

Dessa forma, realizou-se uma reflexão sobre a possibilidade dos alunos que estão participando das ações do PNAIC não conseguirem completar o seu processo de alfabetização até o 3º ano do ensino fundamental, sendo possivelmente reprovados nesta etapa de ensino e “responsabilizados” por tal insucesso. Para além e relacionado aos índices de reprovação, questionou-se sobre os fatores que influenciam na grande incidência de alunos público-alvo da Educação Especial nos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental. Ao serem problematizados estes aspectos, realizou-se uma possível relação com a exigência imposta pelo PNAIC, programa que compreende e determina que os alunos devem estar alfabetizados ao final do 3º ano do ensino fundamental.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

A preocupação com a alfabetização faz parte do movimento neoliberal dos anos 90, quando foi colocada na agenda política de países que apresentavam índices de analfabetismo crescentes, constituída como ponto central da iniciativa Educação para Todos. A Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012) orientou para uma nova visão sobre alfabetização, uma visão de libertação e empoderamento.

“A alfabetização é um direito em si mesma precisamente porque, sem ela, as pessoas não têm oportunidades iguais na vida” (UNESCO, 2009, p. 19).

O PNAIC é um compromisso firmado pelos governos federal, estadual, municipal e pelo Distrito Federal com o intuito de assegurar que todas as crianças, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, estejam alfabetizadas. O objetivo do PNAIC é apoiar todos os professores alfabetizadores, incluídos em etapas multisseriadas e multietapas no planejamento das aulas e a usarem de forma articulada as referências curriculares e pedagógicos e os materiais disponibilizados pelo Ministério da Educação - MEC através de formação continuada.

Os governos que aderiram o PNAIC se comprometeram a alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, aos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental; e os estados deverão apoiar os municípios que aderirem as ações do programa.

O referido programa está baseado em quatro eixos centrais, são eles: 1) Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2) Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) Avaliações sistemáticas; e 4) Gestão, mobilização e controle social. A partir dos benefícios oferecidos pelos governos existem quatro princípios que devem ser considerados a fim de potencializar as ações do PNAIC, as quais deverão ser seguidas ao longo do desenvolvimento das práticas pedagógicas, são eles:

1. O Sistema de Escrita Alfabetica é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado

logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;

3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;

4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012, p. 27).

Dessa forma, a partir do PNAIC, é função do professor alfabetizador auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania, ter clareza do que ensina e como ensina, não devendo ser um mero reproduutor de métodos para o domínio de códigos e consciente sobre qual concepção de alfabetização utiliza em sua prática. Estes professores alfabetizadores participantes das ações do PNAIC recebem além da formação continuada, bolsas de auxílio para frequentar as formações, pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

O programa prevê contemplar o disposto na Resolução CNE/CEB Nº 07 de 2010, a qual, no seu Artigo 30 garante um ciclo sequencial entre os três primeiros anos do ensino fundamental, compreende-o este ciclo como um bloco pedagógico. Desta forma, a referida Resolução garante:

III - a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no ensino fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do 1º para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar

os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2010, p. 8).

O PNAIC surge como uma possibilidade de garantir a alfabetização das crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental, a partir de uma proposta metodológica que, teoricamente, contemplaria a necessidade de todos os alunos. Porém, como já referenciado, o que se percebe, é um grande índice de reprovação escolar, principalmente no 3º ano do ensino fundamental, coincidentemente (ou não) onde encerra-se o bloco pedagógico ou período de tempo destinado à alfabetização, segundo pressupostos do referido programa.

As dificuldades encontradas no processo de alfabetização na “idade certa”, podem gerar, dentro da escola, algumas problematizações, entre elas a possível responsabilização do professor/alfabetizador. A formação continuada dos professores alfabetizadores ocupa papel quase central na efetivação do PNAIC, dessa forma a dificuldade e a não alfabetização dos alunos na “idade certa” corre risco também de se tornar responsabilidade do professor.

Evangelista, Shiroma e Santos (2014) realizam algumas análises críticas sobre as políticas educacionais as quais pautam, a partir do neoliberalismo, uma nova forma de organização do capitalismo. Mais especificamente em se tratando da responsabilização do professor, Evangelista e Trisches (2014), retratam o professor ideal, a partir das definições do Ministério da Educação:

O MEC se destaca por sua “forte função normativa” que tem levado a “novos padrões de professores,

programas de formação profissional de professores de mais alta qualidade, e seleção de livros escolares". Quanto aos padrões ideias de docentes, é desejável: que seja líder, "investigador", e colaborador na gestão escolar; que trabalhe com a diversidade na perspectiva da "escola inclusiva"; que tenha conhecimento e explore conteúdos artísticos, corporais, valores éticos, afetivos e morais; que se disponha a aceitar o desafio de um novo ppp; seja reflexivo, flexível, comprometido com as mudanças, protagonista, crítico de sua prática, autônomo, criativo, solucionador de problemas, comprometido com a comunidade, mobilizador de recursos, que tenha preocupação com as questões ambientais, que saiba trabalhar eficazmente em equipe e que tenha capacidade de aprender e lidar com novas habilidades. (EVANGELISTA; TRISCHES, 2014, p. 57-58).

Na pauta de professor ideal e as responsabilizações incutidas ao mesmo, deparou-se com uma realidade na qual a origem dos problemas socioeconômicos da relação capital-trabalho direciona à educação a tarefa de solucioná-los. Essa racionalização insiste em que a falta de educação formal ou de má qualidade produzam o atraso nacional, refletindo diretamente a culpabilização do professor. Neste sentido, pode-se fazer uma relação direta com o PNAIC, no qual a responsabilidade da não alfabetização dos alunos recai sobre os professores.

Desta forma entende-se que "a qualidade de um sistema educacional está diretamente relacionada à qualidade dos professores" (EVANGELISTA, 2014 apud MCKINSEY, 2008, p.10). Esta afirmação merece reflexão, uma vez que são inúmeras as variáveis que incidem sobre o processo educacional, sendo deveras limitador culpabilizar parte de uma realidade que é afetada por diversos elementos, como

remuneração do professor, entre outros.

O principal objetivo da alfabetização, a partir de preceitos neoliberais, é o empoderamento e a ascensão social, com a falsa ideia de “oportunidades iguais”. Nesse sentido, o PNAIC se torna um instrumento que objetiva alfabetizar a todos nos três primeiros anos do ensino fundamental e coloca como protagonista desta ação o professor/alfabetizador (MOREIRA; SAITO, 2013).

Para que se possa medir a qualidade do processo de alfabetização na realidade educacional atual, o governo - Ministério da Educação (MEC) - a partir de programas, como o PNAIC, e com o apoio do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), avaliam os alunos de 2º e 3º anos e consequentemente seus alfabetizadores, com dois instrumentos de avaliação em larga escala.

A Avaliação da Alfabetização Infantil - Provinha Brasil - é aplicada duas vezes ao ano (início e final do ano letivo) nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de avaliar o desenvolvimento das habilidades relacionadas a alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática. E a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA - por sua vez, tem como objetivo:

Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental; produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino; Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO).

Levando em consideração que a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA é uma ferramenta utilizada para a avaliação do rendimento escolar dos alunos, a qual também

faz uso de um questionário respondido pelos professores e gestores sobre itens que se referem à formação docente e a organização do trabalho pedagógico (BRASIL, 2013), é sensato pensar que, além das habilidades individuais dos alunos, está se avaliando também o trabalho do professor. Dessa forma, refletiu-se sobre a possível responsabilização dos professores pelas dificuldades encontradas por alguns alunos na alfabetização na idade certa. Soam-nos gritantes as relações que podemos tecer refletindo acerca dos objetivos destas avaliações relacionando com a responsabilização do professor.

Conforme Freitas (2013) há um receio de que a ANA desqualifique a dimensão reflexiva e de autonomia do professor, na medida em que, na busca de atingir melhores resultados, corre-se o risco de aumento das práticas prescritivas, incluindo aqui os materiais apostilados e o incentivo aos professores a seguir receitas para ensinar os conteúdos.

Nesse ínterim, se julga que os professores possam vir a sentirem-se pressionados para o bom desempenho dos alunos no teste, bem como possam se sentir induzidos a planejar aulas que venham a treinar os alunos para que o desempenho na Prova Brasil e ANA sejam satisfatórios. Entretanto, um bom resultado no teste não significa, necessariamente, que o processo educacional esteja acontecendo de forma satisfatória.

Neste contexto, questionou-se ainda, os casos referentes às crianças que não se alfabetizam no período esperado pelo Pacto. Segundo informações do MEC, para as crianças que estão apresentando dificuldades ou entraves no processo de alfabetização, deve-se pensar em estratégias. “Os sistemas de ensino devem se organizar para lançar mão de estratégias de acompanhamento especial às crianças que, em relação aos objetivos esperados, estejam precisando de apoio pedagógico

mais intenso e diferenciado" (BRASIL, 2012, p. 35).

Dessa forma, acredita-se que, entre as estratégias encontradas pela escola para possibilitar esse acompanhamento especial aos alunos que estão com o rendimento baixo, pode estar o encaminhamento de alunos ao Atendimento Educacional Especializado. Por meio deste serviço, o professor da educação especial em articulação com o professor da sala de aula realizam avaliação pedagógica que indica a necessidade (ou não) do ingresso no AEE.

A avaliação e a decisão sobre o ingresso no AEE é uma ação muito subjetiva. Considerando os aspectos da não alfabetização e do elevado índice de reprovação, infere-se que pode haver uma compreensão sobre estes alunos, a partir do insucesso nos domínios dos conteúdos escolares, como alunos que apresentam deficiência intelectual. Como consequência, estes alunos podem ser identificados e passam a fazer parte desta categoria no Censo da Educação Básica. Em entrevistas realizadas com professores que atuam no AEE, Bridi (2011) ressalta que a professora:

Reconhece a dimensão produtora das práticas escolares. Identifica elementos “defasagem idade-série” que se somam, articulam-se “eles não leem, não escrevem, eles não contam” e posicionam o aluno num lugar “então eles são deficientes”. Crianças que não são, mas, no contexto escolar, acabam funcionando como se fossem. (BRIDI, 2011, p. 56, grifos da autora).

Mediante análise destes fatos, problematiza-se a possibilidade de alunos que apresentam fracasso no processo de alfabetização, considerando o bloco pedagógico, serem identificados nestas etapas de ensino como alunos com deficiência intelectual no Censo Escolar, para assim frequentarem o Atendimento Educacional Especializado.

Esse movimento no contexto escolar pode ser relacionado ao que o próprio programa orienta, ou seja, que as escolas estabeleçam estratégias de aprendizagem para os alunos que apresentarem dificuldades neste processo.

Problematizando sobre as ações do PNAIC e suas consequências surge a preocupação e a probabilidade de que a grande incidência de alunos identificados com deficiência intelectual se enquadre em uma estratégia da escola para conseguir oportunizar aos alunos que apresentam dificuldades aprendizagem no processo de alfabetização o apoio pedagógico indicado pelo MEC. Alunos com dificuldades de aprendizagem não se enquadram no público-alvo da Educação Especial, dessa forma, não se apresenta esta categoria para o preenchimento do Censo Escolar. Infere-se então que, alunos com dificuldades de aprendizagem, atendidos pelo AEE, estejam sendo inseridos no Censo Escolar na categoria deficiência intelectual.

É importante ressaltar que, desde de 2011, não é necessária a apresentação de diagnóstico clínico para a classificação do aluno no Censo Escolar, sendo que o parecer pedagógico, realizado pelos professores de sala de aula e da educação especial podem justificar a inserção no Censo e a frequência deste aluno no atendimento educacional especializado. A Nota Técnica Nº 4, em 2014 enfatiza o parecer pedagógico como dispositivo que pode decidir pela frequência no AEE, ressaltando que o diagnóstico clínico não necessariamente determina esta frequência e, sim, complementa a documentação do aluno.

Outro aspecto importante é a responsabilização do professor pela não efetivação da alfabetização no período orientado pelo PNAIC. Infere-se então que, a pressão vivenciada pelo professor frente ao “fracasso” na alfabetização, impulsiona a busca de explicações e responsabilidades frente

a não aprendizagem em diversos aspectos, como: a pobreza, a negligência, vulnerabilidade, condições familiares, falta de interesse e, também, a uma possível deficiência do aluno. Logo, torna-se mais confortante ao contexto escolar acreditar que este aluno “não aprende” por uma condição própria, familiar ou social, do que nas contingências pedagógicas e escolares frente à lógica do sistema capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou verificar a incidência de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, a categoria predominante e os possíveis fatores que influenciam nesta realidade. Com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, a partir dos bancos Data Escola Brasil e Microdados, observou-se que os 3º e 4º anos do ensino fundamental apresentam o maior número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial, sendo a deficiência intelectual a categoria predominante, de forma muito significativa.

Ao tensionarmos sobre os fatores que contribuem para estes índices, realizamos uma análise sobre as possíveis relações entre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC como potente dispositivo frente aos altos índices de reprovação escolar no 3º ano e ao elevado número de alunos classificados na categoria da deficiência intelectual.

Refletimos sobre as ações do programa frente ao desempenho escolar dos alunos nesta etapa de ensino, já que nem todos conseguem alcançar o rendimento estabelecido pelo PNAIC. Dessa forma, inferimos que as ações desenvolvidas pelo PNAIC podem contribuir para experiências de fracasso escola, vindo a rotular e classificar como público da Educação

Especial, principalmente na categoria de deficiência intelectual, os alunos que apresentam dificuldades, ou até mesmo, necessitam de um maior tempo para que o processo de alfabetização consiga se efetivar.

Assim, tentando encontrar estratégias para minimizar os efeitos da não alfabetização dos alunos é possível pensar que estes estão sendo categorizados no Censo Escolar como alunos da Educação Especial, para que possam frequentar o Atendimento Educacional Especializado, como uma estratégia que possibilite o processo de alfabetização de forma mais satisfatória.

Outro fator que destacamos relevante se trata da responsabilização que é atribuída ao professor/alfabetizador neste programa do Governo, já que este profissional tem papel central na efetivação do PNAIC. Desta forma, refletimos sobre a possibilidade de, ao classificar o aluno como público-alvo da Educação Especial, especificamente como deficiente intelectual, este professor desloca essa responsabilização. Entendemos que a problemática não se esgota com as ponderações deste artigo, na medida em que este trabalho nos suscita outras questões referentes à trajetória escolar destes alunos; o conhecimento construído por eles ao longo do percurso de escolarização; os processos formativos dos professores; e os modos a escola tem pensado formas de se reinventar e propor ações coletivas capazes de ressignificar esta realidade apesar das condições (muitas vezes precárias) de produção das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edição 2011, p. 229.

BELL, J. **Projeto de pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes

em educação, saúde e ciências sociais. 4. ed. Porto Alegre: Artmed. 2008. p. 224.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores de Fluxo Escolar na Educação Básica.** Brasília: MEC/INEP, 2017. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf. Acesso em 10 jun 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.DPEE. **Nota Técnica nº 4/2014.** Brasília: MEC, 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4/2009.** Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7/2010.** Brasília: MEC, 2010.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.** Brasília: 1996.

BRIDI, F R. S. **Processos de identificação e diagnóstico:** os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. 2011. 210 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

EVANGELISTA, Olinda. **O que revelam os slogans na política educacional.** In: "Slogans para a construção do consentimento ativo"- Eneida Shiroma e Fabiano Antonio dos Santos. São Paulo: Junqueira e Marin, 2014

GARCIA, R. M. C. Para além da “inclusão”: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: "Slogans para a construção do consentimento ativo"- Eneida Shiroma e Fabiano Antonio dos Santos. São Paulo: Junqueira e Marin, 2014.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico:** a pesquisa bibliográfica. Revista Katalysis, v. 10, p. 35-45, 2007.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S (orgs). **Políticas Públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional.** – 1. Ed. – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível:** crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; SAITO, Heloisa Irie Toshie. **Da erradicação do analfabetismo ao compromisso de alfabetizar na idade certa: rumo a uma política nacional para alfabetização escolar?** In: Revista Teoria e Prática da Educação. V 16, n. 13, p. 39-54, 2013. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/issue/view/943>. Acesso em 20 dez 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO).
2009. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170por.pdf>. Acesso em 20 dez 2015.

PORTAL DO MEC. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
Disponível em:<<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>> Acesso em: 20

dez 2015.

3

A PSICOPEDAGOGIA COMO ALIADA NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Franciele Xhabiaras Grapiglia
Carmen Rosane Segatto e Souza
Sílvia Maria de Oliveira Pavão

INTRODUÇÃO

Falar sobre a avaliação nos dias atuais exige uma reflexão ainda mais profunda, pois além dos alunos sem deficiência, a escola se abre para alunos com deficiência, talvez unicamente por uma exigência legal, mas acredita-se que esse momento está contribuindo para que todos consigam voltar seu olhar para o aluno com deficiência, enxergando suas potencialidades

Este estudo realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica, objetiva apresentar subsídios teóricos aos profissionais e estudantes da área da educação, mais precisamente da psicopedagogia, educação especial e professores, enfim, para aqueles que têm interesse em refletir sobre as contribuições da avaliação psicopedagógica para alunos com deficiência. No intuito de buscar respostas, orientações e, muitas vezes o próprio diagnóstico, a psicopedagogia sendo uma área de conhecimento interdisciplinar e, tendo como objeto de estudo a aprendizagem humana, vem a ser parceria indispensável em processos de inclusão.

Para Gonçalves apud Beauclair (2007, p. 25),

O que é psicopedagogia? Você me pergunta: - o que é psicopedagogia? só posso lhe responder, que é uma arte, um ofício, uma paixão! um saber que se constrói com muita informação. um fazer de cada dia, em trabalho de mudança, conquistando para a vida, adulto, jovem e criança. para a psicopedagogia, cada ser é ensinante e ao mesmo tempo aprendente. dirige-se ao conhecimento de modo muito envolvente, e encontra-se a si mesmo em processo de autoria. se quiser de fato conhecê-la, venha se apropriar, desvendar, estudar ... o caminho foi aberto ao decidir perguntar!

Sabe-se que a psicopedagogia estuda e interage com os processos e com as dificuldades de aprendizagem. A psicopedagogia surgiu devido à grande demanda do fracasso escolar, buscando auxiliar nas dificuldades de aprendizagem das mais diferentes ordens, refletidas nos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e psicomotor, que por sua vez, interferem de maneira positiva ou não na aprendizagem do sujeito.

Segundo Rubinstein (1992), inicialmente, a psicopedagogia buscava desenvolver metodologias que auxiliassem no desenvolvimento e trabalho com as pessoas com deficiência de forma a reeducar ou remediar esta pessoa e consequentemente sanar o sintoma. Porém, a abrangência aumenta e passa a dar ênfase à busca das razões pelas dificuldades de aprendizagem do sujeito assim como a investigação da forma com que esse sujeito aprende, para então iniciar as intervenções que subsidiarão este processo.

Então, pode-se dizer que a psicopedagogia é a área que investiga e trabalha com o processo de aprendizagem e suas dificuldades. Engloba e interage com vários campos do conhecimento como Psicologia, Pedagogia, Educação Especial, Filosofia, Neurologia, Fonoaudiologia, entre outros.

A psicopedagogia nasce, segundo Bossa (2000b), com vistas a encontrar alternativas para as dificuldades de aprendizagem. Dedica-se ao estudo do processo de aprendizagem e a investigar como os diversos elementos envolvidos nesse processo podem facilitar ou prejudicar o desenvolvimento.

De acordo com Visca (1987), surgiu pela necessidade de atender as crianças com dificuldades na aprendizagem, que antes, eram estudadas pela psicologia e medicina. Surgiu, pela necessidade de uma área específica que estudasse os processos de aprendizagem, vinculados à recursos diagnósticos, intervenções e ações próprias e individuais.

Para Fantova (2005), a identidade do psicopedagogo ainda está em processo de construção, pois a atividade profissional de cada um é resultado dos processos interativos entre as dimensões do sujeito, da profissão e da organização a que presta seus serviços. As transformações que o indivíduo passa no decorrer de sua vida, quais os estímulos a que está exposto, como produz conhecimento, como aprende faz parte das investigações do psicopedagogo (BOSSA, 2000).

Sisto (2000), fala da intervenção psicopedagógica como uma interferência que um profissional (educador ou terapeuta) realiza sobre o processo de desenvolvimento e/ou aprendizagem do sujeito, o qual pode estar apresentando dificuldades. Na intervenção, então, o procedimento adotado interferirá no processo, compreendendo-o, explicitando-o ou corrigindo-o. A intervenção introduzirá novos elementos para o sujeito pensar e que poderão levá-lo à modificação de seu padrão anterior de relacionamento tanto com as pessoas como com a aprendizagem. Ainda, segundo o autor, a intervenção psicopedagógica faz a mediação entre a criança e seus objetos de conhecimento.

O trabalho exercido pelo psicopedagogo é ajudar a desenvolver as estruturas cognitivas da criança, analisando a realidade do aluno e seu contexto social, familiar e escolar, desenvolvendo estratégias para melhor auxiliar no seu processo de ensino-aprendizagem.

Para que seja possível a identificação dos problemas de aprendizagem que rodeiam o universo escolar, é necessário um profissional apto para tal função. Sabe-se que o ato de aprender é uma atividade mental complexa onde estão envolvidos “processo de pensamento, percepção, emoções, memória, motricidade, mediação, conhecimentos prévios” (BOSSA, 2000). Geralmente, o psicopedagogo entra em cena quando as dificuldades de aprendizagem começam a

ser sinalizadas pela escola, ou já existentes de outros anos e agravadas em certo momento da vida do estudante.

Acredita-se que a escola, muitas vezes em seus conceitos relativos à aprendizagem, se sente perdida, em crise, pois, por um lado, quer acompanhar os avanços tecnológicos, as ideias inovadoras relacionadas às novas metodologias, avaliações e aprendizagens, por outro lado, muitas vezes, conserva ideias, saberes e ações tradicionais e/ou antiquadas que são contraditórias à realidade. É urgente o rompimento do paradigma tradicional, esse modelo padronizado de ensino/aprendizagem e a avaliação de “rendimento” do aluno, no processo da escola inclusiva não pode mais existir. A diversidade está presente nesse espaço educacional onde cada aluno precisa ser respeitado, podendo desenvolver-se intelectualmente.

Para Santos (2009, p. 73),

O modelo de aprendizagem que embasa as necessidades de nosso tempo não é mais o modelo tradicional que acredita que o aluno deve receber informações prontas e ter, como única tarefa, repeti-las na íntegra. A promoção da aprendizagem significativa se fundamenta num modelo dinâmico, no qual o aluno é levado em conta, com todos os seus saberes e interconexões mentais. A verdadeira aprendizagem se dá quando o aluno (re)constrói o conhecimento e forma conceitos sólidos sobre o mundo, o que vai possibilitar-lhe agir e reagir diante da realidade. Cremos, com convicção e com respaldo do mundo que nos cerca, que não há mais espaço para a repetição automática, para a falta de contextualização e para a aprendizagem que não seja significativa.

Trata-se na verdade de um conjunto de coisas que o aluno vivencia e que transparece na aprendizagem.

66 Isso ocorrerá tanto de maneira positiva quanto negativa.

Nesse ponto, como em tantos outros, é de fundamental relevância que a escola esteja atenta ao seu aluno, no que ele demonstra diariamente na sua relação com o aprender. Mas, infelizmente, é muito comum as escolas eximirem-se de suas responsabilidades enquanto instituições de ensino e deixarem o aluno à mercê de seus conflitos e dificuldades. Assim, por vezes, perde a oportunidade de ajudar um aluno a compreender melhor o que se passa consigo, a encontrar-se e a superar suas possíveis dificuldades.

Segundo Nóvoa (2006, p. 24),

Não são boas as notícias sobre as escolas, dizem-nos. Somos constantemente recordados do seu fracasso. Os nossos filhos não estão a ser devidamente preparados para enfrentarem os desafios do presente e do futuro. O nosso sistema educativo é ineficiente e ineficaz, como revelam os maus resultados dos alunos e a situação generalizada de indisciplina. Os nossos professores têm uma má formação e estão mais preocupados com os seus interesses do que com os alunos ou a economia do país. O conhecimento que se ensina nas escolas é obscuro e medíocre e não consegue elevar os padrões morais da nação.

O objetivo de toda escola, obviamente, é a aprendizagem. Por isso, se faz necessária a discussão sobre esse tema. Mas o que é mesmo aprendizagem? Como ela acontece? Todos aprendem? Quem aprende, aprende o quê?

Para Santos (2009), aprender é o mais importante instrumento de sobrevivência, pois a aprendizagem é imposta desde os primeiros instantes de vida, uma vez que se precisa, inclusive, aprender a respirar. Aprender também é resultado de esforço, empenho, de busca de uma solução, de uma resposta que satisfaça e reequilibre o ser.

A aprendizagem significativa, necessária e urgente

no século XXI, ocorre desde que toda a instituição escolar se proponha a caminhar juntamente com a sociedade. Santos (2009) afirma que aprendizagem significativa vai além do acúmulo de fatos, pois provoca modificações, tanto no comportamento quanto na personalidade. A aprendizagem significativa é penetrante na existência do indivíduo. A aprendizagem não é significativa se não houver construção de sentido para ele, a interação com o meio será fundamental no desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos alunos.

Para Masini (1993), cabe à aprendizagem significativa propiciar ao aluno manifestar disposição para a aprendizagem, fazendo relações entre o aprender novo e as estruturas cognitivas já existentes. Assim, o novo objeto aprendido precisa ser potencialmente significativo, pois, desta forma, torna-se mais fácil “incorporar” a sua estrutura de conhecimentos. A aprendizagem ocorre segundo Santos (2009), quando os alunos conseguem entender o significado do que estudam, de forma a relacionar o conteúdo com aprendizagens anteriores, com suas experiências vividas. Enfim, a aprendizagem acontece, quando há a intenção de compreender o conteúdo e significado para o mesmo.

Conforme Santos (2009), a aprendizagem superficial ainda prevalece em instituições que favorecem a dependência, excesso de trabalho e falta de tempo. A aprendizagem se torna superficial quando se tem o objetivo de cumprir os requisitos da tarefa. Ocorre uma memorização de informações para serem utilizadas em provas. Os conhecimentos são impostos e não há relação entre si.

Por outro lado, inúmeras vezes, é o professor quem vai perceber que algo não vai bem com seu aluno. Seja pelo “aproveitamento insatisfatório”, mudança de comportamento ou, até mesmo, por dificuldades apresentadas. O professor geralmente é quem está mais próximo do aluno no

processo de aprendizagem, tendo em vista que muitos encaminhamentos para avaliação psicopedagógica chegam por solicitação do professor.

É importante que o professor mantenha uma relação próxima também com os familiares para conhecer seu aluno com maior amplitude, conhecer sua história, seus objetivos, suas habilidades, suas necessidades de forma a sinalizar e identificar precocemente possíveis problemas que repercutem na aprendizagem.

A tarefa de quem ensina é a de identificar em cada uma dessas disciplinas os conceitos mais abrangentes que tenham maior poder de inclusividade e, ao lado disso, levantar o que o aluno precisa em sua estrutura cognitiva para receber e elaborar esses conceitos, realizando assim aprendizagem significativa (MASINI, 1993, p. 26).

Para Sampaio (2009), não são estabelecidos os mesmos vínculos entre professor e todos os alunos, porque cada criança tem um temperamento, um comportamento, uma família, culturas diferentes, assim como cada criança é única na sua forma de ser, de aprender, bem como de não aprender. Seja ela uma criança com dificuldades de aprendizagem ou não, com deficiência, ou não. Em uma mesma turma, o mesmo professor relaciona-se de forma diferente com cada um de seus alunos, mesmo porque cada aluno interage com ele de maneira diferente, de acordo com a bagagem que traz consigo.

Conforme Tardif (2002), ser sensível às diferenças entre os alunos vem a ser uma das características do professor, e esta exige um comprometimento e envolvimento grande por parte do professor, que muitas vezes só é adquirido pela experiência. É observando a diversidade existente, que ele perceberá as necessidades diferentes que cada um tem.

Neste sentido, sabendo o real papel do psicopedagogo



na aprendizagem, é possível compreender a abrangência e necessidade na avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência, e após, a indispensável intervenção para que possa ser proporcionado maior qualidade no processo de inclusão destes sujeitos, pois esta, dará suporte e as condições necessárias para os mesmos. É desta forma que a psicopedagogia se faz fundamental no que se refere à acessibilidade, de forma a proporcionar que todos possam aprender com todos de acordo..... e respeitando suas possibilidades, potencialidades e habilidades.

Para GOMES (2015, p. 9), a inclusão há de se considerar, não ocorre somente na sociedade, mas efetivamente na construção social, considerando que o aluno que possui necessidades especiais é um sujeito que se constitui socialmente.

Sabe-se que, não somente as pessoas com deficiência, mas também as crianças, os idosos, entre outros, enfim, todos aqueles que necessitem de condições diferentes para estarem em um mesmo espaço fazem parte da acessibilidade (CORREA, 2009). A inclusão de alunos com deficiência na educação básica e no ensino superior carece de melhorias, adequações nas estruturas físicas, procedimentos didáticos adequados, uma formação de profissionais, que possibilite um olhar diferenciado para esses indivíduos.

“[...] organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender às necessidades de todos os estudantes [...]” (BRASIL, 2008, p.17). Sendo a escola de qualidade, essa daria conta de qualquer demanda, mas como ressalta Beyer (2013), seria um tanto utópico pensar que a escola para todos é a escola que não faz distinção entre os alunos. É indiscutível que todos os alunos tenham direito ao acesso sem

restrições à escola da maioria, porém, as condições do acesso e permanência na escola não pode significar a não distinção ou ainda, o aluno não ter a identificação de suas necessidades para assim, aprender.

Como aborda Beyer (2013), não há como considerar que um aluno com deficiência possa ter o mesmo atendimento pedagógico sem uma suficiente distinção de suas necessidades cognitivas, socio-afetivas ou de aprendizagem. Por melhor que seja a escola ou a metodologia de um professor, nem todas as intenções pedagógicas darão certo para todos os alunos. Pois são demandas específicas, que cada situação/caso/deficiência requer, mostrando a necessidade da avaliação psicopedagógica, que apresentará exatamente, com propriedade, as necessidades educacionais que cada sujeito necessita para aprender.

Também nesta perspectiva, o atendimento educacional especializado (AEE), institui-se como um serviço da Educação Especial, que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que reduzam as barreiras para a plena participação dos alunos levando em consideração suas necessidades específicas (BRASIL, 2008), sendo um serviço fundamental na caminhada pela escola inclusiva.

CONCLUSÃO

De acordo com a pesquisa teórica realizada acerca da importância da psicopedagogia na avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência, essa, vai muito além de um diagnóstico, pois relaciona todos os contextos deste aluno respondendo às perguntas de: quem é este sujeito e como ele aprende?, de forma a não limitar o potencial deste aluno apenas a um diagnóstico e sim, oportunizar a aprendizagem como algo possível e, finalmente ser proporcionado qualidade

na inclusão. A escola só se tornará um espaço inclusivo quando despir-se dos preconceitos e se abrir para a diversidade.

Portanto, ressalta-se neste trabalho a importância da presença do psicopedagogo no espaço escolar, no intuito de promover a construção da aprendizagem, de acordo com o potencial que cada um consegue chegar e pode aprender, priorizando valorizar as potencialidades, e o estímulo na capacidade de ultrapassar seus limites.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

BEAUCLAIR, João. **Para Entender Psicopedagogia - Perspectivas Atuais e Desafios Futuros.** Rio de Janeiro: Walk, 2007.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades educacionais especiais.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013

BOSSA, Nádia. **Dificuldades de Aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____ **A Psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. 2 ed., revista e atualizada. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____ **Fracasso escolar:** um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

FANTOVA, Francesc Marro. **O psicopedagogo na área de recursos**

humanos das organizações. In: IGEA, Benito del Rincón. Presente e futuro do trabalho psicopedagógico. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

GOMES, Caio Cesar; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. **Avaliação Psicológica da Aprendizagem: Psicologia e Psicopedagogia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

KIGUEL, Sônia. “**Normalidade e Patologia no Processo de Aprendizagem: abordagem psicopedagógica**”. Revista “Psicopedagogia”, n.21. vol. 10, Associação Brasileira de Psicopedagogia, São Paulo, 1991.

MANTOVANINI, Maria Cristina. **Professores e alunos problema:** um círculo vicioso. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

MASINI, Elcie F. Salzano (org). **Psicopedagogia na escola:** buscando condições para a aprendizagem significativa. São Paulo: Unimarco, 1993.

NÓVOA, António. **O Fim da Educação. Educação e Sociedade:** Perspectivas Educacionais no Século XXI. GONÇALVES, Rita de Athayde. et. al. Santa Maria: UNIFRA, 2006.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos problemas de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

RUBINSTEIN, Edith. **A intervenção psicopedagógica clínica.** In: SCOZ, B. J. L. et al. Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SAMPAIO, Simaia. **Dificuldades de Aprendizagem: A Psicopedagogia na relação sujeito, família e escola.** Rio de Janeiro: Walk, 2009.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **Aprendizagem Significativa:** modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto

Alegre: Mediação, 2009.

SISTO, Fermino. Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar. Petrópolis: Vozes, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VISCA, Jorge. Clínica Psicopedagógica - Epistemologia Convergente, Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

WEISS, M.L.L. Considerações sobre a instrumentação do psicopedagogo no diagnóstico. In: SCOZ, B.J.L. et al. Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

4

INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS: UMA PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Marilú Mourão Pereira

O presente texto tem por objetivo refletir sobre a educação inclusiva, que ainda hoje é um dos maiores desafios para o sistema educacional. Apesar de todos marcos legais disponíveis no Brasil e no mundo, para a garantia da educação de todos de forma igualitária, essa não é uma realidade vivenciada por todos os alunos. Nesse contexto, é possível constatar que a educação inclusiva é uma alternativa prioritária, principalmente para os alunos com deficiência, público alvo da Política da Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva.

Nesse sentido, fazer uma análise da teoria das Inteligências Múltiplas descrita por Gardner, como possibilidade importante para proporcionar maior respaldo pedagógico na prática educacional, que favoreça o processo de inclusão no sistema regular de ensino, pode ser um avanço nas reflexões cotidianas dos educadores e gestores. Procura-se demonstrar a compatibilidade entre o paradigma da inclusão e os princípios da referida teoria, para a efetivação de uma prática inclusiva, considerando suas conexões e decifrando as possíveis relações positivas entre ambas. Busca-se nesse contexto, assinalar a viabilidade e os benefícios que os alunos podem desfrutar de uma prática educacional inclusiva, orientada pela teoria das inteligências múltiplas levando em conta a diversidade humana.

A proposta de reflexão sobre a teoria das Múltiplas inteligências de Gardner relacionada ao processo de inclusão no ensino regular advém de experiências profissionais e debates sobre as políticas públicas e ao perceber o quanto essa proposta teórica sugere a aproximação com o paradigma da inclusão.

Historicamente o homem se caracteriza pela constante procura de alternativas para aumentar a expectativa e qualidade de vida. (Correr, 2003). Isso demonstra o quanto se

faz necessário a busca de alternativas e estratégias que possam garantir uma educação de qualidade, pois assim as chances e possibilidades de uma melhor qualidade de vida, assim como a expectativa de vida podem aumentar significativamente para esses alunos.

Pertencemos a um mundo de profundas desigualdades sociais e diversidade humana que significa muitas vezes, a exclusão de grande parte da população na efetiva participação da sociedade, negando assim os imperativos éticos da responsabilidade e do compromisso com os seres humanos.

A lógica da exclusão passa pelo não oferecimento das mesmas oportunidades, para aquele sujeito diferente do esperado e que, portanto deve procurar seus iguais, desta forma não dando preocupação para essa sociedade excludente, exigindo das pessoas com alguma diferença, um esforço de sua parte para que possa se inserir na sociedade.

O respeito à diversidade impulsiona as pessoas com deficiências para um avanço no seu desenvolvimento considerando suas especificidades, construindo assim contextos sociais inclusivos.

A CONCEPÇÃO SOCIO-HISTÓRICA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DA DEFICIÊNCIA

O entendimento de como alguns conceitos foram evoluindo até hoje, serve de referência para a análise do processo inclusivo sob os diferentes pontos de vista anunciados na atualidade por diversos pesquisadores e autores. No decorrer da história da humanidade foram se diversificando a visão e a compreensão que as diferentes sociedades tinham acerca da deficiência. A forma de pensar e consequentemente a forma de agir modificaram-se no decorrer do tempo.

As políticas públicas e as nomenclaturas historicamente utilizadas também têm muito a ver com as concepções vividas pela sociedade e culturalmente aceitas por esta, que define conceitos e propõe ações para o sujeito com alguma diferença. Isso tudo influencia significativamente na vida desse sujeito, que por muitos anos ficou na invisibilidade e que hoje ainda permanece, apesar de garantias em leis, mas na prática poucas políticas públicas efetivas.

As relações estabelecidas entre a sociedade e as deficiências foram se construindo em contextos e épocas diferentes. Contudo as questões da relação com as deficiências se mostra mais efetiva, pelo fato das pessoas com deficiências estarem mais mobilizadas e unidas para a busca de suas conquistas em vários espaços da sociedade.

Grande parte dos dados aqui apresentados sobre a visão histórica da educação especial foram descritos na cartilha do MEC/SEESP, no projeto Escola Viva, que visa a garantia do acesso e permanência de todos os alunos na escola.

Nas sociedades primitivas era exigido de seus integrantes as condições para uma sobrevivência individual bem maior do que nas sociedades posteriores. As pessoas que não se enquadram no padrão esperado, em consequência das diferenças eram consideradas empecilhos para a sociedade, sendo por isso, geralmente abandonadas ou relegadas ao isolamento, sem que isso fosse considerado errado pelas demais pessoas.

O entendimento da sociedade grega é distinto entre os espartanos e os atenienses. Esparta cria uma sociedade voltada para a guerra e o culto do corpo e a sua força e com isso era corretamente aceitável rejeitar as pessoas fora dos padrões vigentes para a época. Se ao nascer a criança apresentasse qualquer característica que pudesse diferenciá-la dos padrões ideais era eliminada com o objetivo de

aprimorar a qualidade da sociedade. Esparta valorizava a beleza e a força física da figura feminina, visava desenvolver nas mulheres as personagens principais na geração de seus futuros guerreiros e os meninos eram valorizados por suas habilidades sendo incentivados a desenvolver as artes da luta e liderança militar.

Outra concepção é a de que a mente desenvolvida para a oratória, a argumentação e a reflexão são superiores ao trabalho físico que deveria ser realizado pelos escravos que eram os responsáveis pela manutenção da elite grega. A dicotomia corporalmente tão evidenciada no período grego romano passa a ecoar sob o âmbito da tecnologia no período feudal, repercutindo profundamente até mesmo em sua terminologia tão evidenciada que passa de corpo/mente para corpo/alma. Os indivíduos considerados anormais ganham o direito à vida, mas são estigmatizados, visto que o modelo moral do cristianismo avaliava as diferenças como sinônimo do pecado.

A bíblia traz referencias ao cego, ao manco e ao leproso, a maioria sendo pedintes ou rejeitados pela comunidade, seja pelo medo de doença, seja porque pensava que eram amaldiçoados pelos deuses. Kanner (1964) relatou que a única ocupação para os retardados mentais encontrados na literatura antiga é a de bobo ou palhaço da corte, para diversão dos senhores e de seus hóspedes.

Na idade média a relação da deficiência física com o pecado começa a intensificar-se, todavia, é necessário que se perceba que esta relação surge muito antes, em sociedades como a judaica que já coloca no Antigo Testamento referencias a esse respeito. A Bíblia no Novo Testamento também se refere aos cegos, surdos, aleijados e leprosos como pessoas que tenham cometido algum pecado e por esse motivo somam tais penalidades físicas. Os castigos impostos ao corpo tais

como flagelações, a fogueira e as torturas da Santa Inquisição representavam a purificação dos pecadores, intensificando a idéia de que o corpo era reflexo de tudo o que a alma cometia de errado.

Foucault (2002), percorrendo a história da loucura, afirma que, desde o século XIV ao século XVII, a exclusão, de indivíduos é uma prática constante, isto é a eliminação da pessoa indesejada, pois os valores éticos, morais e modelo médico estão fortemente enraizados. No século XVII, na Europa , a internação dessas pessoas é um grande movimento, um período de segregação e categorização dos indivíduos, internando a loucura pela mesma razão que a devassidão e a libertinagem. (FOUCAUT, 2002)

Juntamente com os pobres, as pessoas com deficiências eram colocados em hospitais, não em hospitais como conhecemos nos dias de hoje, para tratamento de doenças para cura, mas um lugar onde morrer. (FOUCAUT, 1984). Os indivíduos excluídos eram alienados, separados em grupos, entre os quais indígenas, vagabundos e mendigos, prisioneiros, pessoas ordinárias, mulheres caducas velhas senis ou enfermas, velhas infantis, pessoas epiléticas, inocentes malformados e disformes, pobres bons, moças incorrigíveis (FOUCAUT, 2002)

Com o inicio da Idade Moderna e a ascensão da burguesia, o Capitalismo se afirma como forma de produção mundial, onde o trabalho passa de artesanal para manufaturado e posteriormente para maquino faturado, sendo o ritmo de produção ditado pela máquina. Portanto agora surgem novos padrões que entram em conflito com os impostos pela igreja.

Estes ideários, principalmente representados pelo liberalismo e pela afirmação crescente do pensamento científico, reforçam as bases para que se dê a Revolução Francesa e a implantação dos Pilares dessa revolução social

pela industria automotiva de Henry Ford, aos poucos traz as pessoas com deficiências uma oportunidade de trabalho, onde podem exercer certas funções de acordo com suas limitações físicas.

Entretanto, essas atividades não beneficiavam o homem como um todo, pois forçavam os trabalhadores a produzirem de forma seriada, em grande quantidade e sempre da mesma maneira sem a necessidade e usar toda a capacidade mental e física.

Portanto vive-se uma realidade que dá mais ênfase a questão de mercado competitivo e discriminatório do que os problemas sociais. Isso esclarece a segregação e a exclusão de uma parcela significativa da população mundial representada pelos idosos, desempregados, negros, mulheres, pessoas com deficiências, considerados muitas vezes como um peso para a sociedade.

Já no século XVII novos avanços no conhecimento produzido na área da medicina, favorecem e ampliam a compreensão da deficiência Depois vem o paradigma da Institucionalização, com a construção de locais que visam o isolamento de pessoas consideradas indesejáveis para um bom convívio social. Essa foi uma estratégia que durou muito tempo, mas que mostrou seu fracasso na busca da cura para a integração desse sujeito na sociedade com produtividade no trabalho e estudo. Com isso começa o movimento pela desinstitucionalização.

Surge então, o paradigma dos serviços embasado na idéia de normalização e integração que se referia a necessidade de modificar a pessoa, para que pudesse se assemelhar o mais possível aos demais cidadãos, podendo então ser inserida no contexto social. aqui o objetivo das instituições passa a ser a de auxiliar o individuo a adquirir atitudes e comportamentos socialmente aceitos.

Nos anos 80, com a crítica ao paradigma de serviços e ao princípio da normalização, tem o inicio a um novo processo de mudança. Depois se falou no paradigma do suporte no qual se contextualiza a idéia de inclusão prevendo ações decisivas por parte do sujeito e no processo de reajuste da realidade social. Portanto ele adota como objetivo principal, a intervenção junto às diferentes instâncias da vida desse sujeito na comunidade.

E com esse paradigma que se inicia uma série de avanços nas relações da sociedade com as pessoas com deficiências e trouxe também uma importante contribuição à inclusão social. (CORRER, 2003)

É nesse contexto que algumas mudanças começam a ocorrer no tratamento das pessoas com deficiências. De conceitos e versões ásperas sobre deficiência no passado, lentamente vêm se modificando a partir da mobilização social que em consequência passa a oferecer novas concepções, as quais geram outras atitudes e valores éticos, o que pode produzir novas relações com esse sujeito.

Processo de Inclusão

Com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamados pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos da pessoa com Deficiência Mental em 1971, estabeleceu-se importantes movimentos liderados por diferentes segmentos que contribuíram significativamente para a elaboração de novos paradigmas. Além disso, com a Conferência Mundial sobre a educação para todos em 1990 e a Declaração de Salamanca em 1994 pode-se verificar que o princípio fundamental dessa linha de ação é de que todos os alunos sejam acolhidos, independente de suas diferenças.

Assim com esses novos adventos na perspectiva dos direitos humanos, passa a existir expressivas modificações no panorama referente aos direitos das pessoas com deficiências e com isso a sociedade como um todo também se obriga também a se transformar. Nesse momento em que mundialmente está garantido a inclusão dos alunos com deficiência é prioridade que possamos rever e refletir de como é possível exercer essa prática, de forma que realmente estaremos garantindo esse direito de modo que seja o mais tranquilo possível para todos de que dela necessitem.

Contudo acesso as condições básicas da vida adequada aos serviços de qualidade é ainda restrito apenas para uma parte da população, Além disso , muitas condições limitam ou impedem o acesso a essas oportunidades em sociedades competitivas (CORRER, 2003).

O ensino inclusivo é a inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem econômica ou origem cultural em escolas onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas. (STAINBACK, 1999).

Como refere Sasaki (1997), sobre a inclusão social, diz que esta repousa em princípios como a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, convivência de cada pessoa dentro da diversidade humana e a aprendizagem, através da cooperação.

A temática da inclusão vem sendo abordado com muita freqüência por estudiosos e pesquisadores bem como por profissionais da área, contudo o foco nas investigações das práticas pelos professores que estão diretamente com esses alunos ainda são pontos merecedores de avanços.

É preciso enfrentar os medos e preconceitos para garantir e construir novos modelos de ensino e aprendizagem, visando a inclusão de todos os alunos.

A questão das diferenças entre e as desigualdades

delas resultantes não se restringe apenas as suas características individuais. É bem mais complexa envolvendo a cultura e as condições em que vivem, segundo as regiões geográficas, países e continentes. (CARVALHO, 2003)

É preciso conhecer cada um de seus alunos sendo essencial que identifique os conhecimentos de que ele já dispõe, para poder planejar os passos seguintes do processo de ensino e aprendizagem.

É essencial empregar a avaliação, não como instrumento que classifica quem é o melhor e quem é o pior, mas sim para poder identificar em quais áreas e procedimentos cada um de seus alunos necessita de ajuda específica em seu processo de apreensão de conhecimento. Deve ter aprendido sobre a importância de usar a criatividade, de aproveitar os dados da realidade de cada aluno caso pretenda que o tema abordado tenha qualquer significado para eles.

A avaliação do trabalho sendo continua e permanente é um instrumento de acompanhamento e replanejamento avaliando assim conjuntamente o próprio sistema educacional (CARVALHO, 2003).

A educação destas pessoas tem sido elemento de constantes inquietações e com isso institui um sistema equivalente de estabelecimentos e serviços no qual a inclusão surge como um ideal, mas ainda muito longe de uma prática real. Para que ela realmente seja efetiva é preciso que seja um sistema educacional que permite a convivência de todos sempre respeitando a diversidade e com a co-responsabilidade de todo sistema. No entanto temos nos deparado freqüentemente com ações independentes ao lado de um conjunto de marcos legais e políticas públicas incipientes e desarticuladas entre as diversas instâncias do poder público que acaba por prejudicar aqueles que buscam acessar esses serviços.

Além disso, encontramos uma concepção de sujeito fragmentada, incompleta sem a necessária incorporação das múltiplas dimensões da vida humana. Existe uma seqüência de contradições entre o discurso e a prática, o que também tem ocasionado uma incessante busca de novas alternativas para a resolutividade para que o processo inclusivo possa ter resultados efetivos. Atender as diferenças individuais e respeitar as potencialidades dos alunos na perspectiva de educação para todos tem constituído grandes desafios diante das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

Enfrentar esses desafios é condição essencial para atende a expectativa de democratização da educação em nosso país e as aspirações daqueles que almejam um futuro diferente. A segregação, a rejeição, o preconceito e a discriminação, não têm mais lugar na sociedade inclusiva que se busca.

Muitos professores ampliam seu estilo de ensino como reconhecimento da diversidade de necessidades de aprendizagem de seus alunos. É preciso uma revisão mais sistemática e rigorosa de estilos de ensino que prevalecem nas escolas, pois assim estaremos respeitando os estilos de aprendizagem. Nesse sentido é fundamental que se perceba que se não levar isso em conta, certamente vamos fracassar no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos favorecidos, não proporcionando a estes, a escolha de aprender de outra maneira e estaríamos negando a oportunidade de alcançar seu potencial. Portanto as implicações pedagógicas om a flexibilidade de estilos com abordagens múltiplas favorece a todos os alunos. (YUS, 2002)

O educador precisa compreender a subjetividade de cada aluno e assim propor condições adequadas para cada um. As tendências atuais estão voltadas para uma proposta pedagógica expressiva para todos sem preconceito ou discriminação, que deverá começar com a aceitação das

condições de cada sujeito.

Num sentido mais amplo pode-se afirmar que o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento ou deficiência, onde todas as necessidades pedagógicas dos alunos deverão ser atendidas.

Com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006, a inclusão passa a ser visto de outra forma, pois o conceito da Pessoa com deficiência modifica trazendo importantes avanços para esses alunos.

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de eqüidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do

modelo tradicional de educação escolar.

A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPHAS.....

As opiniões e conceitos apresentadas nessa reflexão sobre a teoria das Inteligências Múltiplas, estão embasadas em duas publicações escritas por GARDNER(1998, 2001).

A idéia de definir e mensurar a inteligência tem pouco mais que um século. Começou quando o psicólogo Frances, Alfred Binet, EM 1900, foi procurado pelo ministro da França para ajudar a prever quais as crianças corriam risco de fracassar na escola. Assim foi que ele identificou dois tipos de inteligências: lógico-matemática e a lingüística ou verbal (GARDNER, 1998).

Gardner, psicólogo da universidade de Harvard, observou que a visão unitária foi contestada bem antes dele propor sua teoria. A insatisfação com a idéia de QI e com visões unitárias de inteligência, que focalizavam, prioritariamente, as habilidades importantes para o sucesso escolar, levou Gardner a redefinir o conceito de inteligência. Ele utilizou a psicologia experimental e cognitiva para apoiar sua teoria (GARDNER, 1998)

De acordo com a teoria de Gardner existem oito inteligências. São elas: Lingüísticas, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista.

Cada uma dessas inteligências, para o autor, são capacidades de resolver problemas e elaborar produtos que são importantes em determinados ambientes. Eles são independentes, porem, se combinam em determinadas circunstancias para resolver problemas (GARDNER, 2001).

Cada cultura tende a enfatizar inteligências particulares. Portanto, afastando-se da noção unitária

da inteligência, Gardner defende vigorosamente várias inteligências, relativamente autônomas. O autor demonstra que a noção de cultura é básica para a teoria das inteligências, e sugere que alguns talentos somente se desenvolvem porque são valorizados pelo ambiente (GARDNER, 2001).

Seu estudo foi realizado com pessoas que sofreram uma lesão cerebral por derrame ou trauma, onde encontrou evidências de inteligências separadas (GARDNER, 2001). Deste modo, podemos entender que as pessoas com deficiências podem apresentar inteligências diferentes daquelas esperadas pela escola, mas que uma vez descobertas pela mesma, levarão essas pessoas ao sucesso escolar. Mas para que isso aconteça será preciso que essa escola esteja aberta para outra visão sobre inteligência.

De acordo com Gardner (2001), a implicação da teoria é que o ensino e aprendizado devem ser focalizados sobre as inteligências particulares de cada pessoa. Por exemplo, se o indivíduo tem forte inteligência espacial ou musical, ele deve ser incentivado a desenvolver essas capacidades. Para o autor, se as pessoas são diferentes umas das outras, também são diferentes suas maneiras de entender as coisas. O mesmo autor, considera um erro pensar que existe um a única inteligência em torno do qual todas as pessoas podem ser comparadas.

Não existe, portanto, pessoas sem inteligência. O que existem são pessoas com potenciais diversos que precisam ser estimuladas para serem desenvolvidas. Esses potenciais são diferentes em cada época da vida da pessoa. Nesse sentido é preciso refletir sobre como os alunos com deficiência estão sendo vistos dentro das escolas, onde não se considera suas inteligências como um fato importante do seu desenvolvimento. Em que seus potenciais não são observados, mas apenas se centra nas suas limitações, considerando

a suas deficiências prioritárias e não suas inteligências.

Gardner (2001) chama a atenção para o fato de que inteligências diferentes representam não somente domínios diferentes de conteúdos, mas também modalidades de aprendizado. Uma implicação de maior alcance da teoria é que a avaliação de capacidade deve medir todas as formas de inteligências. O autor também enfatiza o contexto cultural e não está preocupado em explicar e apresentar padrões de escores em testes psicométricos, mas explicar a variedade de papéis adultos existentes nas diferentes culturas.

A novidade dessa teoria é considerar a inteligência como possuído várias facetas, que na verdade são talentos, capacidades e habilidades mentais, são chamadas de inteligências. (GARDNER, 2001).

Há muito a ciência estava impregnada com a idéia de uma inteligência única e fechada e já era tempo de fazermos uso de uma noção de inteligência dinâmica. A idéia central dessa proposta é a de que a inteligência compõe-se num amplo espectro de competências inter-relacionadas, algumas das quais antigamente eram consideradas dons, talentos ou virtudes.

A diferença no enfoque e o aspecto revolucionário da teoria das Inteligências Múltiplas estão em que todos os seres humanos possuem todas inteligências, só que em graus diferentes de desenvolvimento. Portanto o autor também anuncia a preocupação e a valorização do contexto social, do que é oferecido para esse sujeito, aproximando de uma proposta inclusiva. Na verdade essa teoria das inteligências Múltiplas são ferramentas para a aprendizagem, para a resolução de problemas e a criatividade que todo ser humano pode usar.

Deste modo essa teoria se levada em consideração, 90 questiona profundamente, a escola tradicional e a ação

pedagógica, bem como o papel do educador nesse contexto. Provavelmente, a contribuição mais relevante da teoria das Múltiplas Inteligências, se de ao fato de refletir sobre alguns conceitos sobre o ensino, proporcionando ao aluno desenvolver diversas atividades de forma mais personalizada e de acordo com suas reais aptidões. Nesse processo mais individualizado, as crianças estão sendo reconhecidas e valorizadas na sua forma de aprender.

O importante não está em medirmos a grandeza da inteligência em números ou um conjunto de habilidades isoladas, e sim como um processo dinâmico, múltiplo e integrado, permitindo ser observada de diferentes ângulos. Esta concepção de inteligência nos conduzirá à formação de cidadãos mais felizes e competentes com a capacidade de trabalhar em grupo na busca de maior equilíbrio.

O próprio autor endossa três posições básicas: não somos todos iguais, não temos o mesmo tipo de mente e a educação funcionalidade modo mais eficaz se essas diferenças forem levadas em consideração ao invés de ser ignoradas e negadas.

Portanto considerar a diversidade humana é essencial na perspectiva da teoria das inteligências múltiplas, o que significa dizer que os indivíduos não podem ser considerados numa única dimensão de inteligência. Por isso na prática, qualquer abordagem pedagógica unificada provavelmente servirá para algumas crianças, mas não para a grande maioria, sendo esta uma das prioridades da escola inclusiva.

Como aponta Piva e Batista (2013),

Pensando no trabalho da escola inclusiva e na prática pedagógica do professor de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, podemos pensar em adotar o referencial das Inteligências Múltiplas como uma das bases teóricas do trabalho

na escola. Partindo da premissa de uma educação para todos e de que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e habilidades, nem todas aprendem da mesma maneira.

Gardner (2001) propõe uma escola centrada no educando, voltada para o entendimento e desenvolvimento do perfil cognitivo do aluno. Sobre esses aspectos é preciso refletir no sentido que está se dando a estas diferenças e quais as alternativas encontradas para a elaboração de currículos, as avaliações e as estratégias para o processo de ensino e aprendizagem. Indo um pouco além, será preciso analisar como está ocorrendo a formação de formadores com que perspectiva, que olhar, que abordagem e se tem buscado a ampliação da abordagem para todos.

Na realidade esse é um grande desafio para o milênio, pois agora sabemos sobre as diferenças da forma como as pessoas adquirem e representam o conhecimento, precisamos então estar atentos às estratégias usadas no processo de ensino e aprendizagem. Ignorando as diferenças, continuaremos privilegiando a poucas inteligências e esqueceremos que a partir das diferenças, cada pessoa será capaz de desenvolver seu potencial intelectual planamente.

Conforme Santos, Andrade e Braga (2016),

[..] a teoria das inteligências múltiplas não busca déficits nem mesmo padrões, mas as peculiaridades, as individualidades de cada pessoa que aprende, e por isso permite que encaremos a educação sob a ótica do crescimento, oferecendo u meio para entendermos melhor cada pessoa em sua forma de aprender. Ao compreendermos que há múltiplas inteligências e, múltiplas formas de aprender, nós podemos ter contextos para encontrar canais, ou rotas favoráveis ao desenvolvimento e formação de cada pessoa.

4

Esta teoria tem como princípio, o incentivo do uso de suas inteligências preferidas no processo de aprendizagem, as atividades de instrução devem recorrer as diferentes formas de inteligências e a avaliação do aprendizado, deve medir as múltiplas formas de inteligências.

Segundo Piva e Batista (2013),

Uma escola que tem sua visão na concepção da teoria de Gardner deve ter como meta desenvolver as inteligências e auxiliar o aluno a atingir sua harmonia e desenvolver suas competências. Essa perspectiva nos permite olhar para os alunos de modo mais amplo e descobrir que eles podem ter e ser inteligentes, pois conhecer as inteligências dos alunos pode favorecer não só o processo de aprendizagem, mas também as relações e a forma como o professor abordam o aluno.

A educação oposta a essa teoria é a educação padronizada que entende que cada aluno deve ser tratado da mesma forma, estudando as mesmas coisas da mesma forma e ser avaliados todos do mesmo jeito. A princípio isso parece que é justo, no entanto é preciso entender das diferenças, pois somente assim seremos justos e capazes de garantir uma inclusão efetiva.

Como destacam Becke e Paschoali.(2016),

As inteligências múltiplas se apresentam como uma possibilidade de mudanças na educação, garantindo ao educando um processo de ensino aprendizagem mais proveitoso.

As autoras ainda, ao fazerem reflexões sobre o processo de avaliação na perspectiva da teoria das inteligências múltiplas afirmam perceber que é urgente é necessário rever as práticas pedagógicas desenvolvidas

por muitas profissionais da educação e consequentemente o processo de avaliação escolar, ou seja, precisamos rever os métodos de mediação pedagógica e de avaliação utilizadas em sala de aula. Ressaltam ainda, que a teoria das inteligências múltiplas é um assunto atual e ver sua aplicabilidade em sala de aula dará um novo sentido para a educação. Além disso, consideram que as inteligências múltiplas se apresentam como uma possibilidade de mudanças na educação, garantindo ao educando um processo de ensino e aprendizagem mais proveitoso. (BECKE E PASCHOALI, 2016)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria de Gardner (1998, 2001) foi aqui proposta como uma alternativa favorável a inclusão para as pessoas com deficiências, uma vez que suas idéias se harmonizam com a prática da educação inclusiva, onde respeita as diferenças, assim como suas vivencias, histórias de vida e contextos, permitindo assim que desenvolvam de forma singular e suas inteligências específicas. Assim permite uma educação voltada para todos onde as potencialidades são exaltadas e as dificuldades são trabalhadas de modo a serem atenuadas, possibilitando que os alunos sejam capazes de desempenhar tarefas que antes eram analisadas como sendo inexploráveis, agora sendo desenvolvidas a partir de seus desejos e interesses.

Portanto muda-se o olhar sobre esse sujeito, se amplia o modo de ver o aluno com suas diferenças.

Considerar a existência de vários tipos de inteligências, capacidades, destrezas ou habilidades acarreta na crença de que todos possuem potências que podem e devem ser ampliados, também evidenciam as particularidades que fazem parte da essência humana e devem ser abordadas como um atributo comum, em espaço que distingue o

convívio das mais variadas características com a finalidade de atender a todos os alunos.

Desta forma, destaca-se o quanto esta teoria pode contribuir com uma visão de educação para todos os alunos levando em conta a diversidade. Visão esta que, corresponde também aos princípios da teoria das Inteligências Múltiplas, como o entendimento, compreensão, respeito às diferenças, tratamento individualizado, estímulo de diferentes competências e forma de avaliações centradas em vivência e experimentação.

Provavelmente a contribuição mais importante da teoria das Inteligências Múltiplas seja a de induzir algumas considerações a propósito da educação, ajustando ao aluno a possibilidade de desenvolver distintas atividades de contorno mais personalizado e de acordo com as suas verdadeiras potencialidades. Nesse processo mais particularizado, os alunos podem compreender melhor suas capacidades individuais, pois estão sendo distinguidas e valorizadas no contexto escolar.

Nesse sentido, podemos considerar que o fundamental nesse processo não reside no fato de avaliar a grandeza da inteligência em números ou como um conjunto de atributos e aptidões independentes, e, sim, como um processo dinâmico, múltiplo e associado, consentindo assim, ser ressaltada nos mais diversos ângulos.

Talvez o grande desafio seja poder identificar nos alunos, todas as inteligências possíveis de serem desenvolvidas. No entanto, isso deverá ser realizado através da observação, exigindo assim que os profissionais da educação tenham um novo olhar sobre seus alunos.

Portanto, conhecer a teoria das Inteligências Múltiplas parece ser fundamental para o debate e construção dos processos inclusivos, pois nessa reflexão, foi possível

identificar várias vinculações significativas para essa abordagem. É possível destacar para alguns pontos de conexões, como a ênfase dada na individualidade, a atenção e a importância à diversidade independente das características particulares de cada sujeito e um olhar mais contextualizado de todos.

Com isso o desenvolvimento de conceitos como o reconhecimento das diferenças, o respeito às individualidades, aprendizagem significativa, novas formas de desenvolver o currículo e avaliação são abordados como tendências de uma nova proposta de educação, que privilegia a todos e prepara para a vida em sociedade.

A educação tem hoje, portanto, um grande desafio: garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos e, embora a teoria das Inteligências Múltiplas não faça referência direta às pessoas com deficiência é interessante utilizá-la como fermento para favorecer o processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

BECKER, Tatiane Teresinha Orth, Paschoali, Daiana Raquel. **O processo educativo e a teoria das inteligência múltiplas: uma nova perspectiva a partir de Gardner.** 2016 . Disponível em: <http://docplayer.com.br/49459543-O-processo-educativo-e-a-teoria-das-inteligencia-multiplas-uma-nova-perspectiva-a-partir-de-gardner.html>. Acesso em 3 de junho de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Direito à Educação:** necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro. Brasília, MEC, 2001.

_____, Ministério da Educação. **Educação especial no Brasil:** síntese histórica. MEC /SEESP / FGUESAE Nº 1: 1988

_____ Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2003

CORRER, Rinaldo. **Deficiência e Inclusão social**: construindo uma nova comunidade. Bauru:EDUSC, 2003.

GAERDNER, Howard. **Inteligências**: Múltiplas perspectivas. Trad. Maria Adriana Verissimo Veronese. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

_____ **Inteligências**: um conceito reformulado. Trad. Adalgisa Campos da Silva. Rio de Janeiro:Objetiva, 2001.

KANNER, L. A. **History of the care and study of the mentally retarded**. Springfield Liiinois: Charles C. Thomas Publisher, 1964.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér et alii. **A Integração de pessoas com deficiência**:contribuições para a reflexão sobre o tema. São Paulo: Memmon/SENAC, 1997

SASSAKI, R.K. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**, Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SANTOS, Dhemes Samara Gomes dos, ANDRADE, Josefa Adélia de, BRAGA, Rosangela Diniz. **O olhar para deficiência intelectual no viés das inteligências múltiplas através das artes**. Anais do II Congresso Nacional de Educação, 2016.

STAINBAK, Susan e França Lopes, STAINBAK, Willian. **Inclusão um guia para educação**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre Artes Médica, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

PIVA, Silvana Lucia Razaboni, BATISTA, Cleide Vitor Mussini.
Educação inclusiva: a teoria das inteligências múltiplas na prática pedagógica com os alunos com necessidades educacionais especiais. In. Os Desafios Da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor Pde Artigos. Paraná 2013.

YUS, Rafael. **Educação integral uma educação holística para o século XXI.** Trad. Deisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

UNESCO, **Declaração da Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

5

A PROVISÃO DE DESAFIOS NA IDENTIFICAÇÃO EDUCACIONAL DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÕES: CONTRIBUIÇÕES DE HOWARD GARNDER E JOSPEH RENZULLI

Nara Joyce Wellausen Vieira

O processo de identificação é um procedimento importante a considerar em uma proposta de atendimento aos sujeitos com indicadores de altas habilidades/superdotação (AH/SD). Como na maioria das vezes esse aluno encontra-se invisível nas instituições de ensino, a identificação, portanto, consiste na primeira etapa do atendimento; tornando esse estudante visível e revelando seus potenciais. O método de intervenção aqui relatado é de caráter qualitativo, com uma concepção eminentemente educacional e subsidiado pelas contribuições teóricas e práticas na área. Como afirma Renzulli (2004, p. 77), processar simultaneamente tanto a linha teórica quanto a prática “permite que a teoria seja comprovada em ambientes práticos e oferece a oportunidade de gerar dados para a pesquisa”. Está embasada em dois subsídios teóricos básicos: a concepção de altas habilidades/superdotação (AH/SD), proposta por Renzulli (1986, 2004, 2014); e a concepção de inteligência, elaborada por Gardner (1994, 1995, 2000). Destaca-se o caráter educacional do procedimento por ser ele executado nas instituições de ensino e por professor com formação na educação especial. A equipe de trabalho que dará sustentação às atividades se constitui dos colegas de outras disciplinas, professores da escola ou agentes da comunidade, os quais contribuirão com seu conhecimento específico sobre os domínios das inteligências, propostos por Gardner (2000).

Nesse sentido, o método de identificação utilizado é a identificação pela provisão (VIEIRA; FREITAS, 2011), consistindo basicamente na coleta de informações que subsidiem o conhecimento sobre esse aluno, tanto por dados ofertados por pais, professores e colegas, quanto pela oferta de experiências que estimulem e desafiem os sujeitos para a ação, permitindo assim verificar os três traços propostos por Renzulli(1986,2004,2014)relacionando-os com as inteligências múltiplas de Gardner (1994, 1995, 2000). Tais atividades

poderão ser propostas em grupo ou individualmente e são organizadas pelo profissional responsável pelo processo de identificação. Vieira (2005) destaca quatro aspectos importantes em um processo com essa natureza: o primeiro aspecto sinaliza para a possibilidade de modificação e articulação das técnicas para coleta das informações. Em outras palavras, não há atividades pré-definidas como uma receita. Elas são organizadas de acordo com as características do grupo. Podem ser utilizados desafios planejados pelo profissional, assim como brinquedos e materiais disponibilizados no comércio. Contudo, a seleção das atividades deve, sempre, contemplar os diferentes domínios das inteligências, assim como deve possibilitar que os sujeitos inventem/criem novos usos para os materiais/atividades ofertados.

O segundo aspecto consiste na consonância entre a proposta de identificação e as formas de intervenção dos profissionais que oferecem esse atendimento, em uma equipe multi e interdisciplinar. Valorizam-se muito os fatores externos ao processo de identificação, tais como: os recursos físicos e materiais utilizados, os instrumentos de avaliação selecionados, as metodologias de trabalho e os referenciais teóricos adotados. Porém, necessita-se também reconhecer a importância dos próprios profissionais imersos na ação de identificação das AH/SD. Em Vieira (2004) é enfatizada a repercussão dos fatores afetivos dos(as) professores(as) na aprendizagem de seus(suas) alunos(as). Da mesma forma, destaca-se, aqui, a importância dos fatores afetivos nos profissionais envolvidos na identificação das pessoas com AH/SD. Não se defende um “personalismo”, mas, sim, ressalta-se a importância da relação estabelecida nessa ação e que está permeada pelo conhecimento, afetos e expectativas de todos os envolvidos e que repercute no modo de ver, ouvir e fazer a atividade.

O terceiro aspecto está relacionado ao que Ramos-Ford e Gardner (1991) caracterizaram como perspectiva ecológica, pois, ao experimentarem situações vinculadas ao seu dia a dia e com materiais (re)conhecidos, os sujeitos com indicadores de AH/SD têm oportunidade de demonstrar sua compreensão nas diferentes questões surgidas na interação com os colegas e com as atividades, brinquedos e/ou materiais oferecidos, possibilitando o exercício de diferentes respostas a estas situações.

O quarto e último aspecto a ressaltar em uma proposta de identificação pela provisão é o entendimento de que se trata de um processo contínuo, garantido pelo acompanhamento dos sujeitos ao longo do tempo e em diferentes situações de seu cotidiano. Esse entendimento resulta num perfil narrativo de cada indivíduo, assinalando os pontos fortes e aqueles que têm de ser melhorados, assim como se destaca o reconhecimento da influência do ambiente na produção desse perfil, estimulando os potenciais e desenvolvendo aqueles aspectos que necessitam de auxílio. Nesse sentido, os comportamentos apresentados não são percebidos como um produto finalizado das inteligências.

A partir dos pressupostos da Teoria das Inteligências Múltiplas, pretende-se analisar suas relações com as AH/SD destacando-se a contribuição metodológica para a identificação da pessoa com AH/SD. Gardner (1999) ressalta que dentro das ciências naturais e comportamentais os indivíduos com AH/SD - aos quais ele nomeia como extraordinários - não têm merecido um grande interesse de pesquisa; afirmação com a qual concorda-se plenamente. O autor aponta dois perigos que esta situação pode trazer: em primeiro lugar a convicção de que as pessoas com AH/SD são espécimes diferenciadas, inexplicáveis pelas leis do comportamento, pensamento e ação; e, em segundo lugar, a crença de que estes sujeitos são

indistinguíveis de nós em todos os aspectos relevantes.

Procurando mostrar que os indivíduos com AH/SD são pessoas que necessitam “desenvolver minuto a minuto, dia após dia, as marcantes personagens em que definitivamente se transformaram” (GARDNER, 1999, p. 17), estruturou-se esse capítulo com três seções, apresentando os fundamentos e as características de cada uma das Inteligências propostas por Howard Gardner; passando, então, a discutir estes pressupostos relacionando-os com a identificação das pessoas com AH/SD e chegando, por fim, a problematizar a identificação pela provisão. Como conclusão, apresentam-se alguns pontos importante para reflexão, contribuindo para a construção de uma proposta qualitativa, que utilizando um planejamento geral e flexível das atividades, permita que uma ação “converse” com as outras ações, tendo como norte seus objetivos.

■ QUE SÃO AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS?

O conceito de inteligência é muito discutido na atualidade e apresenta algumas reformulações importantes, amparadas pelos estudos e pelas pesquisas na área da psicologia e da neuropsicologia. Porém, ainda não se encontra definição unívoca sobre esse conceito, tornando-o sem dúvida alguma um tema que traz muitas controvérsias. Em algumas culturas, a inteligência é vista como o pensar, o abstrair e o processamento da informação. Em outras civilizações, as habilidades como o conhecimento e o uso curativo das ervas são consideradas mais importantes; assim como as habilidades espaciais, psicomotoras, de planejamento e de liderança dos caçadores, guerreiros e chefes de tribos indígenas. Ou também são reconhecidas as habilidades

nas artes visuais ou na música apresentada pelos artesões e artistas dessas sociedades, dentre outras.

Esses múltiplos enfoques sobre a inteligência determinam formas diferenciadas de avaliar as capacidades intelectuais do ser humano. Essa compreensão da valorização cultural das inteligências torna-se importante na identificação pela provisão de desafios, pois o responsável pela organização do procedimento deve levar em conta essa situação, ao planejar as atividades/estímulos ofertados. Por exemplo: se o grupo a ser identificado for de indígena, deve-se reconhecer o que são as inteligências para esse grupo e só então pensar nos problemas que podem ser oferecidos e quais os indicadores que deverão ser observados nessa situação. Nesse cenário, a Teoria das Inteligências Múltiplas pode ser entendida como uma proposta diferenciada para a compreensão da cognição humana e que pode ser pensada como:

[...] uma série de faculdades relativamente independentes, tendo relações apenas frouxas e não previsíveis umas com as outras, do que com uma máquina única para todas as coisas com uma capacidade de desempenho constante, independente do conteúdo e contexto (Gardner, 2000, p.45).

Para Gardner (2000) a inteligência não pertence a um grupo específico de estudiosos, mas, dentro de uma visão multidisciplinar, pertence a muitas áreas de interesse que participarão de sua aferição e de seu uso. O autor define inteligência como “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativada num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura” (GARDNER, 2000, p.47). Essa visão diferenciada de inteligência possibilita um reconhecimento das diferentes formas e estilos contrastantes que as pessoas

têm/usam para conhecer as coisas ao seu redor e a si mesmas. As inteligências acontecem, portanto, simultaneamente, pois uma ação exige vários tipos de inteligências. Sendo assim, elas se inter-relacionam e se complementam entre si. Até o momento, oito são as inteligências caracterizadas pelo autor. São elas: linguística, lógico-matemática, espacial, corporal cinestésica, naturalista, musical, intrapessoal e interpessoal.

Para Gardner (1994, 1995) a inteligência linguística é a competência intelectual mais ampla e mais democraticamente compartilhada na espécie humana. As componentes centrais desta inteligência são: a capacidades de manipular diferentes áreas da linguagem, como sua estrutura (sintaxe), seus significados (semântica) e seu uso prático (pragmática). Habilidades mais escolásticas, tais como a expressão e a compreensão escritas e verbais, também integram essa inteligência. Alguns dos seus estados finais¹

são representados por profissões que mais exigem estas características, como: advogados, escritores, poetas, políticos, jornalistas, vendedores e oradores, dentre outras. As formas valorizadas pela nossa cultura são as formas transmitidas por intermédio da literatura (contos, poesias, peças teatrais, dentre outros). Ramos-Ford e Gardner (1991) ressaltam que essa inteligência pode manifestar-se por meio do contar histórias ricas e coerentes, relatar com detalhes suas experiências, dentre outros aspectos. As formas de identificar e estimular essa inteligência, segundo Antunes (1998), é verificar/proporcionar a ampliação do vocabulário

1 O termo “estados finais” é utilizado aqui para caracterizar a trajetória de desenvolvimento de todas as inteligências; que iniciam, segundo Gardner (1995), por uma capacidade pura de padronizar, seguida pela capacidade de simbolizar, progredindo para um sistema notacional e finalmente sendo expressa por meio de uma variedade de atividades profissionais. Este período final do desenvolvimento das inteligências é chamado pelo autor de estado final.

dos sujeitos, por meio de jogos que desenvolvam a fluência verbal, a memória verbal, a gramática, dentre outros.

Então, que aspectos devem ser observados para saber se a pessoa apresenta indicadores nessa inteligência? Em Vieira (2005, p.35) encontram-se alguns indicadores importantes na inteligência linguística:

- Imaginação e originalidade ao contar histórias;
- Preferência por escutar ou ler histórias;
- Interesse e capacidade de planejar tramas e desenvolvimentos de histórias; com elaboração e motivação de personagens, descrição de ambientes, cenas ou estados de ânimo, uso do diálogo e outras manifestações;
- Capacidade ou talento dramático com estilo próprio, expressivo e com possibilidade de exercer diferentes papéis;
- Relato de fatos, sentimentos e experiências com dados precisos e coerentes;
- Descrição e identificação das coisas e dos procedimentos com exatidão;
- Interesse em explicar como as coisas funcionam;
- Participativo nas discussões;
- Interesse em investigações lógicas;
- Interessado e habilidoso com jogos de palavras (trocadilhos, rimas e metáforas);
- Diverte-se e brinca com os significados e sons das palavras;
- Demonstra interesse em aprender novas palavras;
- Pode apresentar alfabetização precoce; e
- Costuma usar uma linguagem diferente de seu grupo social ou etário.

A inteligência lógico-matemática é a capacidade que se origina do confronto com o mundo dos objetos, pois é mediante a ordenação e reordenação dos objetos e avaliação de suas quantidades que a criança pequena adquire seu conhecimento inicial e fundamental sobre essa habilidade (GARDNER, 1994, 1995). Segundo Armstrong (2001), essa

inteligência se traduz pela capacidade de resolver problemas por meio de cálculos numéricos e do pensamento lógico e pode ser representada pela sensibilidade para com padrões e relacionamentos lógicos, afirmações e proposições, funções e outras abstrações relacionadas. Os processos utilizados por essa inteligência incluem categorização, classificação, inferência, generalização, cálculo, levantamento e averiguação de hipóteses. Seus componentes centrais são: a sensibilidade e a capacidade de discernir padrões lógicos ou numéricos, capacidade de lidar com longas cadeias de raciocínio. Seus estados finais podem ser representados por profissionais como engenheiros, físicos, matemáticos, enxadristas ou decifradores de enigma. Na criança ela pode ser identificada, segundo Ramos-Ford e Gardner (1991), por meio da facilidade para contar e calcular. Antunes (1998) destaca que a forma de identificar e de estimular essa inteligência é proporcionar jogos para fixar a conceituação simbólica das relações numéricas e geométricas (agrupamentos considerando grande, pequeno, fino e grosso, largo e estreito, etc); jogos para despertar a consciência operatória e significativa dos sistemas de numeração (conceito de muito e pouco, por exemplo); jogos para estimular o raciocínio lógico (jogos de estratégia).

Os indicadores para verificar a inteligência nesse domínio são, segundo Vieira (2005, p.36):

- Faz cálculos com habilidade;
- Consegue fazer estimativas;
- Prefere a quantificação dos objetos e informações;
- Identifica as relações numéricas;
- Descobre os padrões espaciais;
- Monta com facilidade quebra-cabeça;
- Utiliza imagens para visualizar e conceitualizar problemas;
- Estabelece as relações e as estruturas globais dos problemas, não se detendo em fatos isolados;
- Faz inferências lógicas;

- Generaliza regras; e
- Desenvolve e usa estratégias para resolver problemas.

Estas duas inteligências - linguística e lógico-matemática - são as mais valorizadas no ambiente escolar tradicional. Para Ramos-Ford e Gardner (1991) elas são consideradas os arquétipos da “inteligência bruta” e fornecem a matéria prima para a maioria das avaliações padronizadas da inteligência. Entretanto, dentro das Inteligências Múltiplas elas recebem a mesma valorização que as outras componentes do espectro das inteligências humanas, não sendo percebidas como mais importantes que as outras.

Para Gardner (1994, 1995) a inteligência musical é a inteligência que possibilita a compreensão, discriminação, percepção, expressão e transformação das formas musicais (ritmo, tom, melodia, timbre dos sons). Para Gardner (1994, p. 78), de todos os talentos que o indivíduo pode ser dotado, “nenhum surge mais cedo que o talento musical”. Suas componentes centrais são as capacidades de produzir e apreciar ritmos, tons e timbres, e a apreciação das formas de expressividade musical. Seus estados finais podem ser representados por maestros, compositores, cantores, dentre outros. Nas crianças ela pode ser observada através do prazer de cantar para si mesma, do interesse nos diferentes sons do ambiente, etc. Os jogos propostos para a identificação e o desenvolvimento dessa inteligência, segundo Antunes (1998), são divididos em três áreas: a) jogos que estimulam a percepção auditiva, para ensinar a criança a ouvir; b) jogos que possibilitam a discriminação dos sons, para explorar os diferentes timbres e ruídos e c) jogos para domínio da estrutura rítmica, para a compreensão dos sons.

Os indicadores para verificar essa inteligência,

segundo Vieira (2005, p. 37-38) são:

- Sensibilidade à dinâmica dos tons (altos e baixos);
- Sensibilidade aos padrões de tempo e ritmo;
- Discriminação dos tons;
- Identificação dos estilos musicais e músicos;
- Identificação de instrumentos e sons diferenciados;
- Capacidade de manter um tom exato;
- Capacidade de manter padrões de tempo e ritmo;
- Expressividade quando canta ou toca um instrumento;
- Memória para lembrar e/ou reproduzir propriedade musicais de canções e outras composições; e
- Composição de músicas simples com pequena noção de início, meio e fim.

A inteligência espacial é responsável pela capacidade de orientação no mundo físico e de realizar transformações sobre estas percepções (GARDNER, 1994, 1995). Compreende a capacidade de visualizar e representar graficamente ideias visuais ou espaciais e de orientar-se de forma apropriada partindo de uma matriz espacial. Também envolve a habilidade de construir mentalmente um mundo e operar nele. Suas componentes centrais são: capacidade de perceber o mundo visuoespacial com exatidão e de realizar transformações nas próprias percepções iniciais (ARMSTRONG, 2001). Essa inteligência é mais aguçada em decoradores, arquitetos, “webdesigners” e outros profissionais da construção civil. Pode ser identificada nas crianças, segundo Ramos-Ford e Gardner (1991), por meio da facilidade para montar quebra-cabeças, de resolver problemas espaciais ou na atenção aos elementos do design de uma escultura. As principais formas de identificar e estimular esta inteligência são por intermédio dos jogos de lateralidade e de orientação espaço-temporal, fixando conceitos como dentro, fora, em torno de, em cima, embaixo, etc (ANTUNES, 1998).

Os indicadores para verificar essa inteligência, segundo Vieira (2005, p. 39) são:

- Tem consciência dos elementos visuais no ambiente e nos trabalhos artísticos;
- É sensível a diferentes estilos artísticos;
- Pode representar o mundo visual precisamente em duas ou três dimensões;
- Consegue criar símbolos reconhecíveis para objetos comuns e coordenar espacialmente os elementos de um todo unificado;
- Usa proporções realistas, características, detalhadas e escolhe as cores por critérios próprios;
- Utiliza vários elementos de arte para descrever emoções, produzir certos efeitos e embelezar desenhos ou trabalhos tridimensionais;
- Transmite intensamente o humor através da representação literal e de características abstratas;
- Demonstra preocupação com a decoração e o embelezamento;
- Produz desenhos que são coloridos, equilibrados, rítmicos ou uma combinação de tudo isso;
- É flexível e inventiva no uso dos materiais;
- Usa linhas e formas para criar uma grande variedade de formas em trabalhos bi ou tridimensionais; e
- Consegue representar uma variedade de assuntos ou temas por meio do desenho.

A inteligência corporal-cinestésica, para Gardner (1994, 1995), se manifesta pela capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos utilizando o corpo ou partes do mesmo e seus movimentos, de maneira altamente diferenciada e hábil com propósitos expressivos. Suas componentes centrais são: a capacidade de controlar os movimentos do próprio corpo, assim como a habilidade de manipular objetos com extrema habilidade. É a inteligência dos atletas e dos bailarinos. Mas, quando se fala em corpo desde uma perspectiva holística, também inclui: a capacidade de manusear objetos (como o marceneiro, o cirurgião, etc.), a percepção do paladar

(gourmets, chefes de cozinha), dentre outras. Nas crianças pequenas, segundo Ramos-Ford e Gardner (1991), pode ser observada por intermédio dos movimentos expressivos em resposta aos diferentes estímulos musicais ou verbais, ou pela habilidade corporal atlética destacada em esportes organizados ou na pracinha. As formas para identificar e estimular esta inteligência são por meio de jogos de coordenação visomotora e tátil, associadas à coordenação manual e atenção; jogos que estimulem a percepção de formas, do peso, do tamanho, do paladar e da audição (ANTUNES, 1998).

Os indicadores para verificar essa inteligência, segundo Vieira (2005, p. 41-42) são:

- Move-se em sincronia com ritmos estáveis e mutantes, especialmente na música;
- Estabelece um ritmo próprio e regulado, com objetivo de atingir um efeito desejado;
- Demonstra consciência e capacidade de isolar e usar partes diferentes do corpo;
- Planeja, organiza uma sequência e executa movimentos eficientes e harmônicos (movimentos que não parecem desordenados, aleatórios e desconjuntados);
- Repete os próprios movimentos e os movimentos dos demais colegas;
- Tem ideias interessantes, ampliadas e novas de movimento (representadas tanto verbalmente quanto fisicamente, ou ambas);
- Responde imediatamente a ideias e imagens com movimentos originais;
- Coreografa uma dança simples, ensinando-a aos outros;
- Responde diferentemente a diferentes tipos de música;
- Revela sensibilidade ao ritmo e expressividade ao responder à música;
- Explora com o corpo o espaço disponível (vertical e horizontal) com muita liberdade;

- Antecipa os outros em um espaço compartilhado;
- Experimenta movimentos do corpo no espaço;
- Evoca estado de ânimo e imagens por meio do movimento, usando gestos e posturas corporais; e
- É capaz de responder corporalmente ao tom ou à qualidade tonal de um instrumento ou seleção musical.

A inteligência intrapessoal é a capacidade de reconhecer e lidar com seus sentimentos enquanto eles estão ocorrendo (GARDNER, 1994, 1995). Esta habilidade também atende pelo nome de autoconhecimento, ponto de partida para o crescimento e a busca de mudanças interiores. Suas componentes centrais são: a autopercepção dos sentimentos, a discriminação das próprias emoções e o conhecimento das forças e fraquezas pessoais. Seus estados finais são representados por profissões como psicoterapeutas e líderes religiosos. Crianças habilidosas nessa área podem ser percebidas como líderes e organizadores de brincadeiras na sala de aula ou na pracinha, são sensíveis às necessidades e aos sentimentos dos outros. As formas de identificar e de exercitar essa inteligência são através de jogos que favoreçam a percepção dos seus sentimentos (ANTUNES, 1998).

Os indicadores para verificar essa inteligência, segundo Vieira (2005, p.44) são:

- Identifica as próprias capacidades, habilidades, interesses e áreas de dificuldade;
- Reflete sobre os próprios sentimentos, experiências e realizações;
- Utiliza essas reflexões para compreender e orientar o próprio comportamento; e
- Demonstra insight sobre os fatores que levam alguém a se sair bem ou a ter dificuldade em uma área.

A inteligência interpessoal é a capacidade de lidar com outras pessoas e de alcançar e realizar determinados objetivos por meio delas (GARDNER, 1994, 1995). As componentes centrais são o discernimento e respostas adequadas aos estados de humor, temperamentos, motivações e desejos das outras pessoas. Os estados finais podem ser representados pelos líderes que são reconhecidos por seus liderados e que sabem persuadir e envolver, como por exemplo: o político que muda o discurso, dependendo do público. A criança que apresenta essa inteligência tem percepção dos sentimentos e comportamentos dos demais e externaliza essa compreensão por meio de suas verbalizações e brinquedos. Antunes (1998) sugere que as formas para identificar e estimular essa inteligência são: jogos que estimulem os sentimentos empáticos e se colocar no lugar do outro. Os jogos para exercitar a liderança sobre outras crianças também são favorecedores para o desenvolvimento e a identificação dessa inteligência.

Os indicadores para verificar essa inteligência, segundo Vieira (2005, p.44) são:

- Demonstra conhecer bem os colegas e suas atividades;
- Presta atenção aos outros;
- Reconhece os pensamentos, os sentimentos e as capacidades alheias;
- Elabora conclusões sobre os outros com base em suas atividades.
- Frequentemente inicia e organiza atividades;
- Organiza as outras crianças;
- Atribui papéis aos outros;
- Explica como a atividade é realizada;
- Supervisiona e dirige as atividades;
- Frequentemente compartilha ideias, medeia conflitos;
- Convida outras crianças para brincar;
- Amplia e elabora a ideia de outras crianças;

- Oferece ajuda quando os outros precisam de atenção;
- Consola as outras crianças quando elas estão chateadas;
- Demonstra sensibilidade aos sentimentos das outras crianças; e
- Demonstra saber do que os amigos gostam e não gostam.

Cronologicamente, a inteligência naturalista é a última das inteligências identificadas por Gardner (2000). Um naturalista demonstra grande interesse no reconhecimento e na classificação de numerosas espécies da flora e da fauna e de seu meio ambiente. As componentes centrais dessa inteligência são: a perícia em diferenciar e reconhecer membros de uma espécie, mapear, formal ou informalmente, as relações existentes entre as várias espécies. Os estados finais são representados por profissões como biólogos, naturalistas, ativistas ambientais, dentre outros. As crianças que apresentam essa inteligência são aquelas que se interessam pelas coisas da natureza, tais como: animais, ecologia, plantas, minerais, etc. As linhas de estimulação para identificar e desenvolver essa inteligência devem alternar a interação ambiental com propostas que desafiem a curiosidade, as descobertas e explorações do meio ambiente (ANTUNES, 1998).

Os indicadores para verificar essa inteligência, segundo Vieira (2005, p. 45-46) são:

- Observa com cuidado os materiais, para aprender sobre suas características;
- Verifica e observa as mudanças do meio ambiente;
- Demonstra interesse em registrar estas observações por meio de desenhos, gráficos ou por qualquer outro meio acessível a ele;
- Compara e contrasta materiais, eventos ou ambos;
- Classifica os materiais, nota semelhanças e diferenças, ou ambas, entre espécies;
- Faz prognóstico com base em suas observações;

- Elabora perguntas do tipo “E se?”, e explica como as coisas são;
- Planeja experimentos simples, ou imagina experimentos para testar suas hipóteses e/ou hipóteses de outras pessoas;
- Revela amplo conhecimento sobre vários tópicos científicos;
- Oferece espontaneamente informações sobre estes tópicos;
- Relata experiências pessoais ou de outros referentes ao mundo natural;
- Demonstra interesse pelos fenômenos naturais ou materiais relacionados, por longos períodos de tempo; e
- Faz perguntas regularmente sobre as coisas observadas.

A Teoria das Inteligências Múltiplas sugere que cada inteligência é um potencial autônomo das demais, muito embora, como já foi referido, as inteligências operem simultaneamente, pois a atividade cognitiva humana é complexa. Tal afirmação acarreta o entendimento que um nível elevado numa determinada área não implica e não deveria implicar num nível igualmente elevado em outra (RAMOS-FORD; GARDNER, 1991). Essa autonomia das inteligências tem uma implicação significativa para as AH/SD, uma vez que encerra uma explicação científica para o fato de apresentarem alto rendimento em uma área e serem completamente “analfabetos” em outra. Tal afirmação contribui sobremaneira para desmitificar a crença errônea de que esses sujeitos devem ser “super” em tudo o que fazem.

Feita a apresentação das Inteligências Múltiplas, se examina a seguir a relação dessa teoria com o processo de identificação das pessoas com AH/SD.

QUAIS AS RELAÇÕES ENTRE AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPAS E AS ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO?

Antes de abordar as relações entre esses dois conceitos que subsidiam a proposta aqui apresentada, faz-se necessário discutir qual o conceito de AH/SD ampara esse trabalho. Definir com clareza quem são as pessoas com AH/SD não é uma tarefa fácil. Um primeiro aspecto a ressaltar é que a definição exata e unívoca de quem são essas pessoas apresenta grande dificuldade de ser construída, pois o fenômeno consiste em um “construto psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa” (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 52). Portanto, a exatidão das inferências depende da relevância das características ou dos comportamentos observados, e das formas de avaliação válidas e precisas pelas quais essas características e comportamentos foram determinados. Tal situação implica no reconhecimento de que as AH/SD não constituem um grupo homogêneo, mas, sim, um grupo que se caracteriza por seus diferentes perfis, uma vez que “cada inteligência é organizada em termos de um conteúdo físico ou social, com o qual está particularmente sintonizado” e que possui uma trajetória de desenvolvimento própria (RAMOS-FORD; GARDNER, 1991, p. 58).

Nesse sentido, a definição de AH/SD adotada nesse capítulo está baseada na concepção de Renzulli (1986, 2004, 2014), mostrada na Figura 1 e que já foi extensamente discutida em outras publicações. Portanto, se destaca a existência de três traços marcantes - habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade - que interagem entre si e estão amparados por uma rede composta pela família, escola, amigos e pelos fatores de personalidade da própria pessoa.

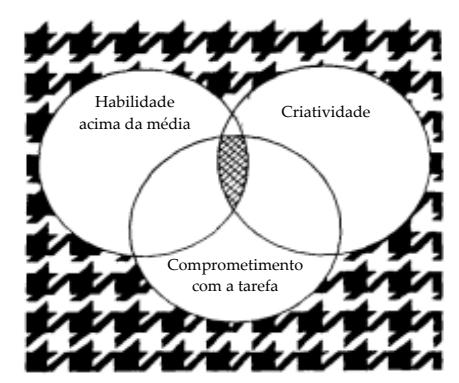


Figura 1. Representação gráfica do Modelo dos Três Anéis. Fonte: Joseph Renzulli²

Por meio da “operação houndstooth”, Renzulli (2002; 2014) faz uma contribuição importante à rede que ampara os três traços, aprofundando o estudo dos traços de personalidade e definindo-os como fatores cocognitivos, “porque eles interagem e realçam os traços cognitivos que habitualmente associamos ao desenvolvimento das habilidades humanas” (RENZULLI, 2014, p. 248-249). Nessa proposta, o autor busca expandir o conceito de AH/SD para além dos fatores cognitivos, e para isso examina as “relações entre as características pessoais não cognitivas e o papel que essas características desempenham no desenvolvimento da superdotação” (RENZULLI, 2014, p. 249). Em outras palavras, Joseph Renzulli e sua equipe estão centrando a atenção nos fatores de personalidade e afetivos desses sujeitos e que podem determinar as trajetórias de desenvolvimento de seus potencias, transformando-os em ações produtivas para si próprio e para a sociedade. Essa concepção expandida

² RENZULLI, Joseph. A Practical System for Identifying Gifted and Talented Students. Neag Center for Gifted Education and Talented Development. University of Connecticut. 2008, p.2. Disponível em: https://www.nsgt.org/wp-content/uploads/2013/01/article_identifyinggtstudents_renzulli.pdf. Acesso em: 11 junho. 2018. Permitida a reprodução pelo autor.

das AH/SD é representada pela Figura 2, e os fatores a serem considerados são: otimismo (esperança e sentimentos positivos com o trabalho árduo); coragem (independência psicológica/ intelectual, convicção moral); romance com um tópico ou disciplina (absorção, paixão); sensibilidade para as questões humanas (insights, empatia); energia física/mental (carisma, curiosidade); e visão/sentido de destino (sentido de poder para mudar as coisas, sentido de direção, busca de objetivos).

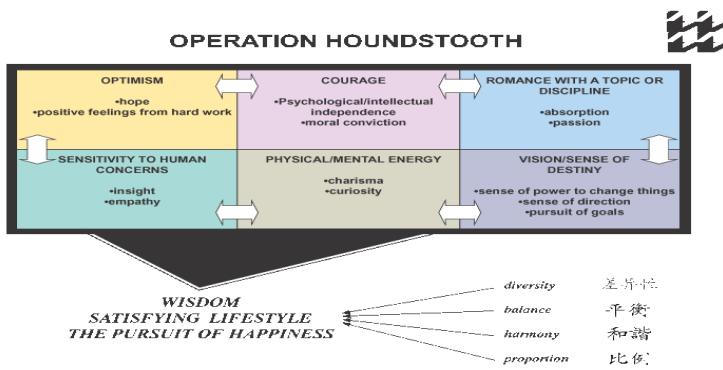


Figura 2: Operação Houndstooth. Fonte: Renzulli, 2002³.

Para Danielian Júnior (2007), a importância dos traços cocognitivos propostos por Renzulli (2002, 2014) reside no desenvolvimento do respeito e no senso de responsabilidade pelo mundo que habitamos e na busca de soluções criativas para os problemas reais associados aos recursos energéticos, ao meio ambiente, à guerra, à pobreza, à fome e às doenças. O desenvolvimento do Otimismo, Romance, da Coragem,

³ RENZULLI, J. S. Expanding the Conception of Giftedness to Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital. *Phi Delta Kappan*, v.84, n.1, 2002, p. 33-58. Disponível em: <https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/expandgt/>. Acesso em: 10 junho, 2018. Permitida a reprodução pelo autor.

Sensibilidade, Energia e do Sentido de destino devem subsidiar muitas das lições desenvolvidas em nossas escolas, pois esses fatores são a base das características que impulsionam a nossa alta capacidade, o compromisso com as tarefas e a criatividade resultando na sabedoria, estilo de vida satisfatório e busca da felicidade (DANIELIAN JÚNIOR, 2007).

Então, qual a relação dessas características que compõem as AH/SD com as inteligências múltiplas?

Na medida em que se considera a pluralidade das inteligências, essas características podem contribuir para definir quem é o sujeito com AH/SD, dentro de cada domínio. Em outras palavras, para definir se uma pessoa tem indicadores de AH/SD na inteligência corporal-cinestésica, deve-se observar os indicadores nessa inteligência e constatar se suas produções também apresentam um grande destaque nesse domínio (habilidade acima da média) contribuindo para que se diferencie dos demais de mesmo grupo social e etário; se aplica muitas horas de seu tempo no exercício dessa atividade/ conhecimento (comprometimento com a tarefa) e se traz contribuições diferenciadas ou novas para o tema (criatividade).

Cabe então perguntar, como identificar considerando essa perspectiva?

O processo de identificação pela provisão baseado nas Inteligências Múltiplas é concebido dentro de uma validação ecológica e, portanto, deve inserir-se dentro do possível, no contexto da criança/adolescente/adulto. Como refere Ramos-Ford e Gardner (1991, p. 59), “a avaliação das habilidades de uma pessoa será mais informativa e útil de acontecer numa situação estritamente semelhante às condições reais de trabalho do indivíduo”. As atividades sugeridas para verificação dos comportamentos e conhecimentos devem permitir diversos modos de respostas ou diferentes formas de demonstrar a

compreensão das propostas efetuadas (VIEIRA, 2005). Além de considerar as capacidades dos sujeitos em todas as áreas, a identificação também deve examinar os estilos de trabalhos em cada área. Tal observação permite um estudo comparativo dos diferentes estilos que a criança/ adolescente/adulto utilizam ao executar uma tarefa, e permite determinar quais são os mais usados. Essa observação também favorece avaliar se os estilos de trabalho são coerentes nas diferentes áreas, se aparecem em algumas áreas e em outras não, e se há uma conexão destes estilos com o sucesso ou fracasso ao executar uma tarefa. Essas informações oferecem ricos subsídios, quando confrontadas com o perfil de inteligência da pessoa, no sentido de determinar as abordagens pedagógicas mais efetivas para esse estudante. Segundo Gardner, Feldman e Krechevski (2001), são indicadores importantes sobre os estilos de trabalho:

- Encontra-se facilmente engajada ou relutante em se engajar;
- Mostra-se confiante ou hesitante;
- É brincalhona ou séria;
- Apresenta-se concentrada ou distraída;
- Mostra-se persistente frustrada pela atividade;
- É impulsiva ou reflexiva;
- Realiza as atividades de forma lenta ou rápida;
- É conversadora ou silenciosa;
- Mostra-se autônoma ou dependente da interação com o adulto;
- É detalhista e observadora;
- Costuma planejar suas atividades;
- Emprega habilidades pessoais na atividade;
- Diverte-se com a área de conteúdo;
- Utiliza os materiais de maneira inesperada;
- Demonstra orgulho por suas realizações;
- Mostra grande curiosidade em relação aos materiais;
- Preocupa-se com a resposta correta; e
- Tende a responder aos estímulos visuais, auditivos e/ou cinestésicos.

A identificação por meio das Inteligências Múltiplas oferece um perfil narrativo, que considera todas as áreas do conhecimento e capacidades, funcionando “como um guia para os tipos de atividades que podem alimentar e apoiar a gama particular de capacidades apresentada pelo indivíduo” (RAMOS-FORD; GARDNER, 1991, p.60). Nesse sentido, o processo de identificação coleta e apresenta as informações de uma maneira que é útil tanto para os pais, quanto para os professores e para os próprios sujeitos com AH/SD.

A identificação proposta pelas Inteligências Múltiplas descreve o perfil particular das habilidades intelectuais e dos estilos de trabalho apresentados por cada sujeito, considerando todas as oito competências intelectuais, estabelecidas por Howard Gardner (1994, 2000). Esse perfil deve estar direcionado para os pontos fortes e fracos relativos – aqueles que o indivíduo apresenta em relação ao seu próprio perfil de habilidades cognitivas – e os pontos fortes absolutos – aqueles em que o indivíduo se destaca considerando a maioria dos seus pares.

COMO IDENTIFICAR PELA PROVISÃO?

Como já foi mencionado, identificar é definir um conjunto de características singulares de um sujeito ou de um grupo de sujeitos (VIEIRA, 2005). Portanto, esse processo deve estar sedimentado numa concepção de inteligência e de AH/SD. A identificação pela provisão, segundo Freeman e Günther (2000), consiste no oferecimento de experiências que estimulem e desafiem as crianças/adolescentes/adultos com AH/SD. Os papéis do mediador nessa atividade são, numa ação intencional e anterior ao oferecimento das experiências, organizar o espaço físico, selecionar o material

122 a ser utilizado pelas crianças/adolescente/adulto e, durante

o desenvolvimento das atividades, combinar as regras que regerão o trabalho, facilitar e promover a interação com os materiais oferecidos e entre os sujeitos, além de observar seus comportamentos de resposta aos desafios.

- São elementos importantes para essa observação:
- Os alunos gostaram do jogo ou da atividade?
- Quais compreenderam melhor as regras e conseguiram segui-las?
- Quais tiveram maior dificuldade em compreender a dinâmica dos desafios?
- Quais planejaram as respostas para as atividades?
- Quais apresentaram dificuldade para se relacionar com os colegas?
- Quais os que cooperaram com os companheiros?
- Quais acharam difícil ou fácil falar a respeito do que haviam feito, de suas dificuldades e descobertas?
- Quais cooperaram com os colegas nas dificuldades?
- Quais utilizaram ou aprenderam as noções básicas envolvidas nas atividades?
- Quem manifestou imaginação e originalidade ao elaborar/organizar a tarefa?
- Quem foi participativo, liderando as discussões?

O interesse demonstrado pela criança/adolescente/adulto é determinado pela frequência, intensidade e consistência das produções feitas como resposta aos desafios em cada domínio (VIEIRA; FREITAS, 2011). Em outras palavras, os comportamentos indicativos de AH/SD devem manter-se ao longo do tempo e não constituir-se em um pico no desenvolvimento do sujeito.

REFLEXÕES FINAIS

De acordo com a concepção de inteligência oferecida pela Teoria das Inteligências Múltiplas, a identificação dos sujeitos com AH/SD deve estar a serviço dos mesmos

e contribuindo para o seu desenvolvimento global, identificados dentro de seu próprio contexto, e não deve ser vista como um meio de quantificar ou rotular alguém. A Teoria das Inteligências Múltiplas ainda é uma nova contribuição para o debate sobre os potenciais cognitivos e ainda é pouco aplicada e estudada nas escolas. Todavia, é provável que esta abordagem de identificação aponte muito mais crianças/adolescentes/adultos com AH/SD, uma vez que considera uma ampla gama de habilidades e não somente aquelas competências tradicionalmente avaliadas pelos testes de inteligência. Apesar de não ter sido discutido nesse texto, aproveita-se essas palavras finais para salientar que a proposta das Inteligências Múltiplas faz uma contribuição importante para a relação ensino e aprendizagem, pois essa concepção remete a uma nova abordagem do conceito de aprendizagem, ao destacar que existem diferentes canais para que ela se estabeleça e não somente o auditivo e o visual muito utilizado na escola. Por conseguinte, o processo de ensino deve valorizar outras estratégias que desafiem e estimulem outros canais de aprendizagem. Talvez, assim, muitas das dificuldades observadas na sala de aula - desmotivação, repetência, condutas inadequadas e descaso pelo “discurso” do professor - possam transformar-se em situações de estímulo, desafio e prazer no conhecer/aprender. Mas essa é uma questão para investigação e que merece ser discutida em outra oportunidade.

Da mesma forma, a teoria dos Três Anéis mostra uma concepção de AH/SD flexível, na qual a condição não está aderida ao sujeito, que tem a liberdade de mostrar ou não seus potenciais, nas situações e para as pessoas que melhor lhe aprouver.

A identificação pela provisão com base nas inteligências múltiplas não se constitui numa atividade simplificadora,

mas, sim, em ações que consideram o ambiente natural dos sujeitos com AH/SD, podendo ser utilizada com as pessoas com necessidades educacionais especiais, uma vez que retira o foco da visão clínico-médica embutida no “diagnóstico” e centra o olhar na atividade do sujeito sistêmico, com limitações e potencialidades. Não se trata de formatar “provas” para a criança/adolescente/adulto responder, mas, sim, de estimulá-los para a ação, por meio de tarefas e materiais que lhes desafiem e lhes despertem o interesse. Entretanto, em uma proposta de identificação com essas características, fica como desafio a integração de profissionais de áreas diferenciadas como música, esportes e artes, dentre outras.

Ao mesmo tempo, uma proposta com essa natureza pode se constituir um pilar importante na construção de políticas públicas e na busca de estratégias de atendimento que visem à prevenção, pois o oferecimento de informações e orientações adequadas aos pais e professores intervém no processo educacional dessas pessoas, impedindo o aparecimento de problemas que dificultem o desenvolvimento de seus potenciais.

*Artigo revisado e adaptado do texto que subsidiou a Oficina de Inteligências Múltiplas, oferecida no VII Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação-ConBraSD, nos dias 8, 9 e 10 de setembro de 2016. Bonito/MS.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. de S. **Superdotados:** determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU, 2001.

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ARMSTRONG, T. **Inteligências múltiplas na sala de aula.** Porto Alegre: Artemed, 2001.

DANIELIAN Jr., J. S. Sometimes melodies are not songs, they are ideas: The creative life of Bono and implications for talent development. **Gifted Education International**, v.23, n.1, 2007, p.102-113.

GARDNER, H. **Inteligência:** um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

_____. **Mentes extraordinárias:** perfis de quatro pessoas excepcionais e um estudo sobre o extraordinário em cada um de nós. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. **Inteligências Múltiplas:** a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Estruturas da mente:** a teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARDNER, H.; FELDMAN, D. H.; KRECHEVSKI, M. **Projeto Spectrum:** a Teoria das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil. Avaliação em Educação Infantil. V. 3. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RAMOS-FORD, V. ; GARDNER, H. Giftedness from a Multiple Intelligence perspective. In: COLANGELO, N ; DAVIS, G. A. **Handbook of a gifted education.** Boston: Allyn e Bacon, 1991, p. 55-64.

RENZULLI, J.S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In RENZULLI, J.S.; REIS, S. M. **The triad reader.** Connecticut: Creative Learning Press, 1986, p.2-19.

RENZULLI, J. S. Expanding the Conception of Giftedness to

Include Co-Cognitive Traits and to Promote Social Capital. **Phi Delta Kappan**, v.84, n.1, 2002, p.33-58. Disponível em: <https://gifted.uconn.edu/schoolwide-enrichment-model/expandgt/>. Acesso em: 10 junho, 2018.

_____. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, RS, n.1(52), 2004, p. 75-131.

_____. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, Â. R.; KONKIEWTZ C.E. (org.) **AH/SD, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, SP: Papirus, 2014.

VIEIRA, N. J. W.. O encontro da professora do Ensino Básico com alunos da Educação Especial: uma relação (im)possível? **Educação**, Porto Alegre, RS, n.1(52), 2004, p.133-151.

_____. **Viagem a “Mojave-Óki”!** Uma trajetória na identificação das AH/SD em crianças de quatro a seis anos. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da UFRGS. Porto Alegre, 2005.

VIEIRA, N. J. W; FREITAS, S. N. Procedimentos qualitativos na identificação das altas habilidades/superdotação. In FREITAS, S. N.; BRANCHER, V. R. **Altas Habilidades/ Superdotação: Conversas e ensaios acadêmicos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 49-67.

6

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A AVALIAÇÃO E A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Tatiane Negrini

Os sujeitos com altas habilidades/superdotação possuem, de acordo com a legislação vigente brasileira, direitos garantidos de acordo com as propostas de uma política inclusiva. Considerando a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os estudantes público das ações da Educação Especial são os com deficiência, transtorno do espectro autista e aqueles com altas habilidades/superdotação. Assim, entende-se que estes alunos possuem direitos a uma educação de qualidade de acordo com suas necessidades educacionais específicas.

Destaca-se um documento de 2015 que aponta a necessidade de realização de um cadastro nacional com as principais informações sobre este público (BRASIL, 2015). A intenção é criar políticas públicas que alcancem essas pessoas e auxiliem no melhor desenvolvimento de suas habilidades especiais. No entanto ainda não se avançou muito na efetivação desta proposta.

Observa-se em muitos contextos educacionais ainda um descaso com estes estudantes com altas habilidades/superdotação, os quais, em boa parte, vivem na invisibilidade, sem o reconhecimento e o atendimento adequados. São estudantes que possuem direitos, entre eles o da identificação, e nas palavras da pesquisadora Delou (2016, p. 34),

Seres humanos com direitos, direitos humanos instituídos nas organizações sociais, nascidos das relações interpessoais. Por que gestores e professores transformam as escolas em espaços aonde os direitos humanos são tão desconhecidos, desvalorizados e descumpridos?

Esta questão faz com que se reflita a respeito da formação docente que embasa o trabalho pedagógico com os estudantes com altas habilidades/superdotação, uma vez que

muitas ações deixam de ser realizadas por desconhecimento e desinformação sobre o assunto.

Assim, desde 2016 o Grupo de Pesquisa Educação Especial: Interação e Inclusão Social (GPESP) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por meio do projeto de pesquisa “Representações sociais sobre os estudantes com altas habilidades/superdotação e a inclusão educacional: o olhar dos professores” tem realizado alguns estudos, buscando investigar as representações sociais dos professores a respeito dos estudantes com altas habilidades/superdotação e da inclusão educacional, compreendendo os efeitos destas nas práticas inclusivas. A partir do contato com alguns contextos educacionais, levando em conta a metodologia do projeto que envolve desde entrevista inicial com os professores buscando entender suas representações iniciais, a formação de um grupo de estudos sobre o assunto, e posteriormente um questionário procurando compreender as mudanças nestas representações, verifica-se a emergência de espaços de formação aos docentes referente ao tema das altas habilidades/superdotação.

Desse modo, este artigo possui como objetivo debater sobre a importância da formação docente para a avaliação e a inclusão dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Trata-se de um estudo qualitativo, que parte de análises de resultados obtidos a partir da atuação do projeto de pesquisa anteriormente citado, e de dados que constam no relatório da pesquisa (UFSM, 2017). De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013, p.45),

[...] a pesquisa qualitativa proporciona profundidade aos dados, dispersão, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente ou entorno, detalhes e experiências únicas. Também traz um ponto de vista ‘novo, natural e completo’ dos fenômenos,

assim como flexibilidade.

Utiliza-se também de estudos bibliográficos sobre o tema, procurando realizar uma discussão que envolva a temática proposta, relacionando teoria e prática pedagógica.

A INCLUSÃO DOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Tem-se discutido e procurado efetivar um movimento de construção de um processo de inclusão educacional, entendendo que todos os sujeitos possuem garantido na legislação nacional o direito à matrícula e permanência na escola comum. Neste sentido, a escola tem trabalhado com um público cada vez mais diferente no que tange às suas individualidades, sendo que a organização das práticas pedagógicas deve buscar a inclusão de todos nestes espaços educacionais.

Pensando nos espaços e tempos escolares que se constituem nas escolas na contemporaneidade, questiona-se se estes contemplam os desejos, os interesses e as necessidades de todos os estudantes que compõem o contexto educacional, visto que cada sujeito é único em sua especificidade.

Além disso, os sujeitos com altas habilidades/superdotação possuem Necessidades Educacionais Especiais (NEE's), e a escola, como instituição de ensino, devido à sua função social e voltada à aprendizagem dos alunos, precisa dar conta também do atendimento dessas necessidades para que assim se possa falar em um processo de inclusão destes alunos no contexto educacional.

O processo de inclusão ainda necessita de muitas discussões, visto que as práticas pedagógicas e as representações sobre os estudantes com altas habilidades/

superdotação necessitam ser problematizadas para que tais alunos realmente sejam incluídos em suas especificidades e não apenas tenham sua matrícula garantida na escola comum.

Se o currículo pode ser adequado para o atendimento educacional dos alunos público da Educação Especial, necessariamente, este precisa ser pensado para os alunos com altas habilidades/superdotação, uma vez que podem possuir condições diferenciadas de aprendizagem. Nesta perspectiva pautada na Educação Inclusiva, estes sujeitos, matriculados e inseridos na escola precisam ter garantidos seus direitos de uma aprendizagem condizente com seus potenciais. Freitas e Pérez (2012, p. 7) mencionam que:

O professor da escola inclusiva deve avançar em direção à diversidade. É necessário deixar de ser mero executor de currículos e programas predeterminados, para se transformar em responsável pela escolha de atividades, conteúdos ou experiências mais adequados ao desenvolvimento das capacidades fundamentais dos seus alunos, tendo em conta o nível e as necessidades deles.

Considerando a educação inclusiva como um trabalho de todos os profissionais da educação, acredita-se que deve haver um entrelaçamento entre educação especial e as propostas de educação inclusiva, no qual tanto o professor da sala de aula regular como o professor da sala de recursos multifuncionais e outros profissionais podem colaborar para o enriquecimento dos comportamentos de altas habilidades/superdotação apresentados pelos estudantes destas escolas.

Por esse viés, acredita-se que a escola tem um papel importante no desenvolvimento destes sujeitos, especialmente nas questões pessoais, de autoconhecimento e exploração de seus potenciais. Conforme estudos de

134 Negrini (2015), os professores se sentem receosos quanto às

contribuições da escola para estes estudantes, pois sabem que ela pode ser um espaço produtivo de conhecimentos, mas que nem sempre consegue alcançar todos os objetivos traçados para a efetivação de uma inclusão qualificada dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Isto é, existem limitações que ainda necessitam ser debatidas no contexto escolar, para que as práticas educacionais sejam mais vinculadas às necessidades discentes, e isso passa pela discussão das representações sociais que envolvem os sujeitos da educação.

Arroyo (2011, p. 96) contribui com essa discussão e complementa que são muitas as aprendizagens dentro da escola, além do que está “no papel”, no registro, e estas também são muito relevantes para todos os sujeitos sociais.

A experiência da escola é uma oficina carregada de saberes diferentes daqueles aprendidos na experiência familiar. Saberes sobre outros tipos humanos, outras formas de ser, pensar, interpretar a vida, de ser menino(a) jovem, adulto. [...] Saberes especiais sobre os seres humanos tão colados a nossos processos de aprender a sermos humanos.

A escola, com isso, tem muito a contribuir para estes estudantes, tanto em suas aprendizagens formais quanto informais e em suas relações sociais e pessoais. E neste sentido a formação docente é algo muito importante pois pode dar o respaldo para a efetivação de um processo de avaliação e enriquecimento dos potenciais dos alunos com altas habilidades/superdotação.

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO PARTE DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO E RECONHECIMENTO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A formação de professores perpassa esta discussão, tendo em vista que, para qualificar o processo de inclusão escolar dos estudantes com altas habilidades/superdotação, há a necessidade de alavancar os estudos e a formação docente na área em questão. Se estes alunos possuem necessidades específicas de aprendizagem na escola, se são os “Outros”, como menciona Arroyo (2011), aqueles que se diferenciam de determinada norma, a escola precisa pensar em condições a serem oferecidas respeitando suas peculiaridades. Isso repercute na formação dos profissionais, pois “se eles e elas são outros nós teremos que ser outros profissionais” (ARROYO, 2011, p. 225, grifos do autor). Arroyo (2011) não se refere à educação dos estudantes com altas habilidades/superdotação, mas à educação de outros grupos excluídos, o que pode se vincular a esta discussão.

Neste sentido, não basta haver uma legislação que ampara o estudante com altas habilidades/superdotação em relação ao seu atendimento educacional, se esta não se tornar efetiva desde o seu reconhecimento no contexto educacional. De acordo com entrevistas realizadas com participantes do projeto de pesquisa da UFSM anteriormente citado, os quais são professores de uma escola pública de Santa Maria/RS, suas falas são significativas quando expressam:

“Quando penso em inclusão penso que é o direito de todos, na escola, aprender. Independente da condição de situação, tanto física quanto intelectual. Eles (PAH/SD), na minha ideia, são pessoas que têm direito a inclusão, mas se eu tivesse um aluno assim acho que teria dificuldade, pois hoje não tenho

conhecimento". (Relato da P2)

Considerando este posicionamento, verifica-se que, inicialmente o professor evidencia que ainda não teve nenhum aluno com altas habilidades/superdotação, mas já antecede que desconhece sobre o assunto, o que pode inclusive ter favorecido ao não reconhecimento de algum sujeito com estes comportamentos na sua trajetória profissional. No entanto, para que seus direitos sejam garantidos, ele precisa de uma avaliação adequada, para que assim possa ser encaminhado um atendimento educacional de acordo com suas necessidades.

Pereira e Guimarães (2007, p. 163), corroboram:

[...] a oferta de um atendimento educacional a alunos com altas habilidades tem sido cada vez mais compreendida como importante fator de estímulo ao desenvolvimento de diferentes capacidades. Esse fato tem como base o reconhecimento de que, por maiores que sejam as habilidades individuais, são necessárias oportunidades de atendimento adequadas para que os alunos otimizem plenamente seus potenciais (PEREIRA, GUIMARÃES, 2007, p. 163).

Além disso, alguns professores relatam em suas falas, a falta de formação e conhecimento do aluno com altas habilidades/superdotação, dificultando a visibilidade e consequentemente o atendimento dos mesmos.

"Mas assim, num primeiro momento tu tem medo. É desconhecido, tu não teve a formação [...]a gente tá fazendo uma caminhada, que a gente já, vamos dizer assim já erramos, e com certeza continuamos buscamos caminhos... Mas eu penso assim, que como a demanda cresceu bastante eu acho que a maioria das pessoas, dos professores né, tá se desacomodando e tá tentando buscar, mesmo as

vezes sem saber muito como fazer, buscando se aproximar desses alunos [...]” (Relato da P8).

Destaca-se a questão pontuada sobre a desacomodação do profissional, visto que entende-se que não se pode mais negar o atendimento a este público justificando-se somente por não ter uma formação inicial que abrangeu o assunto. É importante traçar novos rumos, buscar novos conhecimentos, complementar a formação inicial com outras formações, estudos, entre outros, fortalecendo assim a atuação docente.

Outra professora menciona:

“[...] na questão da inclusão eu acho que está faltando muito estudo, um trabalho coletivo dentro da própria escola, uma conversa assim, orientação sabe, porque onde tu tiver tudo isso tu consegue trabalhar, ai tu consegue inclui junto com eles, eu acho que é por ai o caminho a partir do conhecimento que tu tem nas suas diferentes habilidades, conhecer seu aluno, tu trabalhar com ele [...]” (Relato da P9).

Neste sentido, verifica-se que, a partir da bagagem de conhecimentos dos professores e da sua abertura para novas experiências pedagógicas, é possível a realização de alguma proposta de trabalho para com estes estudantes. Além disso, a fala da professora P9 aponta algo relevante que é o trabalho coletivo, pois isso fortalece as iniciativas, e faz com que ricas parcerias possam se concretizar, seja na identificação ou no atendimento deste público.

Portanto, salienta-se a importância do reconhecimento para consequentemente um atendimento satisfatório desses alunos, e para que também aconteça a inclusão não só dos alunos com altas habilidades/superdotação, mas como também de todos os demais alunos, para que assim se possa ofertar uma educação de qualidade.

Ao serem questionados a respeito do trabalho pedagógico com os alunos com altas habilidades/superdotação, alguns professores entrevistados descrevem:

“[...] Em primeiro lugar, no meu caso seria ter conhecimento dessas teorias que eu não tive na minha formação e que eu tenho muitas dúvidas, muitas e muitas dúvidas [...] então o primeiro passo seria o estudo, saber o que é [...]” (Relato da P3).

“Pois é [...] eu não tenho formação para explicar isso e nunca estudei isso [...] Vou deixar uma interrogação” (Relato da P5).

Percebe-se que muitas vezes, por falta de conhecimento sobre o assunto, o professor pode sentir-se inseguro para o desenvolvimento de algum trabalho direcionado a este público, sendo necessários estudos a respeito da temática para qualificação profissional. Esta qualificação pode contribuir positivamente tanto na avaliação quanto no atendimento educacional em sala de aula.

Renzulli (2014) estuda sobre o Modelo dos Três Anéis, com o qual apresenta traços que podem contribuir para identificar comportamentos de superdotação, que são: Habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa e criatividade. Este mesmo autor aponta um modelo de enriquecimento escolar, o que pode ser adaptado em alguns aspectos para ser utilizado no contexto brasileiro. Estes e outros estudos (FREITAS, PÉREZ, 2012; GARDNER, 2001), favorecem a aprendizagem não somente dos alunos com altas habilidades/superdotação, assim como de outros sujeitos que participam da escola. No entanto é importante que o professor tenha conhecimento, se aproprie e tente aproximar da sua realidade educacional.

Em tempos de educação inclusiva é fundamental

que os professores tenham oportunidades de ampliar sua formação inicial, participando de cursos, palestras, formação pedagógica em suas escolas, leitura individual ou coletiva de artigos e livros que abordem sobre a educação inclusiva. Desse modo, a formação continuada pode ampliar os conhecimentos desses professores que buscam repensar suas práticas pedagógicas com intuito de construir um processo educativo mais inclusivo.

Freitas e Rech (2015, p. 3) debatem sobre esse assunto, sendo que para as autoras:

A formação de professores, inicial ou continuada, é um dos fatores decisivos para que o professor de classe comum saiba reconhecer as necessidades educacionais que os alunos com AH/SD apresentam. Logo, a partir do momento que o professor reconhecer tais necessidades, poderá organizar sua proposta pedagógica pautada também nos interesses do aluno com AH/SD.

Desse modo, ressalta-se a formação docente como parte do processo de avaliação e reconhecimento dos alunos com altas habilidades/superdotação, visto que isso favorece que estes sujeitos possam ser melhor atendidos nos espaços educacionais. Sabe-se de muitas experiências positivas que acontecem nas escolas, e que muitas vezes, a partir do ingresso “daquele aluno”, passou-se a ampliar os olhares a respeito deste público, o que favoreceu a identificação de outros na escola.

Que estas experiências sirvam de alavanca para outros trabalhos educacionais, e que os professores sintam-se curiosos e desafiados a novos conhecimentos nesta área, de modo a favorecer a aprendizagem de outros alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação ainda aparece no cenário nacional brasileiro como uma preocupação, pois, diferente de outros alunos que precisam lutar pela matrícula, estes estudantes estão inseridos nos espaços escolares, alguns muito bem adaptados, outros encontrando diferentes tipos de dificuldades nesta trajetória, inclusive pela falta de identificação, reconhecimento e atendimento adequados.

Temos ciência que é “difícil atender a todos” (depoimento de um professor), mas precisamos fazer o possível para procurar respeitar ao máximo os alunos que estão nos espaços escolares, e ofertar uma educação qualificada aos mesmos, entre eles aqueles que possuem altas habilidades/superdotação, cada qual com suas peculiaridades e comportamentos singulares.

Verifica-se, por meio de depoimentos apresentados ao longo do texto, que alguns professores manifestam a necessidade de formação específica sobre este tema das altas habilidades/superdotação, citando o desconhecimento a respeito do assunto e de como proceder no trabalho educacional com este público.

Desse modo, esta discussão se aproxima dos docentes, indicando a necessidade de estudos e formação para atender adequadamente aos estudantes com altas habilidades/superdotação, com vistas a qualificação das concepções e práticas educacionais. Entende-se que, desta forma, com ações individuais ou coletivas, de estudos e debates, com a formação inicial ou continuada, possa-se avançar em prol da garantia dos direitos educacionais destes estudantes, sua avaliação adequada e uma proposta de inclusão que realmente respeite as necessidades destes sujeitos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Curriculum: território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Lei Nº 13.234**, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm Acesso em 13 de julho de 2018.

DELOU, Cristina. Altas habilidades/superdotação e direitos humanos. **Anais do 7º encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação.** Bonito/MS: Conselho Brasileiro para Superdotação: 2016. p. 32-40.

FREITAS, Soraia Napoleão; RECH, Andréia Jaqueline Devalle. Atividades de enriquecimento escolar como estratégia para contribuir com a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas.** Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II. Arizona State University. V. 23 n. 30, Mar. de 2015. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/1639/1563> Acesso em 02 de dezembro de 2017.

FREITAS, Soraia Napoleão; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado.** 2. ed. Revista e ampliada. Marília: ABPEE, 2012.

GARDNER, Howard. **Inteligência:** um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

NEGRINI, Tatiane. **Problematizações e Perspectivas Curriculares na Educação de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**
Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

PEREIRA, Vera Lucia Palmeira; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In: FLEITH, Denise de Souza. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007. cap. 13, p. 163-175.

RENZULLI, Joseph. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2014. Cap. 9, p. 219-264.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María Del Pilar Baptista. **Metodología de pesquisa**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes; revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. 5. Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

UFSM. **Relatório Parcial do Projeto de Pesquisa “Representações sociais sobre os estudantes com altas habilidades/superdotação e a inclusão educacional: o olhar dos professores”**. Santa Maria: UFSM/GAP/CE, 2017.

7

AVALIAÇÃO PROCESSUAL COMO PRÁTICA DE INCLUSÃO

Andressa Basso
Sílvia Maria de Oliveira Pavão
Ana Cláudia Oliveira Pavão

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um dos serviços da área da educação especial que visa identificar as dificuldades para o processo de acompanhamentos dos estudos na Educação Básica. Nessa perspectiva, esse serviço também elabora, estrutura uma série de estratégias e recursos no âmbito pedagógico visando o alcance dos objetivos educacionais em conformidade com o nível de ensino. Um dos principais elementos que identificam e caracterizam o AEE é a possibilidade de, por meio das ações provenientes dessa oferta especializadas, as barreiras para o aprender sejam eliminadas ou substancialmente minimizadas (BRASIL, 2008, 2010). O que se quer com esse serviço especializado é a oportunidade de aprendizagem para todos, considerando as especificidades, identidade e necessidade de cada pessoa no processo de desenvolvimento.

Este atendimento especializado, é conceituado a partir do pressuposto de que abarca todo arsenal de instrumentais pedagógicos do tipo de procedimento e recursos didáticos para atender as necessidades de aprender das pessoas com deficiência. Ao considerar essa prerrogativa de oportunidades e direitos iguais, se remete aos documentos legais, em especial no âmbito educacional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que é o documento, em nível nacional, que prevê todas essas complexas condições de aprendizagem que envolvem para além dos aspectos estruturais nas instituições de ensino, também os aspectos pedagógicos que colocam em ação essas instituições.

É precisamente no **Art. 59.** Lei nº 9.394, que são contempladas as garantias para o aprender de modo igualitário, na forma estabelecida pela Lei, ao considerar que os ditos sistemas de ensino, para além do acesso, também deverão garantir as pessoas com deficiência a flexibilização

quanto ao: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades específicas e [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado” (BRASIL, 1996).

Seguramente, se pode inferir que o fato de haver a oferta de serviços que visam o acompanhamento da aprendizagem de alunos com deficiência e a presença na Lei dessa exigência, não é o suficiente para que sejam efetivamente garantidas as possibilidades de aprender e de participar dos processos educacionais. Dessa forma, o presente artigo de revisão de literatura, tem por objetivo discutir a efetividade do AEE nos processos de avaliação processual da aprendizagem.

PÚBLICO ALVO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) dentre seus principais objetivos de inclusão educacional, destaca a formação dos professores, a participação da família e da comunidade com vistas ao alcance dos objetivos educacionais. O diálogo com as políticas públicas, também é pautado nessa política, entendendo que as condições de acesso e permanência dos alunos nas instituições de ensino, dependem em grande medida do fomento das discussões apresentadas por ela. Nesse sentido, e com a pretensão de colaborar com a organização dos sistemas de ensino, que foram definidos como público alvo da educação especial:

Alunos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter

obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil;

Alunos com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2008).

A oferta do AEE nos sistemas de ensino, é prevista justamente para esses alunos que tem algum tipo de característica que se enquadre no descrito pela Política. O AEE ofertado pela instituição prevê um educador devidamente capacitado, isto significa, que possua uma formação específica para atender as necessidades de aprendizagem dos alunos que são encaminhados para esse acompanhamento (BRASIL, 2010, ANACHE; ROVETTO; OLIVEIRA, 2014, MENDES, 2017). O serviço de AEE atua basicamente como um dispositivo de suporte especializado ao desenvolvimento dos alunos. Por ser considerado de suporte, apoio, ou colaboração, prevê na sua oferta a articulação imediata das ações desenvolvidas nesses espaços com as ações desenvolvidas pelo professor do ensino comum.

A ORGANIZAÇÃO DO SERVIÇO DO AEE

Segundo a Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010 (BRASIL, 2010), que fundamenta política e filosoficamente a educação inclusiva, se entende que a origem desses princípios

inclusivos tem suas raízes nos direitos humanos. Dessa forma, ao propor mudanças nos sistemas de ensino, com vistas à inclusão, as mudanças de concepção educacional, didática e pedagógica, que vão incluir também a formação docente e gestão educacional, devem estar pautadas.

Nesse contexto, uma proposta de educação inclusiva assegura as condições de acesso, participação e aprendizagem de todas aquelas pessoas que buscam na instituição educacional seu desenvolvimento, aprendizagem e participação social.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial é entendida a partir do conceito de modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público alvo da educação especial (BRASIL, 2010). Cada instituição de ensino deverá prever no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, todas aquelas condições que viabilizem a aprendizagem das pessoas sem barreiras. Para isso conta com a estrutura do AEE. O PPP da escola deve ser construído de modo a flexibilizar todas as ações de cunho inclusivo, além é claro de matricular os alunos, organizar um espaço que comporte uma sala de recursos multifuncionais que é o lugar onde poderá ser desenvolvido o AEE (BRASIL, 2010 a); registrar, no Censo Escolar MEC/INEP, esses alunos que recebem o AEE.

Além dessas garantias estruturais para a efetivação inicial dos processos inclusivos, também são necessários outros aportes, que dependem, em grande medida das pessoas da organização educacional, dos professores, alunos e família. Por exemplo, para que sejam viabilizadas a necessária articulação pedagógica entre os professores do AEE das classes comuns, o diálogo entre essas partes envolve

as condições reais de participação e aprendizagem de todos.

Considera-se igualmente necessário, inserir no conceito e prática do AEE, a presença de redes de apoio para o atendimento das necessidades educacionais. Essas redes permitirão, para além de contemplar os diferentes serviços e recursos pedagógicos acessíveis, também a possibilidade de construir materiais e tecnologia assistiva para impulsionar e favorecer a aprendizagem.

Ao contemplar essas questões que estão mais diretamente no âmbito da escola, ou instituição educacional, também se identifica a necessidade de “promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outros” (BRASIL, 2010). A todas essas questões contempladas até o momento se pode definir como práticas viabilizadas pelo AEE.

Mas, qual a tarefa do professor do AEE? O que deve ele fazer na sua atuação que o diferencia do professor do ensino comum? São indubitavelmente, questionamentos que perpassam por muitos discursos, pois não existem respostas únicas. O professor do AEE tem definida algumas atribuições (BRASIL, 2010), mas será a sua prática e mais exatamente a necessidade do aluno que indicará qual será sua ação imediata. Dessa forma, as principais atribuições ou competências desse professor do AEE são: elaboração do Plano do AEE, propor e avaliar os recursos de acessibilidade, desenvolver materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, propor a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, orientando professores e família, desenvolver atividades que são próprias do AEE, ou seja aquelas que os professores da classe comum não desenvolvem, quais sejam:

alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (BRASIL, 2010).

A inclusão, ao ser empreendida com afinco, mostra ser um grande desafio. Mas, é justamente por meio desse processo inclusivos, que as pessoas com deficiência, poderão permanecer nas instituições de ensino, participando das ações desenvolvidas que integram os conhecimentos formais da cultura e de socialização. Para que esse desafio seja vencido, a formação continuada pode ser um dos caminhos que favoreça a atuação profissional docente reflexiva e crítica, tanto na teoria quanto na prática. Tal como Freire (2002, p. 18) explicita acerca do discurso teórico, entendo “ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu ‘distanciamento’ epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela ‘aproximá-lo’ ao máximo”.

NÃO DEVE SER APENAS ENSINAR, É PRECISO APRENDER.....

No Atendimento Educacional Especializado, o professor da sala de recursos multifuncional (BRASIL, 2010 a) ao elaborar o Plano individual de acompanhamento dos alunos, o faz, considerando as características de cada uma dessas pessoas. Por isso, se diz que o professor do AEE elabora esse planejamento em ação conjunta. Será preciso

identificar as barreiras do aprender, se essas barreiras se situam nas dimensões do trabalho pedagógico, do estrutural do metodológico, relacional ou outro.

Para além da identificação inicial das supostas barreiras existentes para o aprender, será igualmente necessário considerar as potencialidades dos alunos, pois também essas competências serão as diretrizes fundamentais da organização do plano de ação pedagógica. A valorização das competências dos alunos do AEE podem ser os principais aliados de processo inclusivos.

Somente aquele professor que valorizar no empreendimento das atividades pedagógicas, ações que se caracterizem pela dinamicidade, flexibilidade e abertura de concepções direcionadas às competências e habilidades que cada aluno já possui, poderá dizer-se verdadeiramente inclusivo, posto nessa conduta, ser identificada uma ação humana na direção de outro humano.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com os professores ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 1996, p. 46).

Nesse contexto, não é demais reiterar que as instituições educacionais, devem possibilitar, ao público alvo da educação especial, o Atendimento Educacional Especializado. Esse serviço, como já mencionado, requer a capacitação dos professores e os recursos necessários para a atuação nas salas de recursos multifuncional. O professor é um dos elementos-chave desse processo, por isso, “precisa ser preparado para

lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas” (NASCIMENTO, 2009, p. 6).

Já do ponto de vista dos alunos, as tarefas e compromissos recaem sobre a compreensão e participação do processo. O aprender, consiste em um processo de retroalimentação. Existe um aparato que possibilita o acesso, que organiza as condições, mas, é preciso o retorno.

Outro aspecto a ser considerado na oferta do AEE, é quanto ao uso das tecnologias neste processo, por ser de extrema importância e vir ganhando mais relevância, à medida que a cada dia, novas possibilidades de aplicação tecnológica são desenvolvidas, tais como: o uso de softwares e aplicativos que possibilitam as pessoas com deficiência usufruir de oportunidades que sem elas não poderiam. São tecnologias que evidenciam a acessibilidade e garantem qualidade de vida para as pessoas. Nesse contexto estão principalmente as tecnologias de informação e comunicação.

Essas tecnologias por empreender o conceito de acessibilidade, possibilitam para além da qualidade de vida, principalmente a inclusão social. A acessibilidade foi definida como [...] “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação” [...] (BRASIL, 2000, art. 2º).

Como mencionado, o AEE ofertado nas salas de recursos multifuncionais, devem possuir equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos, que atendam a essas características de acessibilidade fundamentalmente. **São, dessa forma, os próprios** sistemas de ensino, que podem organizar os espaços institucionais para que seja a proposta do AEE e salas de recursos multifuncionais colocados em prática.

Acontece muitas vezes que o aluno não tem acesso a

essa informação dentro da universidade, muitas vezes por falha de professores que desconhecem a realidade do aluno e concluem que o aluno não tem interesse nos estudos, sem perceber que por trás dessa “má vontade” o aluno pode estar passando por algum problema que prejudique seu desempenho nas aulas.

A educação especial busca um sistema educacional paralelo, uma vez que estes atendimentos são feitos em horários flexíveis, tanto para o aluno quanto para profissional que lhe atende. O atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência vem sendo ampliado, pois as universidades que possuem as políticas de acesso precisam aumentar esses atendimentos, a fim de beneficiar a todos que necessitam deste acompanhamento, garantindo a qualidade dos equipamentos utilizados, capacitação dos profissionais que atuam visando disponibilizar aos alunos informações claras, auxiliando-os em seu progresso acadêmico.

AVALIAÇÃO COMO PROCESSO

A capitalismo é um processo complexo, pois neste processo se englobam as dimensões cognitivas, afetivas e sociais, sendo buscados uma transformação do aluno. O processo de avaliação precisa, para ser considerado processual, ter uma atenção em relação a sua organização.

A avaliação é sempre uma atribuição de qualidade a alguma coisa, experiência, situação, ação, vale dizer, o ato de avaliar incide sempre sobre alguma coisa que existe extensiva e quantitativamente. Para proceder a uma avaliação sobre atos humanos e, em especial, à aprendizagem, devemos considerar a contagem de frequência e, a partir dela, emitimos nosso juízo de qualidade (LUCKESI, 2002, p. 7).

Ao focalizar o Atendimento Educacional Especializado e o processo de Avaliação, é cabível uma discussão em torno dos métodos da avaliação, e precisamente, a serviço de quem está esse processo. Ao focalizar a atenção no aluno, a avaliação passa a ser considerada apenas classificatória, ou seja, o quantum o estudante é capaz de aprender e demonstrar que aprendeu, mas, ao se focalizar a avaliação como processo, se discute como e que tipo de instrumento de avaliação foi utilizado e como foram avaliados e interpretados os resultados obtidos.

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem caracteriza-se como processo contínuo e intervencivo, possibilitando identificar o que o aluno é capaz de realizar em sala de aula e fora dela, com ou sem apoios necessários para o enfrentamento e superação das dificuldades escolares. Para esse fim, é preciso valorizar as criações dos alunos diante dos desafios que depreendem das atividades de ensino, considerando- -os modos singulares de expressão do que se aprendeu, subsidiando a construção de outras/novas propostas educacionais que permitam o desenvolvimento do estudante (ANACHE; RESENDE, 2016, p. 576).

Tal como exposto por Anache; Resende (2016), consiste em avaliação como processo, ou processual, aquela abordagem de avaliação que utiliza instrumentos ao longo do processo de aprendizagem, usando diferentes instrumentos e diferentes momentos. Dessa forma, é possível que a demonstração do aprendido possa ser observado e quiçá mensurado.

Professores do AEE, podem orientar aos professores das classes comuns a utilizar os instrumentos de avaliação no modo processual, que possibilitem esse diferenciado olhar para avaliar a aprendizagem, ou como essa aprendizagem pode ser considerada satisfatória. Muitas vezes,

a possibilidade de fazer uma nova avaliação, pode ser considerada arbitrária, do ponto de vista da organização do ensino, como: “porque dar uma nova chance apenas a esse aluno?”, entretanto quando essa conduta, se adotada, for percebida como uma adequação do processo de demonstrar o conhecimento, ela passa a não ser mais arbitrária, mas essencialmente democrática. Isso é corroborado por Luckesi (2002, p. 6), quando diz: “num processo de avaliação, inexiste a possibilidade de “dar uma nova oportunidade”, mas, sim, um processo contínuo de orientação e reorientação da aprendizagem, para se obter o melhor resultado possível”.

O professor da sala comum, ao conhecer o processos e organização dos propósitos do ensino, pode identificar as reais necessidades de diferenciação metodológica no quesito avaliação e colaborar efetivamente com a construção do conhecimento e da aprendizagem. Nesse percurso, pode contar com a orientação do professor do AEE de forma colaborativa ao processo, posto esse professor, por sua formação especializada na área, ser um agente educacional que poderá em ação conjunta com os demais partícipes do processo instrucional, identificar e orientar sobre a melhor forma de avaliar a aprendizagem dos alunos do AEE.

CONCLUSÃO

Esse estudo, que teve por objetivo discutir a efetividade do AEE nos processos de avaliação processual da aprendizagem, evidenciou os conceitos e práticas do AEE, as políticas e ações legais que regem essas práticas nas instituições de ensino e o papel de cada um dos atores no cenário pedagógico do AEE. Considerando que o AEE, é um dispositivo educacional com a finalidade de apoiar e garantir a permanência do aluno nos processos de escolarização, agindo de forma a vislumbrar

caminhos diferenciados de aprendizagem, pode ser também considerado um dispositivo que colabore com a diminuição do preconceito e da reprovação e evasão escolar.

O desafio para diminuir a reprovação e evasão escolar, passa pela discussão a avaliação da aprendizagem. O tema, de forma recorrente é considerado polêmico no cenário educacional, entretanto quando se adiciona a essa discussão a abordagem de avaliação processual, ele passa a ser melhor compreendido. A avaliação como processo, evita as possíveis frustrações da demonstração da aprendizagem, uma vez que seu princípio de aplicação é justamente poder avaliar com diferentes instrumentos de avaliação, bem como em diferentes momentos. Dessa forma, o aluno, que teria dificuldades de em uma situação determinada mostra o que aprendeu, poderá fazer em mais de um momento.

A importância do Atendimento Educacional Especializado nesse processo de avaliação, se dá pelos fatores suporte, orientação, apoio e garantia de que a forma como está sendo conduzido o processo de aprendizagem e de avaliação da aprendizagem está trilhando caminhos seguros. Portanto, considerando-se essas questões que o AEE mostra sua efetividade.

REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra Ayach; ROVETTO, Sabrina Stella Maris; OLIVEIRA, Regiane Alves de. Desafios da implantação do atendimento educacional especializado no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 299-312, jun. 2014. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9037>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

ANACHE, Alexandra Ayach; RESENDE, Dannielly Araújo Rosado Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos



multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação.** v. 21 n. 66 jul.-set. 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Legislação Informatizada** - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Publicação Original.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 10.098, de 08 de novembro de 2000. Brasília, DF.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº11 de 2010.** Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 17 jul. 2018.

BRASIL. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP/DPEE, 2010 a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, vol. 4, fac. 02, São Paulo, p. 79-88. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. **Educ. rev.**, Belo Horizonte , v. 33, e155866, 2017 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100111&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 18 jul. 2018.

NASCIMENTO, R. P. do. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina, Paraná, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2018.

8

DIAGNÓSTICO CLÍNICO E A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Morgana Christmann

Os direitos conquistados pelas pessoas com deficiência ao longo dos últimos 30 anos, tem exigido que a sociedade encontre estratégias para responder as necessidades destas pessoas e garanta a sua inclusão. O sistema educacional de maneira especial, tem se estruturado a partir de políticas públicas e legislações que buscam criar e reger estas estratégias, para qualificar a aprendizagem dos estudantes, fato que se estende da Educação Básica até a Educação Superior.

Na Educação Básica a estratégia utilizada para auxiliar o estudante com deficiência no processo de aprendizagem é o Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado nas salas de recursos multifuncionais, como atividade complementar ou suplementar à formação do estudante. O AEE, foi instituído pelo Decreto Nº 6.5715 (BRASIL, 2008) que regulamenta o artigo 60 da Lei de Bases da Educação Nacional Nº 9.394 (BRASIL, 1996). Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), aponta que é direito do estudante com deficiência ser incluído na classe comum, além de frequentar o AEE, conforme a Resolução nº 04 de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009) que institui diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, na modalidade de Educação Especial.

No que concerne ao acesso, de acordo com a Resolução CNE/CEB N.º 04/2009, o diagnóstico clínico não é fator decisivo para o atendimento de AEE e sim, a avaliação pedagógica do educador especial, que ao observar alguma deficiência, direciona o estudante para o atendimento (BRASIL, 2009). Contudo, em muitas escolas municipais essa apresentação ainda é exigida para fins de fornecimento de transporte público para que estes estudantes frequentem o AEE no turno inverso a aula. Para além disso, há uma discussão ampla sobre a presença do diagnóstico clínico nas escolas,

mesmo que ele não seja uma exigência, dado o processo histórico de exclusão destas pessoas no sistema educacional, haja vista o entendimento disseminado na sociedade sobre a “incapacidade de aprender” da maneira como aqueles considerados “normais” (CHRISTMANN; PAVÃO, 2018).

No contexto educacional, a Educação Superior também tem se deparado com desafios semelhantes a Educação Básica, por isso a reflexão sobre esse período de formação e a criação de estratégias para qualificar a formação profissional e humana destes estudantes é uma discussão pertinente. Na Educação Superior, deveria haver a oferta de Atendimento Educacional Especializado, conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), em moldes semelhantes aqueles ofertados nos demais níveis de ensino. Entretanto, as características de cada profissão que exigem a aprendizagem do estudante de maneira mais direcionada e autônoma, são desafios para serem superados.

O processo avaliativo destes estudantes, nesse contexto ainda é um desafio, considerando que as instituições de ensino e os profissionais em sua maioria, foram preparadas para atender estudantes que aprendem e não aqueles que numa perspectiva de normalização fogem a norma. O profissional da Educação Especial, portanto, é compreendido como o mediador entre o estudante e o professor da sala de aula, atuando no sentido de auxiliar o processo de aprendizagem dos estudantes público alvo da Educação Especial. Por este fato este estudo tem como objetivo refletir sobre a presença do diagnóstico clínico nos processos avaliativos dos estudantes com deficiência. E, para responder ao objetivo, foi realizada uma revisão bibliográfica em artigos, livros e teses que buscam refletir sobre a temática do diagnóstico clínico e da avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência.

A revisão bibliográfica se constitui a partir de materiais já elaborados, que tem por objetivo “fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema” (GIL, 2017, p.34). A revisão neste caso, exige que o pesquisador apresente os atuais conhecimentos sobre a temática, mas também discuta de maneira crítica as proposições realizadas pelos diferentes autores (GIL, 2017). Para qualificar o estudo, ressalta-se que o material selecionado para o estudo, trata de livros clássicos da literatura da Educação Especial, bem como de artigos científicos avaliados rigorosamente no que se refere especialmente a sua metodologia, resultados e conclusão.

DIAGNÓSTICO CLÍNICO E PROCESSOS HISTÓRICOS

A evolução dos estudos do corpo humano e dos diagnósticos nas suas diversas especialidades, possibilitaram ampliar a expectativa de vida dos homens. Entretanto, os primeiros médicos apesar do conhecimento em evolução sobre a anatomia humana, baseavam seus diagnósticos mais em condutas do que nas características do corpo ou da doença (SCLIAR, 2007). O primeiro a propor o termo diagnóstico foi o médico americano Samuel A. Cartwright, em 1851, para nomear as doenças apresentadas pelos escravos no sul do estado da Louisiana, Estados Unidos. O tratamento para a “disestesia etiopica¹”, proposto pelo médico Cartwright era o açoite e explicado pela falta de motivação dos escravos para o trabalho (SCLIAR, 2007).

Com o avanço das pesquisas na área da saúde e em especial no tratamento de doenças, outras características para

1 A disestesia etiopica era considerada na época uma doença mental, que assolava principalmente os negros livres, uma vez que como negros livres (que praticamente não eram consideradas pessoas) eram relacionados para a sociedade branca elitizada, a malandragem e a vagabundagem.

os tratamentos foram incorporadas e o diagnóstico clínico ganhou novos direcionamentos. O diagnóstico clínico da área da saúde é compreendido como uma forma de reconhecer quais são as alterações biopsicológicas do corpo humano e que acarretam em comprometimento das funções fisiológicas e do funcionamento considerado normal para o corpo humano. É, portanto, uma avaliação que considera os padrões de normalidade estabelecidos pelo estudo do corpo humano e que alterados acarretam alterações de funcionamento.

Nesse aspecto, Canguilhem (2009, p.175), busca estabelecer as fronteiras entre o que é dito normal e o que é patológico. Para o autor há uma normatividade biológica, se refere a

[...] polaridade dinâmica da vida que se podem chamar de normais determinados tipos ou funções. Se existem normas biológicas, é por que a vida, sendo não apenas submissão ao meio mas também instituição de seu próprio meio, estabelece, por isso mesmo, valores, não apenas no meio, mas também no próprio organismo.

Sobre as relações do homem e o meio, Canguilherm (2009, p.102), refere que

O ser vivo e o meio, considerados separadamente, não são normais, porém é sua relação que os torna normais um para o outro. O meio é normal para uma determinada forma viva na medida em que lhe permite uma tal fecundidade e, correlativamente uma tal variedade de formas que, na hipótese de ocorrerem modificações no meio, a vida passa a encontrar em uma das formas a solução para o problema de adequação que, brutalmente se vê forçada a resolver.

Os referenciais supracitados apontam a relação estabelecida pelo autor entre o corpo humano e o meio onde ele vive e como vive, por isso para o autor ao estabelecer critérios para determinar o que é normal e patológico, há necessidade de fazer relações entre os sintomas apresentados, as alterações biológicas, o meio, mas também a percepção de cada pessoa sobre sua própria saúde.

Na área da saúde, o diagnóstico sempre foi e ainda é, o primeiro passo para tratar da saúde e por assim dizer “curar”. Curar nesse sentido se refere a reestabelecer uma norma, uma função que havia sido prejudicada no organismo humano (CANGUILHEM, 2009). É por isso uma forma de reestabelecer funções e, portanto, tem sua importância uma vez que muitas doenças que poderiam levar a morte precoce podem ser tratadas. Não obstante, o que deve ser considerado são as concepções sobre esse diagnóstico, que muitas vezes atribui a pessoa um lugar na sociedade.

Neste contexto de reflexão, e direcionando os argumentos para as pessoas com deficiência, conhecer a história das pessoas com deficiência é premissa fundamental para compreender sua inclusão seja ela social ou educacional, além de pensar as estratégias para reorganizar os processos avaliativos para esta população. Bridi e Baptista (2014) refletem sobre a importância desta compreensão histórica para organizar as ações escolares em prol da inclusão dos estudantes. Nesse aspecto, Gilberta Januzzi (2004) descreve de maneira minuciosa a trajetória de segregação e exclusão, nos aspectos sobre a conquista de direitos, entre eles a educação e as estratégias, políticas e concepções desenvolvidas ao longo dos anos, para a aprendizagem das pessoas com deficiência.

No que tange aos processos históricos envolvidos com as pessoas com deficiência, o diagnóstico que perpassa as escolas sempre foi aquele de cunho clínico, pautado nos

pressupostos da medicina e da psicologia especialmente, fato que no contexto escolar muitas vezes relega as pessoas um lugar de limitação, produzindo prognósticos fechados, limitando a possibilidade de aprendizagem dos estudantes. Estes diagnósticos clínicos produzidos pelos manuais, fornecem dados estáticos baseados nos sinais e sintomas, que em algumas situações acabam por delinear um futuro de fracassos (BRIDI; BAPTISTA, 2014). Essa concepção pode facilmente ser transmitida para a Educação Superior, considerando que estes profissionais são formados em instituições de ensino superior e além disso, trazem consigo suas concepções, vivências e experiências.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A Educação, reconhecida como um direito humano fundamental, descontinuou diferentes movimentos em favor do acesso à educação para todas as pessoas. As pessoas com deficiência, apesar de existirem políticas que se preocupavam na educação desta população somente ganhou maior enfoque a partir da publicação da Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) e suas subsequentes legislações, que garantiam o acesso à educação inclusiva para todas as pessoas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. As pessoas com deficiência tiveram ações voltadas para suas necessidades a partir da publicação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que se preocupou em criar estratégias para atender suas necessidades. Segundo Christmann e Pavão (2018), tais legislações desenvolvidas para garantir a educação de pessoas com deficiência, devido a sua complexidade, sempre causaram diversas discussões e, por conseguinte, a necessidade de diferentes pesquisas na

Nesse contexto, Januzzi (2004) e Tezzari (2009), para a constituição da Educação Especial, que se direciona para o acompanhamento das pessoas com deficiência, altas habilidades e superdotação e autismo, e se desenvolveu a partir de estudos e investimento em pesquisas pelos tratados “médicos-pedagogos”, fato que influenciou a constituição da área, pautada em pressupostos da medicina. Apesar da perspectiva pedagógica adotada pela Educação Especial, perpassa os pressupostos da área da saúde, determinando muitas vezes as características de um tipo de ação profissional docente.

Segundo Possa, Naujorks e Rios (2012), a produção deste diagnóstico pela Educação Especial é histórica, na medida em que sua constituição se baseia em critérios diagnósticos estabelecidos pela área da saúde, com pressupostos baseados em critérios de normalidade. Assim, estabelecer condutas com os estudantes da Educação Especial requer realizar uma avaliação que mesmo sendo pedagógica, traz em si um diagnóstico que se baseia em critérios clínicos, mas que não pode ser balizador de práticas.

Na Educação Especial, muito se tem discutido sobre a presença do diagnóstico, uma vez que a produção deste diagnóstico pelos manuais desenvolvidos, em geral por profissionais da saúde, tem suscitado questionamentos, já que atribui um código ao estudante. Este fato, quando não bem compreendido pelas instituições de ensino, ou utilizado como base única para o atendimento pelo AEE em detrimento da avaliação pedagógica é delimitador de práticas e ações frente ao estudante com deficiência (CHRISTMANN; PAVÃO, 2018).

Há, na Educação Especial diversas legislações que buscam organizar a atenção educacional para pessoas com deficiência, entretanto, há muitas vezes controvérsias geradas pela má interpretação da legislação, que difere entre poderes

públicos, mas que em geral não exige um diagnóstico clínico (laudo médico) da deficiência para gerir recursos destinados à educação dos estudantes público-alvo da educação especial, nem para o atendimento pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola, tem suscitado reflexões.

Franco, Carvalho e Guerra (2010), reiteram que o problema em existir um diagnóstico clínico da deficiência ocorre quando esse, passa a delimitar a atuação do professor com a pessoa com deficiência e, atribuir a deficiência o motivo pela falta de investimento do professor tanto na sua própria prática, quanto e principalmente no estudante. Esse fato é reiterado por Christmann e Pavão (2018), ao discorrer sobre o diagnóstico clínico como produtor de exclusão educacional. As autoras propõe que “o diagnóstico clínico precisa ser um aliado na formulação de diferentes estratégias, a fim de garantir condições equânimes no aprendizado das pessoas com deficiência” (CHRISTMANN; PAVÃO, 2018, p. 9).

Como ato naturalizado socialmente, saber o que a criança ou o adulto tem, qual o seu diagnóstico clínico, parece ser, em muitas situações, o ponto de partida do professor para investir na sua aprendizagem. Brito (2015, p.69), deixa claro que mesmo na atualidade, o “traçado entre o normal e o patológico é exato, como as fronteiras que cercam os continentes e países”. Para esta autora (BRITO, 2015, p.67), as coordenadas pedagógicas, buscam “saberes objetivos sobre a criança”, sobre como ela é e como ela será, como se comportará no meio em que está inserida, para tanto, busca no processamento diagnóstico, sistematizado as respostas para suas angustias, tendo em vista que a área médica busca com suas técnicas objetivas, estimular, minimizar, corrigir e prevenir. Este modo de organização repercute o ideal da normalidade, do que é típico e ideal para as pessoas em processo de desenvolvimento.

Por este fato, Carvalho (2011, p.544), traz uma possibilidade de ampliar o conhecimento do professor para melhor organizar suas práticas com os alunos com deficiência, “pois compreender a forma de cognição do aluno melhora a organização do ensino”. Assim, a autora refere que a interlocução entre as neurociências e a educação se “fazem necessárias na formação do professor, de modo que ele possa com esses conhecimentos melhor dirigir a aprendizagem dos alunos, compreendendo-a como um fenômeno complexo” (CARVALHO, 2011).

Entretanto, Brito (2015), enfatiza que por vezes a área médica não dialoga com as questões de inclusão escolar, ou mesmo com os profissionais da educação, como no caso das TGDs, uma vez que, segundo a autora, indica o atendimento de crianças com este transtorno em centros especializados. O fato de direcionar a criança para estes centros, talvez seja a reprodução de que a escola não está conseguindo suprir as necessidades do aluno em seu desenvolvimento, tendo em vista as propostas da inclusão escolar.

Na Educação Superior, a realidade é outra, pois muitos professores nem mesmo sabem ou percebem as dificuldades que o estudante apresenta, por desconhecimento e por falta de diálogo entre professor e estudante, uma vez que o processo de aprendizagem é tarefa mais do estudante do que do professor, que atua como mediador. Deste modo, se se entende a importância do diálogo entre as profissões, para a compreensão do estudante e o investimento na aprendizagem, por parte de todos aqueles envolvidos com sua educação formal e desenvolvimento. Por isso, ofertar nas instituições de ensino superior, apoio aos estudantes e aos docentes é um fator importante para garantir a inclusão e uma formação adequada as necessidades do estudante.

Nesse sentido, Carvalho (2011, p.545), aponta a 171

necessidade de oportunizar aos professores o conhecimento sobre como o cérebro humano trabalha, ampliando as opções de atividades que envolvam a aprendizagem e possibilitando que o professor oportunize diferentes estímulos para os também diferentes estudantes (entenda-se todos os estudantes), “os quais terão suas capacidades mais profundamente exploradas”. O conhecimento interdisciplinar ou até mesmo transdisciplinar pode nesse sentido, auxiliar tais profissionais a repensar suas práticas.

No que tange a avaliação, Bridi Filho (2015, p.126), refere que se trata de um “processo subjetivo, interativo e que serve como norteador das ações dentro do espaço escolar”. Para o autor, mesmo frente a todas as teorias disponíveis no campo pedagógico e as possibilidades técnicas, a avaliação ainda permeia o campo subjetivo nas relações dessa aprendizagem. Por este fato, conhecer o estudante, suas possibilidades e necessidades é fator preponderante para o processo avaliativo, de modo a ofertar um olhar ampliado sobre as suas potencialidades. A subjetividade envolvida com esse olhar, denota, portanto, um conhecimento voltado para a diversidade, que esteja além do diagnóstico clínico do estudante, que muitas vezes limita o investimento nas capacidades do estudante.

Considerar o sujeito que tem um diagnóstico como único, é fator importante no processo avaliativo. Segundo Bridi Filho (2015) no AEE, a avaliação pedagógica é um dos principais elementos, que se baseiam em teorias sobre a aquisição do conhecimento. Contudo, cada sujeito, tem uma história individual e está inserido dentro de um contexto social, com características individuais que precisam ser consideradas no momento desta avaliação. Por isso, olhar além do diagnóstico é um fator importante (BRIDI; PAVÃO, 2015; BRIDI FILHO, 2015; SOUZA, 2015). “A formatação de

um diagnóstico não é um encaixe de sintomas em um quadro descritivo, mas sim a construção de um olhar perceptivo, sutil e de extensa relativização à história do sujeito e do meio em que está inserido” (BRIDI FILHO, 2015, p.127).

Segundo Bridi e Pavão (2015, p.17) para a avaliação da aprendizagem do estudante é necessário observar as “condições necessárias ao seu aprender, prevendo e provendo no contexto escolar os recursos, os instrumentos, as estratégias exigidas aos processos de aprendizagem”, identificando como se dá sua aprendizagem e encontrando formas de mediar e intervir nessa aprendizagem.

Nesse aspecto, Brito (2015), enfatiza a necessidade de a Educação Especial ir além daquilo que é tratado como normal, ou seja, daquilo que o diagnóstico clínico prevê a partir da instituição de uma norma, para que ela se efetive como espaço de conhecimento. Avaliar é um processo que mesmo sendo realizado por profissionais da saúde ou da Educação Especial, requer fugir da norma e dar enfoque para o sujeito e suas particularidades (BRIDI; PAVÃO, 2015).

As estratégias de avaliação da aprendizagem, são diversificadas no campo educacional, entretanto, o que se percebe é que a prática está voltada ao modelo tradicional de avaliação, ou seja, a quantificação da aprendizagem por meio das provas e exames. Essa organização, no contexto das pessoas com deficiência nem sempre são efetivas e nem representam a real aprendizagem e, talvez nem sejam entre as crianças que não apresentam deficiências, considerando especialmente a particularidade da aprendizagem de cada estudante.

“A avaliação precisa ser entendida como um processo dialético, no momento em que for encarada dessa forma superaria com mais facilidade as dúvidas e os obstáculos contidos no processo” (SOUZA, 2015, p.43). Para a autora é

necessário superar o entendimento de que o estudante deve ser avaliado a partir daquilo que conseguiu captar em curto período de tempo, considerando as aprendizagens adquiridas ao longo do processo.

O emprego de estratégias diversificadas talvez seja a melhor forma de avaliar a aquisição destas aprendizagens que podem perpassar modelos subjetivos, fato que exige do professor sensibilidade na avaliação, considerando as aprendizagens que vão além do resultado do conhecimento dos conteúdos, mas que perpassem a possibilidade de raciocínio sobre os diferentes aspectos da vida humana.

Entre estas estratégias sugere-se a utilização de seminários, apresentação de trabalhos escritos e/ou orais, estudos de caso e diferentes metodologias ativas sugeridas por diversos autores, salvo as particularidades de cada área do conhecimento (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). As autoras ainda reiteram a necessidade do diálogo com os estudantes, para conhecer sua trajetória de vida suas necessidades e concepções que perpassam o processo de aprendizagem e, com a organização institucional, de maneira que suas estratégias pedagógicas estejam entrelaçadas com os pressupostos da instituição e com o apoio que necessita para desenvolver seu trabalho (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Souza (2015) corrobora com as considerações de Pimenta e Anastasiou (2014), reiterando a necessidade de diálogo entre professor, estudante e instituição, se alicerçando em objetivos claros e precisos, buscando segundo a autora, reinventar a avaliação, fugindo da forma tradicional de avaliar.

A avaliação do estudante com deficiência, requer que os profissionais, sejam eles da Educação Especial ou professores com outras formações envolvidos com a aprendizagem do estudante, estejam em sintonia, trocando experiências e desenvolvendo a capacidade de ouvir, possibilitando o

auxílio ao estudante, para que ele possa “manifestar suas possibilidades diante do que está sendo proposto, e não medir situações de acerto e/ou erro” (SOUZA, 2015, p. 45)

A utilização de avaliação diversificada oferta a possibilidade de avaliar a potencialidade de raciocínio do estudante sobre determinada temática, na resolução de problemas. Entretanto esse novo contexto exige uma dedicação maior do professor, fato que denota o investimento na valorização deste profissional nos diferentes aspectos que estão relacionados com a profissão e nos diferentes níveis de ensino.

Desta maneira, a produção de um diagnóstico clínico da deficiência merece uma discussão interdisciplinar ampla, através daqueles que realizam e trabalham diretamente com o diagnóstico, atribuindo a ele um novo olhar, que não possibilite a perpetuação de processos de exclusão. De acordo com Tezzari (2009) no processo que envolve a existência do diagnóstico clínico na escola - e também na Educação Superior - não se trata de negar a condição do indivíduo, mas de relativizar seus efeitos na evolução do sujeito, permitindo que ele aprenda e se desenvolva com as mesmas condições que os demais.

CONCLUSÃO

Na atualidade a discussão sobre a presença do diagnóstico clínico das pessoas com deficiência, apesar de superadas na legislação, ainda perpassa a prática pedagógica, uma vez que cada pessoa tem sua concepção acerca da deficiência a partir de sua formação humana e suas experiências de vida. Entretanto, vale mencionar que o diagnóstico clínico serve apenas para confirmar a presença da deficiência, mas não deve ser exigido como condição para o

atendimento em nenhum nível de ensino, bem como para a delimitação das práticas pedagógicas a partir da deficiência. O paradigma da inclusão, inclusive, entende que a educação deve desenvolver estratégias que possibilite a aprendizagem de todos, independente da deficiência, ou seja, as aulas devem ser acessíveis para qualquer pessoa, independente de possuir uma deficiência ou não. Esse certamente é o grande desafio, para alguns uma utopia.

A avaliação como uma etapa entendida como pertencente ao processo de aprendizagem, requer que novas estratégias sejam criadas, principalmente em se tratando das pessoas com deficiência e do público alvo da Educação Especial, que apresenta desafios às práticas até então desenvolvidas. Criar estas estratégias exige, pois, conhecimento, preparação e diálogo entre todos os envolvidos com o processo de aprendizagem, onde o estudante é o foco e principal ator e o professor capacitado, com suporte da instituição o mediador deste processo.

No que tange a avaliação dos estudantes com deficiência, observa-se a importância de desvincular o diagnóstico clínico destes estudantes da sua capacidade de aprender, no sentido de ofertar um olhar que possibilite considerar suas potencialidades, avaliando a partir das aprendizagens desenvolvidas ao longo do tempo e que vai além dos conteúdos estabelecidos pela fragmentação das disciplinas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em:<

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 13 set. 2018.

BRASIL. MEC. SEESP. Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva. Brasília, 2008b.

BRASIL, CNE. CEB. Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.

BRIDI, Fabiane R. S.; BAPTISTA, Claudio R. Deficiência mental: o que dizem os manuais diagnósticos? **Revista de Educação Especial**, v.27, n.49, p.499-512, 2014. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRIDI, Fabiane R. S.; PAVÃO, Sílvia M. O. Avaliação e Atendimento educacional especializado: enfoque e práticas pedagógicas. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Orgs). **Avaliação: Reflexões sobre o processo avaliativo no Atendimento Educacional Especializado**. Santa Maria: UFSM, PRE, pE.com, p.13-30 2015.

BRIDI FILHO, César. Avaliação no Atendimento Educacional Especializado: o que a psicanálise pode contribuir na construção do diagnóstico inicial? In: SILUK, Ana Cláudia Pavão; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Orgs). **Avaliação: Reflexões sobre o processo avaliativo no Atendimento Educacional Especializado**. Santa Maria: UFSM, PRE, pE.com, p.125-136, 2015.

BRITO, Mariana P. **Educação-especial entre o clínico e o escolar:** em busca da terceira margem. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000 (Campo Teórico).

CARVALHO, Fernanda A.H. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Revista Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 3, p. 537-550, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462010000300012>. Acesso em: 14 fev. 2018.

CHRISTMANN, Morgana; PAVÃO, Sílvia M. O. A inerência do diagnóstico clínico como produtor de (in) exclusão. **Acta Scientiarum Education**, v.40, n.3, 2018. Disponível em:< <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/31628>>. Acesso em: 21 out. 2018.

FRANCO, Marco A. M.; CARVALHO, Alysson M.; GUERRA, Leonor B. Discurso médico e discurso pedagógico: interfaces e suas implicações para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 16, 3, 463-478, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a10.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6.ed. São Paulo: Atlas S.A, 2017.

JANUZZI, Gilberta M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das G. C. **Docência no Ensino Superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

POSSA, Leandra. B., NAUJORKS, Maria. I., RIOS, Grasiela M. S.

Matizes do discurso sobre avaliação na formação de professores da educação especial. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44,p. 465-482, 2012. Disponível em:< <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6848/pdf>>. Acesso em: 21 out. 2018.

SCLIAR, Moacyr. História do conceito de saúde. **PHYSIS: Revista Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 17(1):29-41, 2007. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/physis/v17n1/v17n1a03.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

SOUZA, Carmen R. S. Compreendendo o processo avaliativo: do modelo ideal a realidade cotidiana. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Orgs). **Avaliação: Reflexões sobre o processo avaliativo no Atendimento Educacional Especializado**. Santa Maria: UFSM, PRE, pE.com, p.42-50, 2015.

TEZZARI, Mauren L. **Educação Especial e Ação Docente**: da medicina à educação. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, Jomtien, Tailândia. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

Nota: Este trabalho tem o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal da Nível Superior (CAPES)

9

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PROCESSUAL DEMOCRÁTICA E ACESSÍVEL: A PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA COGNITIVA

Sílvia Maria de Oliveira Pavão
Carmen Rosane Segatto e Souza

O tema ‘avaliação’, de modo recorrente é discutido no cenário educacional. As discussões recaem sobre principais abordagens e instrumentos utilizados para avaliar a aprendizagem. Nesse contexto, a avaliação é compreendida e conceituada como uma tarefa ou função pedagógica por isso é utilizada por todos educadores. Mas, o que distingue sua prática, sem dúvida sejam os princípios filosóficos de determinados centros de ensino, princípios pedagógicos de professores e a contextualização das relações de aprendizagem e ensino que se estabelecem na educação formal.

Um tema complexo em que participes do processo, não se constituem em apenas professores e discentes, mas todo um envoltório político social e cultural no qual estão inseridos os principais atores, que podem então, serem considerados os professores e alunos. A avaliação pode ser compreendida por uns como um instrumento para quantificar a aprendizagem e por outros como uma maneira de acompanhar o desenvolvimento do estudante de forma processual, nas duas abordagens apresentam de forma ampla a capacidade de ler ou interpretar o contexto, oportunizando traçar caminhos que levem a olhar sob outra perspectiva a trajetória de aprendizagem e do processo de escolarização como um todo, nesse entendimento é possível que a avaliação não sirva somente, como uma forma de controle do processo de aprendizagem e dos sistemas educativos.

Desse modo, é pertinente impulsionar uma discussão em torno de uma avaliação educativa, que não se vincule a critérios de rendimento, mas que esteja a favor e serviço da compreensão e da reflexão contextualizada. Uma avaliação que prime pela formação de professores ou avaliadores com sensibilidade para aplicar e interpretar os resultados com vistas a melhora dos processos educacionais.

Abordagens de avaliação que não se pautam pela

183 

interação e comunicação entre as partes implicadas no processo, tendem a gerar frustração e afastamento dos processos educacionais. A função primeira da avaliação, deve ser a de gerar, prover elementos que indiquem os caminhos a serem seguidos na direção de um estágio avançado de desenvolvimento. Entretanto ao longo da história dos processos educacionais, o processo de avaliação vem trilhando diferentes, diversos caminho.

Assim, configurou-se o questionamento do estudo: os descaminhos do processo de avaliação repercutem na transparência, acessibilidade e democracia que devem ser características originais da avaliação da aprendizagem? Destarte, este estudo de natureza teórica, do tipo revisão de literatura, tem por objetivo ampliar a discussão da avaliação da aprendizagem processual democrática e acessível.

O recorte teórico que embasou a discussão, foi pautado pela perspectiva da psicologia cognitiva de Piaget e Vygotsky, por serem teorias que conservam no cerne de seu escopo teórico o pressuposto da interação contínua dos sujeitos e o meio.

APRENDER E AValiAR O SUJEITO: ACEPÇÕES TEÓRICAS EXPLICATIVAS DE PROCESSOS DIFERENTES.....

Os processos de aprendizagem estão associados no âmbito da Educação formal e cultural e as formas de transmissão e construção do conhecimento. Por meio da aprendizagem da cultura que as pessoas exercem certas funções sociais, pois aprender algo, implica em conseguir desempenhar o aprendido em um contexto pré-estabelecido. Entretanto, de acordo com as acepções teóricas de Piaget, existem diferenças entre o aprender e o conhecer, posto que o aprender é saber fazer (realizar) e conhecer é compreender a

situação, interpreta e transpor a outras situações a medida da aprendizagem.

Essa diferenciação fora estabelecida na teoria piagetiana, considerando que para Piaget, aprender implica na maturação de certas funções, que só vão ser definidas ao longo do processo vital. O desenvolvimento da aprendizagem está dessa forma, associado a estágios do desenvolvimento intelectual.

Essa maturação, para Piaget, está associada aos processos fisiológicos, já o conhecimento, com estrutura mais complexa, consiste em um movimento coordenado do organismo com o meio, o qual foi denominado de adaptação que impulsiona e fortalece as estruturas mentais do sujeito por todo seu existir. O aprender, por si só, parte desse movimento intelectual, pode ser definido por meio das aquisições cotidianas que decorrem da interação com o meio externo. Esse momento do processo de aprendizagem, foi denominado de equilibração, pois todas aprendizagens vão pressupor o que não está aprendido, do que será aprendido, e por isso implica em um sistema de organização interna para regular as novas informações (PIAGET, 1979, 1986, 2009).

Outra acepção relativa a compreensão dos processos de aprendizagem, pode ser utilizada a partir do ponto de vista de Vygotsky, que ressalta a linguagem como forma de interação do sujeito com meio. Nessa teoria, é com a apreensão e internalização da linguagem que o sujeito se desenvolve. A aprendizagem está presente desde o início do ciclo vital ativando processos de desenvolvimento de forma contínua e dinâmica na medida em que a criança interage com o meio social, cultural e histórico. Nesse processo, a pessoa vai internalizando valores, sentidos, significados, leis, e toda gama de processos e situações daquele contexto experiencial (VYGOTSKY, 1984, LA TAILLE, 1992).

O aspecto fundamental apresentado por Vygotsky sobre o desenvolvimento e aprendizagem, consubstancia-se na diferenciação entre eles. Ou seja, os processos de desenvolvimento não são coincidentes com os processos de aprendizagem, pois ainda que a aprendizagem possibilite a geração do desenvolvimento, eles não podem ser confundidos, mesmo que estejam relacionados. O processo de desenvolvimento tem um curso mais lento, para que sejam internalizadas as aprendizagens decorrentes da experiência, e dessa forma sejam em consequência desenvolvidas as funções intelectuais superiores (VYGOTSKY, 1984, LA TAILLE, 1992, BAQUERO, 1998).

A internalização referida por Vygotsky, dos conhecimentos adquiridos no meio social ocorre via da linguagem. É em contato com o meio que as pessoas aprendem mais e diferentes significados linguísticos e, com eles, o conhecimento de sua cultura. O processo de apropriação do conhecimento ocorre no decurso vital, nas relações empreendidas do sujeito com o meio histórico social (VYGOTSKY, 1984).

A compreensão do processo de aprendizagem configuradas pela perspectiva da psicologia cognitiva, remete aos aspectos da biologia, ao social determinado pela cultura definida pelo próprio sujeito e, as formas particulares que cada sujeito organiza e internaliza as aprendizagens. E, por considerar esse elemento meio, ou externos, é que os fatores tais como os obstáculos, a falta de oportunidades, de acessibilidade ou de estímulos, pode ser determinante para o não aprender.

Para que essas questões externas sejam contempladas no processo de aprendizagem e ensino, Hoffman (2009, p. 23) sugere que o conhecimento e atenção ao desenvolvimento do aluno, é fundamental para que se realize uma intervenção

pedagógica eficaz, em que se saliente a “importância da confiança mútua e da reciprocidade do pensamento educador/ educando, assim como alertam para a função representativa e simbólica da linguagem no processo de aprendizagem”.

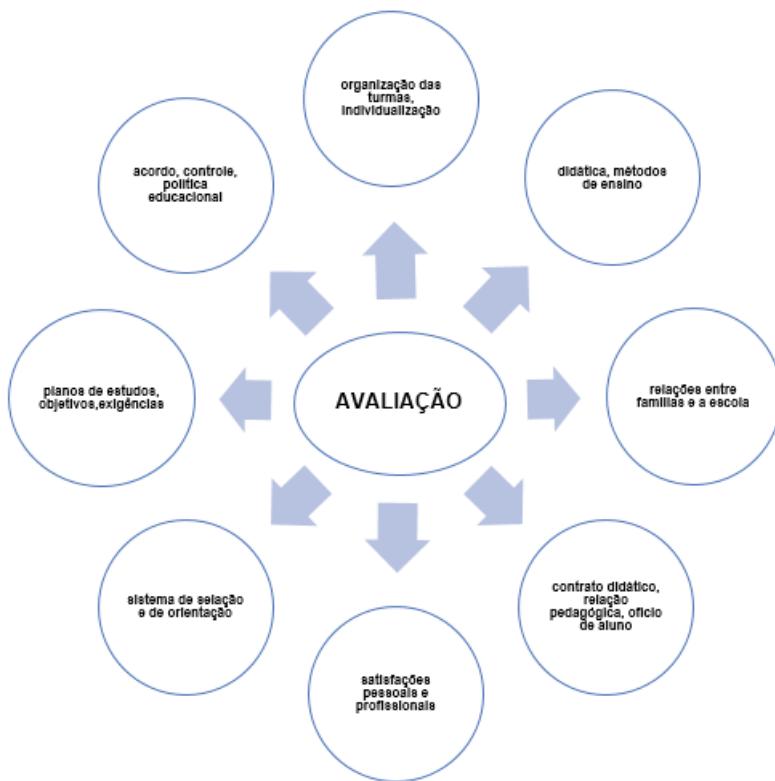
O não aprender pode significar diferentes aspectos do momento de vida de um sujeito, desde uma necessidade de atenção, de integração social, de necessidade de suportes específicos, tais como algum tipo de recursos pedagógico, entre outros, de acordo com as características de cada sujeito e de cada objeto, situação a ser aprendida. Por assim entender, o não-aprender em um determinado momento do processo de escolarização, não pode ser avaliado de forma arbitrária, todo não aprender deve ser investigado, ou avaliado considerando os vários significados que o compõe.

Existem alguns fatores que incidem sobre o não aprender e podem levar a uma avaliação da aprendizagem equivocada, que devem ser levados em consideração. Com finalidade explicativa e descriptiva, são os fatores que abarcam as dimensões cognitivas, psicológicas, orgânicas e as ambientais. Um leque mais amplo se descortina para cada uma dessas dimensões, o que faz com que esse processo de investigação do processo de aprender se justifique por ser complexo. “A aprendizagem dos educandos depende de um sistema de causas, e não de uma causa única” (LUCKESI, 2011, p. 183). As pessoas não percebem da mesma forma um mesmo episódio, o que as leva a adquirirem conhecimentos diferentes, estão em constante aprendizagem.

Entretanto, é somente com o reconhecimento e a investigação desses fatores, que se pode levar a cabo a correta interpretação da aprendizagem ou não aprendizagem, dando importância expressiva para os dados da realidade e para isso é preciso ampliar a capacidade de observação. Assim, se chega aos modos de avaliar, ou melhor, compreendendo primeiro

como que as pessoas aprendem.

Para Perrenoud (1999, p.146), "a avaliação encontra-se no centro de oito pólos cada vez mais interdependentes com as práticas de avaliação" (Fig. 1).



Ainda considerando o ponto de vistas de Perrenoud (1999), as relações familiares com a escola, se caracterizam como um ponto importante para a inovação pedagógica; a didática e os métodos de ensino se referem a aceitação de investimentos ou adaptações de instrumentos pedagógicos; o contrato didático, a relação pedagógica, ofício de aluno, se aproxima de uma criação nova dentro da sala de aula na busca de uma avaliação mais formativa¹; satisfações pessoais e profissionais

188 1 [...] considera como formativa toda prática de avaliação contínua que

apontam para uma avaliação formativa cooperativa, centrada mais nos “processos de aprendizagem”; a organização das turmas, individualização, conduz a avaliação formativa a uma “regulação individualizada das aprendizagens”; acordo, controle, política institucional, para que a avaliação formativa se concretiza é necessário um trabalho em equipe, senão ela se torna inócuas; programas, objetivos e exigências, um trabalho diferenciado leva a trabalhar com os programas, tornando-os menos incoerentes; e o sistema de seleção e orientação, segundo o autor, podem ocorrer fracassos ao se implantar a avaliação formativa, fracassos acontecem necessitando que decisões e orientações sejam tomadas.

Por meio do processo avaliativo, o professor enfrenta cenários repletos de uma diversidade hoje constituinte da contemporaneidade. Esse ‘desbravar’, o mundo da aprendizagem, oportuniza a realização de práticas educativas que despertem a vontade de aprender e que respeitem os ritmos e as formas mais diversas de viver. A isso se denomina ‘aprender’, como Silva apontou, “sinônimo de superação de desafios, de construção de hipóteses através de situações de ensino provocadoras, interessantes e significativas”. (SILVA, 2011, p. 37). Esse processo deveria ocorrer de forma retroalimentada, ou seja, as pessoas ensinam e aprendem, independente de seus papéis no contexto da aprendizagem.

Entretanto, nem sempre esses processos ocorrem desse modo, quando professor e aluno, em função desses papéis, assumem distância um do outro, delegando funções que devem ser cumpridas por um e outras por outro, e, talvez seja isso mesmo que os distancia e os faz reféns de um processo

pretenda contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação de ensino [...], a avaliação formativa é um componente quase obrigatório de toda a avaliação continua [...]”, e necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada (PERRENOUD (1999, p.78-9).

educacional conservador que dificilmente resulta em um processo gratificante e significativo de aprendizagem.

Assim, é necessário detalhar por qual caminho o professor, peça-chave do processo avaliativo, precisa seguir, pois os instrumentos que constituirão o processo avaliativo, dependerá dessa escolha. Qualquer tomada de decisão fora do contexto da aprendizagem significativa², o levará por caminhos sem volta na formação integral do estudante. A reflexão diária sobre seu trabalho servirá para alertá-lo sobre sua prática avaliativa. O importante é perceber que a sala de aula não representa um espaço com respostas finais nem um espaço conservador, tanto para o professor quanto para o estudante, mas sentir que ambos estão em processo de construção de ideias (HOFFMANN, 2008). O professor necessita se aventurar, abandonar práticas cristalizadas, que talvez o levem a perder sua confiança e o controle da situação em determinados momentos (HOFFMANN, 2013).

Esse entendimento também foi corroborado por Perrenoud (1999, p.66), acerca desses momentos do processo de aprendizagem e ensino, pois a única forma de intervir pedagogicamente “é submeter regularmente o conjunto dos alunos a provas que evidenciam uma distribuição dos desempenhos, portanto de bons ou maus desempenhos, senão de bons ou maus alunos [...]. Por isso, talvez a avaliação ainda seja considerada um tabu, ou polêmica, ou muito subjetiva, considerando que o momento de avaliar é sempre repleto de variáveis de difícil controle, tanto para quem avalia, quanto para quem é avaliado. Por certo, essa seja uma das explicações,

2 David Paul Ausubel foi o expoente e autor principal sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa. Nasceu em 25/10/1918, em Nova Iorque. Frequentou as Universidades da Pensylvânia e Middleseee graduando-se em Psicologia e Medicina. Fez três residências em diferentes centros de Psiquiatria. Doutorou-se em Psicologia do desenvolvimento na Universidade de Columbia, faleceu em 09/07/2008) (AUSUBEL, 2000).

argumentos plausíveis sobre a avaliação e o avaliar.

Entretanto, ainda que se considere a característica subjetiva do processo avaliativo, não se pode, por isso, considerá-lo intocável. A mesma tese que coloca a avaliação como processo repleto de variáveis, pode então, dizer o contrário, pois se existem variáveis, se pode identificá-las e quiçá controlá-las ainda que minimamente.

Hoffmann (2013, p. 15), quando apresenta que o bom seria “respeitar primeiro e educar depois”, consegue expressar a importância do conhecimento das fragilidades que os estudantes convivem, sua trajetória de vida, esse histórico interferirá nos resultados da aprendizagem, resultados aqui não se refere ao ato quantificável simplesmente, mas uma aquisição de conhecimentos pelo qual o estudante terá a oportunidade de crescer e se desenvolver em todos os aspectos.

Entende-se que a avaliação tradicional se constitua como amarras para que esse processo (tradicional de avaliação), que se perpetua por décadas, possa realmente se desacomodar, promovendo mudanças e evitando fracassos irremediáveis na formação dos estudantes, lidando com situações que já foram previstas e aquelas que surgirão no decorrer do processo. Não se trata de terminar definitivamente com a avaliação, mas dar a ela menos tempo e menos potência, focando menos em instrumentos de avaliação já engessado pelo sistema escolar.

Entretanto não se pode desconsiderar os propósitos da avaliação, tal como expõe Luckesi (2011, p 57) ao referir que a ação educativa deve ser contundente, de forma a ser percebido o alcance ou não dos objetivos propostas, os resultados devem ser explicitados “não se pode trabalhar por ‘quaisquer’ resultados, ou por resultado nenhum – o que é uma insanidade-, mas sim pelos melhores resultados possíveis [...].” (LUCKESI, 2011, p.57). Por essas questões

que esse processo de avaliar, exige atenção, investimento, compreensão e sobretudo conhecimento. Conhecimento de seu papel no contexto educacional e de todos subprocessos que a envolvem (instrumentos, conteúdos, contexto escolar e social).

Se faz necessário olhar o processo avaliativo como uma busca constante de não se manter preso ao passado, mas sim de abolir a imagem de meritocracia, de atribuição de valores, de competição, de atribuição punitiva, classificatória, com caráter disciplinar e também com o objetivo de ministrar uma certificação. Essa pressão estabelecida, será superada no momento em que o processo avaliativo assumir como ponto de partida as aprendizagens a serem construídas ou que estão por vir. Os seres humanos aprendem muito pela ação e constituem-se pelas relações que estabelece consigo mesmo, com os outros ao seu redor, com o mundo, com o modo de ser no mundo e “com o que é maior do que ele” (LUCKESI, 2011, p.47).

Sendo assim, quando esses significados não estivem vivos e presentes na vida das pessoas, elas estarão sendo privadas do prazer de aprender. Da mesma forma, Luckesi (2003) reflete sobre o papel dos professores, referindo que são os próprios professores que pela avaliação, podem diminuir a capacidade criativa e o prazer dos alunos em seu processo de escolarização. Mas, continuam avaliado essa própria capacidade criativa de seus alunos, diante do que cabe o questionamento: “como poderão ser criativos, se estivemos, permanentemente, a estiolá-los aos poucos com nosso autoritarismo arbitrário?” (p.76).

Há sempre que se refletir quando são tratadas questões tão importantes quanto a avaliação do desempenho escolar. Não se pode desconsiderar, ou então crer que não é necessário avaliar. É um processo necessário, requerido pela legislação

educacional vigente no sistema educacional brasileiro. A Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), quando trata da avaliação na Educação Básica, no Artigo 24, inciso V, diz que esses processos devem observar os seguintes itens: “a) Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e dos resultados ao longo do período sobre o de eventuais provas finais”.

Diante disso, se depreende que mesmo “estando a atual prática da avaliação educacional escolar a serviço de um entendimento teórico conservador da sociedade e da educação[...]” (LUCKESI, 2003, p.28), há sempre um espaço em que se pode intervir de forma a mudar a direção e aplicação da forma conservadora como a avaliação é realizada. Se a avaliação é um processo pela qual se pode identificar possíveis dificuldades para então superá-lo, a única forma para que se possa identificar a maior parte das variáveis que possam identificar a correta avaliação, é por meio de uma avaliação processual, ou seja que acompanhe os alunos no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor.

CONCLUSÃO

As mudanças ocorridas nos diferentes setores da sociedade nos últimos vinte anos, em especial no que tange as mudanças impulsionadas pelo avanço do conhecimento na área da comunicação e da tecnologia, que possibilitaram o acesso a informação em tempo real a milhões de pessoas, afetaram sobremaneira a instituição educacional. Como consequência, os questionamentos acerca das funções e processos pedagógicos, também foram colocados em pauta. A avaliação, como processo finalístico da educação, fica em evidência, por definir vidas. As pessoas são aprovadas,

promovidas, aplaudidas ou ao contrário disso tudo, dependendo das formas com que são avaliadas.

Os paradigmas educacionais atuais, essencialmente marcados pela proposta de inclusão e diversidade estão forçando as reformas no setor educacional, assim este artigo que teve como objetivo ampliar a discussão da avaliação da aprendizagem processual democrática e acessível, conclui que em busca de atender aos anseios dessa demanda paradigmática, a avaliação só poderá ser democrática e acessível, se as pessoas que dela fizerem parte, se sintam implicados, comprometidos com a sociedade.

Para isso, a avaliação deve estabelecer um lugar ativo - assim como a perspectiva da psicologia entende a atividade do ser humano - de movimento e de debate, estendido a organização escolar e a sua gestão. Somente dessa forma, a avaliação como processo constituinte da ordem do pedagógico da escola, poderá alcançar e acompanhar esses processos de transformação social e avançar no conhecimento da cultura da desigualdade, dos direitos humanos, dos discursos de poder e de controle social. Para estar a serviço do seu real papel na educação, a avaliação será democrática e acessível, quando for processual (formativa), estimulando o desenvolvimento de atitude de respeito de ética, de potencialidades e de autonomia dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar:** respeitar primeiro, educar depois. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. 10.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

H OFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação.** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. 24. ed. São Paulo, SP: Summus, 1992.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem na Escola:** Reelaborando Conceitos e Recriando a Prática. 2.ed. Salvador: Malabares, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e Conhecimento.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

PIAGET, Jean. **A Linguagem e o Pensamento da Criança.** Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia.** 24. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora:** pressupostos teóricos e práticos. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo, SP: Martins Fontes, 1984.

10

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: RESSIGNIFICANDO OS INDICADORES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Eliana Lucia Ferreira

Gislaine de Fátima Ferreira da Silva

Débora Cristina Ricardo

Reinaldo dos Santos

O protagonismo assumido na avaliação educacional tem sido compreendido como importante para a retroalimentação e controle dos processos de qualidade do sistema educacional.

Segundo Arredondo; Diago (2010), a avaliação educacional é um processo pelo qual o professor constata se o aluno tem alcançado os objetivos previstos para a aquisição de determinado conhecimento. Nessa perspectiva, o professor é aquele que define em cada circunstância, as técnicas e instrumentos de ensino e aprendizagem.

No entanto, hoje vivemos um novo cenário educacional. Com a política de inclusão esse modelo de avaliação necessita de ajustes para atender à nova demanda escolar e impulsionar o processo educacional, pois, para além da avaliação da aquisição do conhecimento, é necessário identificar-se e valorizar a aquisição das competências básicas estabelecidas para a nova realidade socioeducativa.

Nas últimas décadas, o Brasil tem se voltado à promoção de um processo de inclusão para alunos com deficiência na educação regular, processo este direcionado principalmente pelos compromissos internacionais assumidos e pelas consequentes políticas públicas nacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1990, 1994), a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949, BRASIL, 2009a), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e, mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, BRASIL, 2015).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, estabelece uma nova concepção de educação especial: passa a ser complementar ou suplementar ao ensino ministrado em sala de aula comum.

Nessa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado - AEE, caracteriza-se como uma ação da educação especial voltada para promoção da acessibilidade. Segundo a PNEEPEI (BRASIL, 2008):

O Atendimento Educacional Especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.15).

Desde então, o número de pessoas que assumem a posição-sujeito de aluno com deficiência na educação básica vem crescendo nas estatísticas oficiais. Por outro lado, as inovações propostas pela inclusão escolar e a interpretação da educação especial, entendida como Atendimento Educacional Especializado (AEE), produzem muitos equívocos ao serem colocadas em prática nas nossas escolas, em especial no que tange às avaliações escolares.

Sendo assim, pretendemos aqui, apresentar e analisar possibilidades e estratégias de avaliação no Atendimento Educacional Especializado. Esse estudo visa apresentar novas perspectivas sobre os indicadores de ensino e aprendizagem, tendo como lócus de pesquisa o espaço virtual disponibilizado para o desenvolvimento e aplicabilidade do curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializados, realizado pelo Núcleo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância – NGIME.

CAMINHOS INVESTIGATIVOS

O artigo em tela propõe-se a discutir e analisar as práticas avaliativas para o Atendimento Educacional Especializado que reverberaram nas discussões e atividades desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem do curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado. Assim, será apresentado um estudo aprofundado sobre o que tange a avaliação na legislação e nas políticas de inclusão; como, também modelos avaliativos abordados no curso de aperfeiçoamento, que se destacaram pelo sucesso em sua aplicabilidade.

O curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializados promovido pelo NGIME, objetivou formar, inicialmente, em nível de aperfeiçoamento, 300 professores da educação básica para realizarem o AEE nas salas de recursos multifuncionais; capacitar professores para atuarem no AEE, visando à complementação em sua formação; oferecer fundamentos básicos para os professores-alunos em AEE; desenvolver estratégias para a promoção de acessibilidade educacional aos alunos com deficiência nas salas multifuncionais; realizar atividades de cooperação entre professores, como prática fundamental na atuação docente; possibilitar a interlocução dos novos recursos pedagógicos e tecnológicos com o material didático convencional e repensar atividades pedagógicas mais inclusivas, e; realizar atividades colaborativas entre professores enquanto prática acessível na atuação docente.

Tivemos uma estrutura de um curso on line com duração de 180 horas, e com inscrições abertas para todo território brasileiro; tendo sido a seleção realizada por meio de edital, com análise de títulos e carta de intensão. Ocorreram 4.760 inscrições, havendo 439 matriculados, sendo o público

alvo formado por professores, em grande parte, graduados, sendo alguns especialistas e mestres.

Pensando na construção de uma educação e principalmente, em processos avaliativos que contemplem todas as diferenças e peculiaridades, o próprio curso de Aperfeiçoamento em AEE, após um diagnóstico referente ao seu público, estruturou-se por uma perspectiva da valorização de diferentes estilos de aprendizagem, uma vez que o aluno-educador deve conhecer as múltiplas formas de se aprender para que possa desenvolver diferentes maneiras de ensinar.

O modelo avaliativo trabalhado durante o curso pautou-se nas práticas formativas, ou seja, um método processual no qual os alunos vão se transformando em direção aos objetivos almejados, considerando as diferenças individuais.

Para Mattar (2010) um estilo de aprendizagem representa as diferentes maneiras com que um indivíduo aprende. Identificar o estilo de aprendizagem de um aluno pode significar a identificação de estratégias de aprendizagem, ampliando suas chances de sucesso escolar. Segundo por essa linha teórica, Mattar (2010) destaca a classificação de VAK (Visual, Auditivo e Cinestésico), modelo criado por Neil Fleming e Colleen Mills com base em diferentes modalidades de percepção do mundo. Segundo esse modelo, os estilos de aprendizagem se classificam em:

a) visual: revela-se em ações relacionadas à visão, como observar e ler. As pessoas com estilo visual preferem ver a ouvir. Para elas, palavras, imagens e diagramas ajudam a entender melhor as ideias do que explicações ou discussões orais.

b) auditivo: diz respeito a ações relacionadas à audição, como ouvir e falar. As pessoas com estilo auditivo preferem a comunicação oral, por isso apreciam discussões em sala de aula e costumam mover os lábios ou sussurrar enquanto estão

lendo.

c) cinestésico: vem do termo em inglês kinesthetic: envolve a cinestesia (percepção de tato e movimento), expressando-se em atividades como sentir e tocar. As pessoas com estilo cinestésico aprendem combinando todos os sentidos e dão preferência às sensações táteis e aos movimentos.

Diante do exposto, depreende-se que o professor só poderá ter sucesso em “sua avaliação se tiver clareza dos seus objetivos, pois o ato de avaliar deve ser a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizado que possibilitará transformações e novas ressignificações” (HOHMHMANN, 2000, p. 53).

O dinamismo metodológico e avaliativo utilizado no curso de aperfeiçoamento refletiu resultados nas produções dos educandos, quais apresentaram relatos de práticas avaliativas positivas nas salas de recursos multifuncionais em que atuam. No presente artigo abordaremos dois modelos de avaliação que se pautaram na utilização de diferentes estratégias de aprendizado e recursos pedagógicos: a) jogar e contar; b) material dourado.

A POLÍTICA DE INCLUSÃO E O AEE

Muito foi feito nos últimos anos para o alcance da meta de inclusão plena, a fim de efetivar o direito humano à educação sem discriminação. Desde a última década saímos de um patamar de 87% de segregação escolar e chegamos aproximadamente a 81% de inclusão. Sendo assim, a educação inclusiva dá-se pela superação do modelo segregacionista, pois a escola é o espaço legítimo para que todos possam aprender a partir do reconhecimento e da valorização da diferença humana.

Com a intensificação dos movimentos sociais de luta

203

contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania das pessoas com deficiência, emerge, em nível mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva. No decorrer desse período histórico, fortalece-se a crítica às práticas de categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais, que conduzem, também, ao questionamento dos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares.

Nesta perspectiva, visando instituir uma política pública de financiamento da educação inclusiva, foi publicado o Decreto nº 6.571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7.611/2011, dispondo sobre o apoio da União aos sistemas de ensino para ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, mantendo seu financiamento no âmbito do FUNDEB.

Na perspectiva inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado é definido como [...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (BRASIL, 2011).

No artigo 3º, é definido o apoio técnico e financeiro a ser prestado pelo Ministério da Educação, com a finalidade de promover o Atendimento Educacional Especializado tanto na educação básica quanto na superior por meio das seguintes ações:

- I – implantação de sala de recursos multifuncionais;
- II – formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado;
- III – formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para educação inclusiva;
- IV – adequação arquitetônica de prédios escolares

para acessibilidade;
V- elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade; e
VI – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008).

Com o objetivo de orientar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB, nº 4/2009. Esse documento define, no artigo 1º, que cabe:

[...] aos sistemas de ensino matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado – AEE [...]. (BRASIL, 2009b).

De acordo com essas Diretrizes, o AEE deve integrar o projeto político pedagógico – PPP da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. A oferta desse atendimento deve ser institucionalizada, prevendo, na sua organização a implantação da sala de recursos multifuncionais, a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI e do Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE, professores para o exercício da docência no AEE, demais profissionais como professor intérprete da Língua Brasileira de Sinais, professor guia-intérprete e aqueles que atuam em atividades de apoio à comunicação, linguagem e tecnologias assistivas (ACLTa).

De conformidade com o artigo 5º dessa Resolução:

O Atendimento Educacional Especializado é 205 

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, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal e Municípios. (BRASIL, 2009b).

Com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação – CNE publica a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica. Esse documento determina o público-alvo da educação especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola.

Ancorada nas deliberações da Conferência Nacional de Educação – CONAE/ 2010, a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, no inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, determina que os estados, o Distrito Federal e os municípios garantam o atendimento às necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Com base nesse pressuposto, a meta 4 e respectivas estratégias objetivam universalizar, para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 04 a 17 anos, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2014).

Sendo assim, o AEE, visa atender às demandas do processo de implementação da política de inclusão, que exige a reestruturação das práticas pedagógicas da educação

especial e comum. Essa reestruturação, além de romper com a abordagem clínica e assistencialista, institucionaliza as salas de recursos multifuncionais, organizadas como espaços para a oferta do AEE e previstas no projeto político pedagógico da escola.

A complexidade do conceito de inclusão escolar e a interpretação consentânea da Educação Especial potencializam a necessidade de caminhos de formação continuada, que venham ao encontro do que se pretende introduzir nas escolas brasileiras, para assegurar a todos os seus alunos, indiscriminadamente, o direito à educação, preconizado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

A tarefa é desafiadora, diante do cenário educacional que temos hoje, em que a escola, apesar de uma conjuntura favorável a mudanças, é ainda “para alguns” e insiste em se tornar inclusiva por caminhos pedagógicos excludentes. Por outro lado, essa situação pode se tornar propícia para que se instalem novos princípios e práticas educacionais, dado o fracasso de parte das iniciativas atuais para que a qualidade do ensino se aprimore.

Enfrentar essa tarefa exige dos professores clareza de conceitos relativos à inclusão, educação e avaliação, como um propósito educacional que implica uma pedagogia das diferenças e uma prática de ensino que se alinhe a esses conceitos. No que diz respeito à escola comum, há que se rever e reconstruir sua estrutura educacional e os seus projetos pedagógicos, na perspectiva de uma escola das diferenças e em relação à Educação Especial.

Essas Políticas segundo Elias (1993), têm o objetivo de assumir a função de símbolo da estrutura social para reger as relações da multiplicidade de sujeitos que a constituem. Assim, as políticas públicas brasileiras têm gradativamente se alinhado à perspectiva social da deficiência, que compreende

a inclusão como um duplo movimento de adequação, da sociedade para com a pessoa com deficiência e vice-versa, exigindo que suas instituições se modifiquem, a fim de atender ao ser humano na sua diversidade (Decreto nº 6.949, BRASIL, 2009; Lei nº 13.146, BRASIL, 2015).

O PROFESSOR DO/NO AEE

Uma das grandes responsabilidades do professor de sala de aula, bem como do professor do AEE, consiste no desenvolvimento intelectual e da autonomia do seu aluno.

A formação para o AEE, tendo em vista os propósitos da inclusão escolar, difere daquela da maioria dos professores especializados. Ela os orientará para complementar e não mais substituir o professor comum. Sendo assim, o professor do AEE distingue-se do especialista em Educação Especial, que se dedicava a uma única deficiência e/ou a oferecer reforço para que os alunos com ou sem deficiência pudessem ser bem sucedidos nas salas de aula do ensino comum. Seu papel e suas atribuições não estão mais disponíveis para manter o quadro de dependência dos alunos e dos professores das escolas, para que possam dar conta das exigências escolares.

O trabalho do professor de Atendimento Educacional Especializado caracteriza-se essencialmente pela realização de ações específicas sobre os mecanismos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Sendo assim, é função desse professor organizar situações que favoreçam a evolução do aluno e que lhe estimule o desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem.

É também seu papel produzir materiais didáticos e pedagógicos, tendo em mente as necessidades específicas desses alunos na sala de aula do ensino regular. Esse trabalho deve se realizar focalizando as atitudes do aluno diante da

aprendizagem e propiciar o desenvolvimento de ferramentas intelectuais que facilitarão sua interação escolar e social, propondo atividades que contribuam para a aprendizagem de conceitos, além de sugerir situações vivenciais que possibilitem a esse aluno organizar o seu pensamento.

O professor do AEE está na escola para estudar e compartilhar com seus colegas os conhecimentos que possui e/ou adquire, ao buscar soluções para que, a incapacidade de alguns alunos, originária das barreiras que as deficiências e o meio lhes impõem, não lhes acarrete desvantagens e prejuízos para no desempenho escolar e social. As atribuições desse professor estendem-se à orientação da escola para atender a alunos como deficiências, com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. Seu serviço é mais um suporte que se soma aos que garantirão o acesso desses alunos à educação pela funcionalidade e usabilidade do ambiente escolar, sem os quais não terão autonomia para exercer seus direitos de cidadão nesse e em outros espaços de vida.

Por outro lado, o trabalho do professor de AEE consiste na gestão dos processos de aprendizagem, na avaliação desse processo e em seu acompanhamento.

AVALIAÇÃO NO AEE

O processo avaliativo deve ser analisado não pelo viés de julgamento e sim como indicador, para os profissionais da educação, de que rumo trilhar, distinguindo as dificuldades próprias dos alunos, das que foram provocadas por práticas e processos pedagógicos equivocados e excludentes. De acordo com a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, que a concebe como um procedimento

contínuo no qual duas funções estão colocadas como intrínsecas: a diagnóstica, cujo objetivo é conhecer cada aluno e o perfil da turma, e a de monitoramento, cujo objetivo é acompanhar e intervir na aprendizagem para reorientar o ensino visando ao desenvolvimento dos alunos, e alterar o planejamento propondo novas ações e estratégias de ensino.

Durante os processos avaliativos, a escola deve assegurar as condições necessárias para o acesso e participação dos alunos, considerando o princípio da equidade, a garantia da flexibilidade e os recursos de acessibilidade.

O processo de avaliação deve ser diversificado, considerando as especificidades dos alunos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ponderando o desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem de cada estudante, que devem estar discriminados no PDI.

Para guiar a proposta de avaliação aqui apresentada, faz-se necessário inicialmente apresentar os princípios norteadores do AEE. São eles:

- o conhecimento é construído a partir da atividade do sujeito diante das solicitações e desequilíbrios provocados pelo meio;
- o sujeito de conhecimento é um sujeito emancipado e autônomo;
- o conhecimento se constitui transversalmente, formando redes tramadas pelas relações que o sujeito estabelece entre o conhecido e o novo;
- a cooperação constitui a atividade fundamental para a ampliação e sistematização dos saberes;
- a atividade docente estabelece uma relação direta entre o sujeito, a formação e o conhecimento (FLEITH, 2007, p.12).

O conjunto das afirmações precedentes sobre a inclusão evidenciam que a política de acessibilidade no ensi-



no vem sendo desenvolvida em um quadro complexo, e que as escolas estão em fases diferenciadas no que diz respeito à implementação de ações dentro de um plano geral de ações para o AEE.

Em consequência, precisamos eliminar a possibilidade de continuarem existindo as “escolas dos diferentes”. Caminhando paralelamente a essas proposições educacionais, a formação dos professores também é afetada e exige que sejam adotadas modalidades de ensino, pautadas em referenciais teóricos e em um instrumental de trabalho que propiciem a aprendizagem colaborativa, em rede, contextualizada e mediada por tecnologias que permitam a expansão infinita dessas redes. Sem uma formação inicial e continuada de professores, que promova uma concepção inclusiva de ensino escolar, será difícil implantar e implementar uma escola para todos e uma Educação Especial, na perspectiva inclusiva.

Por este ângulo, a proposta aqui apresentada pressupõe uma educação que facilite o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência, outorgando-lhes autonomia a partir de um reportório educacional que respeite a convivência e às diferenças. Segundo Verdugo (1995) a integração física é a condição prévia para se alcançar a integração social.

Nessa perspectiva, queremos aqui apresentar uma proposta de instrumentos para a avaliação educacional, com o objetivo de contribuir com os docentes, de acordo com suas necessidades e expectativas, no estabelecimento, reelaboração e enriquecimento de seus próprios instrumentos para a avaliação no AEE.

O princípio básico que norteou esta proposta, veio da experiência da formação de mais de 10.000 professores por intermédio de cursos da Rede de Formação Continuada/Renavor desenvolvidos pelo NGIME/ UFJF, e, em especial,

as vivências advindas do Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado.

Tendo em vista que toda estratégia pedagógica de avaliação necessariamente deve estar interligada com o projeto pedagógico, é necessário então ressaltar que:

a) A formação escolar deve estar fundamentada em uma metodologia que implica, necessariamente, na interdisciplinarização curricular.

b) Todos os conteúdos do curso deverão ser desenvolvidos através da intercomunicação e integração dos mesmos, garantindo dessa forma, que alunos tenham a oportunidade de participar de um ensino que não se fragmenta, quando trata de tópicos específicos.

c) A unidade curricular deve propiciar uma formação tecida em redes de conhecimento que tramam os conteúdos de cada disciplina, de modo que, sem perder a visão focal de um tema, trabalhe-se o que é comum a todos.

Vale ressaltar que antes de se iniciar a proposta pedagógica no AEE, é necessário estruturar os instrumentos que irão orientar a prática pedagógica. Sendo assim, sugerimos que:

- Reduzir o escopo da definição de deficiência;
- Compartilhar informações dos alunos, indicando para tal a elaboração de uma base on line para gestão escolar compartilhada;
- questões sobre o desempenho pedagógico dos alunos com deficiência no que tange à acessibilidade aos conhecimentos e sua relação com a base curricular dos cursos/disciplinas aprofundados, devem ser estudadas pela equipe que irá atuar no AEE.
- analisar a possibilidade de “flexibilização” do currículo.
- conhecer às tecnologias assistivas.
- estruturar um espaço para diálogo permanente entre

todos os envolvidos diretamente com a escola.

- desenvolver um plano de trabalho sistêmico, para se tornar acessível a todos.
- programar discussões internas que abordem a inclusão social e educacional e, em especial a equação acesso para todos x atendimento às especificidades x qualificação da formação.

Após essa análise, buscando identificar as possibilidades de aprendizagem de cada aluno, assim como identificar as necessidades de ajustes metodológicos para potencializar as propostas de conteúdo a ser estudado, sugerimos planilhar e analisar os dados obtidos no decorrer do processo ensino-aprendizagem:

a) Sobre as condições de aprendizagem da cada aluno:

| Condições | Adequado | Inadequado |
|-----------------------|----------|------------|
| Motivação e esforço | | |
| Trabalho de grupo | | |
| Trabalho individual | | |
| Atenção | | |
| Conclusão das tarefas | | |

Fonte: Autores (2019).

b) Sobre o conteúdo apresentado:

| Conteúdo Curricular | Habilidade Presente | Habilidade Ausente | Estratégia de ensino |
|---------------------|---------------------|--------------------|----------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Fonte: Autores (2019).

Cumpre-se lembrar, inclusive, que cada seção de avaliação corresponde a um determinado momento do

processo educacional, portanto todas as propostas avaliativas fazem parte da totalidade. Sendo assim, é necessário que a avaliação não se transforme em números isolados.

Vale ressaltar que o objetivo da avaliação é analisar os resultados do processo ensino-aprendizagem tanto em nível de grupo como de nível individual, desse modo a avaliação do aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deve ser composta pelo professor da sala regular de ensino e pelo professor do AEE.

O Guia de orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais (2013, p. 10), destaca adaptações aplicadas às práticas e aos instrumentos avaliativos frequentemente utilizados:

a) Prova: Esse instrumento de avaliação, normalmente, prevê respostas por escrito dos alunos, sendo utilizado para aferir a aprendizagem do conteúdo trabalhado em sala de aula. As adaptações, baseadas na necessidade específica do aluno, abrangem a dilação do tempo destinado à prova; prova oral; uso de materiais concretos ou recursos pedagógicos que facilitam o raciocínio; uso de recursos tecnológicos (lupa eletrônica, calculadora, gravador, computadores com softwares leitores de telas, etc.); uso de recursos humanos (ledor ou intérprete de Libras); adaptações na forma da prova (ampliação da fonte, uso de desenhos, ou pictogramas, provas em braile ou em outros meios de comunicação); adaptações no conteúdo da prova ou até mesmo supressão de conteúdos conforme a necessidade especial do aluno;

b) Observação e Registro: a observação do processo de aprendizagem feita pelo professor deve ser devidamente registrada. Portfólio, maquetes, fotos, gravações em áudio e em vídeos, fichas descritivas, relatórios individuais, caderno ou diário de campo podem ser utilizados com a finalidade avaliativa para comprovar a participação e o desenvolvimento

do aluno;

c) Trabalhos e Provas operatórias (individuais e/ou em grupos): são atividades e instrumentos importantes no processo de aprendizagem de alunos com deficiência, pois maximizam a participação e as trocas de conhecimento. Nesses casos a mediação do professor estimula a aprendizagem;

b) Autoavaliação e avaliação compartilhada: ouvir o próprio aluno e os seus colegas sobre as suas facilidades e dificuldades na aprendizagem propicia ao professor refletir sobre o processo de ensino. Compartilhar suas considerações com a família e até mesmo com outros profissionais que ofertam o atendimento traz ao professor a possibilidade de conhecer a opinião de atores externos ao processo que, somada ao parecer dos profissionais da educação, ajuda a construir um processo educacional mais próximo à realidade e necessidade dos alunos.

Ao elucidar possibilidades diversas referentes às atividades avaliativas, vislumbramos a avaliação do próprio currículo, bem como da instituição e dos atores que a compõem, o cenário educacional, as políticas públicas e o entorno social. O processo de avaliação envolve, necessariamente, a política educacional vigente e os compromissos assumidos no PDI e no PPP, a atuação do professor, sua interação com os alunos, o ambiente físico da sala de aula, os recursos instrucionais e metodológicos disponíveis, todas as relações que se desencadeiam no contexto escolar, além da família e dos próprios alunos como sujeitos do processo. O resultado da avaliação, expresso no PDI e no histórico escolar, orientará a escola/família nos futuros encaminhamentos do aluno.

Faz-se necessário lembrar que conhecer, utilizar e explorar os materiais didáticos acessíveis são fundamentais nesse processo. A avaliação individual necessariamente precisa ser comparada com as avaliações em grupo, isto se

justifica como meio de se verificar se há algum problema de aprendizagem, de acessibilidade ou psicológico.

Após a análise de cada avaliação, é preciso averiguar-se:

- Qual foi o rendimento do aluno?
- O que se pode fazer para melhorar o rendimento individual do aluno?
- Quais são os conteúdos superados?
- Quais os conteúdos não superados?
- Quais os recursos tecnológicos que podem auxiliar o processo de aprendizagem?
- Quais os recursos tecnológicos que comprometeram o processo de aprendizagem?

O processo de reavaliação e reestruturação de novas propostas é essencial para a construção de uma educação verdadeiramente para todos, pois ao negarmos esse exercício, estaremos, apenas avaliando com o intuído de rotular e, consequentemente, excluir e segregar.

PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Mazzilo (2008) destaca três características pedagógicas para a realização do processo de avaliação: diagnóstico inicial; assessoramento e; utilização de recursos ergonômicos. De acordo com a autora as ações educativas devem partir da relação dos alunos com o mundo, considerando suas reais possibilidades para interagir e acessar novos conhecimentos, propiciando a todos os estudantes o desenvolvimento de suas potencialidades.

que o trabalho educacional deve ser acompanhado por professores que atuam no AEE e, quando necessário, por profissionais da área de reabilitação como fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos e outros. Por fim, é apresentada a possibilidade de adaptações do meio físico, a utilização dos recursos ergonômicos, como um caminho para facilitar o acesso às dependências e aos mobiliários escolares, e também, auxiliar nas práticas comunicacionais e motoras.

Isso posto, listaremos duas práticas avaliativas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado pelos professores da Sala de Recursos Multifuncionais, participantes do curso de Aperfeiçoamento em AEE, em parceria com os professores regentes de disciplinas específicas, visando ponderar os indicadores de ensino e aprendizagem.

a) **Jogar e contar**

O jogo “Jogar e Contar” foi desenvolvido por uma participante do curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializados, para auxiliar na resolução de problemas matemáticos e estimular o desenvolvimento do raciocínio lógico, bem como, potencializar o ensino de cálculos.

Construído com material embrorrachado e têxtil, o jogo possibilita a variação de numerais e operações matemáticas, disponibilizando “mãos” para assessorar os alunos na contagem. Durante uma avaliação, essa ferramenta funciona como suporte, propiciando autonomia e aumentando as possibilidades de acesso e decodificação ao/do conhecimento.



Fonte: Acervo do Núcleo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância – NGIME/ UFJF.

b) Material dourado

Idealizado pela médica e educadora italiana Maria Montessori, “O Material Dourado” é utilizado para o trabalho matemático. Esse material concreto auxilia o aluno no desenvolvimento cognitivo, lógico e, também, da independência, concentração, coordenação e organização espaço-temporal (DALTOÉ; STRELOW, 2019).

O material é composto por cubinhos, barras, placas e um cubo grande, que representam respectivamente, unidade, dezena, centena e milhar. Com esse recurso é possível explorarem-se as propriedades do objeto – textura, tamanho, cor, peso, como, também, reforçar o trabalho com cálculos.

| Cubinho | Barra | Placa | Cubo Grande |
|---|---|---|---|
|  |  |  |  |

Fonte: Acervo do Núcleo de Pesquisa em Inclusão, Movimento e Ensino a Distância – NGIME/ UFJF.

Segundo Sousa e Alavarse (2003, p.76) “ao invés de procurarmos minimizar ou superar desigualdades, exercemos a discriminação, separando aqueles alunos que ‘fogem’ ao que é definido como padrão esperado de desempenho escolar”. Quando utilizamos recursos ergonômicos, recursos pedagógicos, materiais concretos, materiais adaptados e estratégias diferenciadas de aprendizagem, estamos exercendo a inclusão, ao propiciar condições adequadas para o desenvolvimento de atividades específicas.

Uma avaliação que não considera as peculiaridades e necessidades educacionais especiais, limita as oportunidades de aprendizagem. Por esse pressuposto, a utilização de recursos pedagógicos elimina barreiras, colocando os alunos com deficiência em equidade de direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a instalação da Política pública do AEE, tem havido muita preocupação com a estruturação das Salas Multifuncionais, viabilizando formas de garantir acesso, permanência e conclusão na educação básica, por meio da acessibilidade arquitetônica e programática. Percebe-se que a compreensão do conjunto das ações educacionais passa por um processo de apropriação institucional crescente.

Essa articulação educacional tem colocado em diálogo as instâncias gestoras das Escolas, desde as diretorias, até as

equipes que atuam cotidianamente na execução das ações inclusivas; mas há poucas iniciativas de desenvolvimento de pesquisas ou tecnologias visando à produção de condições de acessibilidade para todos. Trata-se de uma perspectiva fundamental para se modificar a concepção de deficiência como problema para uma concepção de acessibilidade como recurso, como geradora de pesquisa e avanços tecnológicos e educacionais. Existe também um questionamento da concepção das salas multifuncionais como espaço circunscrito a uma única finalidade.

Há desafios para o aprimoramento do mapeamento de alunos com deficiência e dos tipos de deficiência, portanto, faz-se imperativo avançar/ ampliar em uma política para a formação docente e de técnicos visando construir uma compreensão inclusiva da deficiência no campo dos direitos humanos.

Dessa maneira, as ações para acessibilidade educacional pouco ou muito conhecidas indicam que a política do AEE é ainda marginal em muitas instituições. Sinaliza-se assim, a necessidade de espaços para discussões sobre metodologias, recursos, estratégias e avaliações e, a elaboração e divulgação de produções que exponham tais ações e resultados.

REFERÊNCIAS

ARREDONDO, S.C.; DIAGO, J.C. **La práctica de la evaluación educativa.** Uned, Madri, 2010.

BELO HORIZONTE, Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais.** Belo Horizonte: SEE, 2013. Disponível em: <http://seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1701&Itemid=100097>. Acesso em: 28 maio 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009b.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: 14 out. 2018.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa**

do Brasil, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 31 maio 2019.

DALTOÉ, Karen; STRELOW, Sueli. **Trabalhando com Material Dourado e Blocos Lógicos nas Séries Iniciais**. Disponível em: <https://www.somatematica.com.br/artigos/a14/>. Acesso em: 28 maio 2019.

ELIAS, N. **O processo civilizador: formação do Estado e civilização**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

FLEITH, D.S **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas habilidades/superdotação**. Brasília: MEC, Vol.01, 2007.
MATTAR, J. **Games em educação: como os nativos digitais aprendem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MAZZILO, I. B. A avaliação, o “xis” do problema. In: **Introdução à Psicopedagogia**. Org. SÁ, M. S. M. M.; VALLE, B. B. R.; DELEU, C. M. C. 2. ed. – Curitiba: IESDE Brasil. S. A., 2008. 144p.

SOUZA, S. M. Z. L.; ALAVARSE, O. M. A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, L. C. de (Org.). **Questões de Avaliação Educacional**. Campinas: Komedi, 2003.

VERDUGO Alonso, M.G. **Mejorando resultados personales para uma vida de calidad**. Amarú. Salamanca, 2009.

11

**AVALIAÇÃO E O ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
PARA ALUNOS SURDOS:
PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO
INDIVIDUALIZADO**

**Eliamar Godoi
Letícia de Sousa Leite**

O pleno desenvolvimento na língua de sinais, antes e no decorrer da aprendizagem de quaisquer conteúdos é aspecto imprescindível para a efetivação do direito à educação bilíngue para os alunos surdos. Para tanto, esse direito está fundamentado na aquisição da Libras, como primeira língua, antes de iniciar a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua.

Nesse viés, a formação do profissional que vai ofertar o Atendimento Educacional Especializado para Surdos, doravante AEES, se apresenta como significativo desafio, uma vez que demanda o domínio da Libras como língua de instrução na oferta do atendimento ao aluno surdo. De acordo com Damázio (2007, p. 38), o AEE tem o objetivo de “desenvolver a competência gramatical, bem como textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas bem formadas”. Essa afirmação denota que a natureza da oferta do AEES se fundamenta essencialmente em assumir a Libras como língua de instrução em todas as situações de contato com aluno surdo.

Diante de tal desafio frente à demanda pungente, surge um questionamento no que diz respeito ao processo de formação do professor que vai atender no AEES. Isso implica que o profissional seja bilíngue para assegurar que a língua de instrução seja a Libras nos três momentos didáxico-pedagógicos no AEES, a saber, Atendimento Educacional em Libras – AEE em Libras; Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras – AEE de Libras e Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Língua Portuguesa – AEELP.

De acordo com Godoi (2019, p. 2), dentre as dificuldades que têm gerado uma verdadeira ausência de oferta adequada no AEES, é a falta de profissionais bilíngues, impactando negativamente o processo de escolarização dos

alunos surdos. Para essa autora, “a inclusão de alunos surdos nas escolas regulares tem repercutido uma série de desafios socioeducacionais”. Esses desafios são significados pela falta de formação bilíngue dos docentes, impactando em processos assistemáticos de ensino e aprendizagem do aluno surdo. Falta um eixo didático e/ou metodológico para o ensino ao surdo.

Os processos metodológicos assistemáticos impactam em ausência de sequências didáticas contextualizadas, em falta de materiais didáticos adequados às metodologias, em falta de materiais acessibilizados ou traduzidos para a Libras e, principalmente, em falta de uma avaliação adequada e eficiente que considere a especificidade linguística do estudante surdo e a prática do professor de AEES.

No contexto da educação para os alunos surdos, o trabalho linguístico desenvolvido no AEES deve encontrar respaldo também nas ações desenvolvidas pelos professores na sala regular de ensino. Ao levar em conta que o processo do ensino de línguas deve estar atrelado à avaliação, é imprescindível que os professores, tanto os que atuam na perspectiva do AEES quanto os que atuam na sala de aula comum, carecem estar preparados para desenvolverem um processo avaliativo pautado nas especificidades dos alunos surdos. Ressaltando que a necessidade do surdo é linguística, requerendo um aparato específico em que Libras se constitui como elemento fundamental para o êxito nos processos avaliativos, de ensino e de aprendizagem

Contudo, podemos constatar que a avaliação apresenta características diferentes em sala de aula comum e no AEES. Se de um lado, a primeira visa contribuir para a obtenção de produtos ou resultados de aprendizagem no sentido da progressão e/ou aprovação, a segunda enfoca no processo construtivo de um novo fazer pedagógico à medida que



considera as condições linguísticas do aluno na perspectiva do AEES. Para tanto, os educadores carecem ter uma visão adequada do fazer, do saber, do conviver e do ser surdo (SÁ, 2013).

Nesse contexto, este capítulo tem o objetivo de propor uma reflexão continuada acerca do impacto que um processo adequado de avaliação tem em relação ao contexto de ensino e aprendizagem na oferta do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos. Em específico, pretendemos possibilitar ao professor rever suas práticas avaliativas e de ensino na oferta do AEES e também compreender a importância de uma formação profissional adequada para o atendimento ao surdo, considerando sua especificidade linguística. Pretendemos ainda que esse estudo possa colaborar para com a organização do trabalho pedagógico realizado pelo professor do AEES.

A partir de um estudo de natureza qualitativa e bibliográfica e no sentido de buscar suporte à temática envolvida no presente estudo, trabalhos como os de Damázio (2007), Poker [et al.] (2013), Trevisan (2015), Siluk e Pavão (2015), Godoi (2019a; 2019b) dentre outros autores, fundamentaram nossas discussões. Encontramos justificativa para esse estudo no fato de a avaliação aplicada na oferta de atendimento educacional especializado diferir bastante daquela aplicada em contexto da sala regular de ensino e também no fato de a prática de ensino de Língua Portuguesa para surdos requerer um perfil docente bilíngue para a atuação no contexto do AEES. Essa diferença se instaura basicamente no foco que é dado aos sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem nos dois contextos de ensino.

Se o processo de avaliação na sala regular de ensino tem como foco os resultados do aluno, sua apropriação do conteúdo e, portanto, sua progressão de nível, na oferta do

atendimento educacional especializado o foco são as práticas desenvolvidas para estimulação da aprendizagem do aluno com deficiência. No caso da prática de ensino da Língua Portuguesa para surdos, a diferença recai também no perfil do aluno, sendo que o ensino para o surdo deve ter sempre a Libras como língua de instrução e requer uma prática mais pautada nos aspectos visuais e culturais do surdo e da Libras de modalidade gestual-visual e menos nos aspectos sonoros e linear da Língua Portuguesa como língua de modalidade oral-auditiva.

No contexto do AEE, é o professor, seu planejamento e técnicas de ensino, seu plano de atendimento individual, a organização do espaço propício à aprendizagem, as atividades propostas, seu recorte e sistematização do conteúdo considerando a especificidade do aluno com deficiência é que recai todo o processo de avaliação. Dessa forma, reconhecer essa diferença em aplicar a avaliação de modo contextualizado considerando as nuances do ambiente e do estudante, é fundamental para se obter o êxito nas ações de oferta do atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência, nesse recorte, o foco é o atendimento do aluno surdo.

Uma vez que os processos de ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva requerem envolvimento, imersão, conhecimento, compressão e escolhas, entendemos ser bastante salutar compartilharmos discussões sobre os processos de construção ou organização do AEES, apresentando-o como um espaço propulsor de conhecimentos linguísticos nas Salas de Recursos Multifuncionais que carece de um processo avaliativo específico e de ter a Libras como língua de instrução. Sendo assim, um planejamento das ações avaliativas no AEES, das práticas de ensino sinalizadas e atreladas às ações didático-pedagógicas desenvolvidas na

sala regular de ensino, pode levar o professor a se apropriar das discussões e realizar ações mais adequadas e eficazes. Ter clareza e segurança na elaboração e aplicação do planejamento, da importância da Libras na vida do surdo, das atividades contextualizadas, na avaliação adequada, tudo isso, permite ao professor assumir que a reflexão continuada sobre conceitos, práticas e até mesmo sobre a necessidade da condição bilíngue da formação de professores para atuar no ambiente de AEES, impacta diretamente na qualidade do processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS SURDOS: PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO E INDIVIDUALIZADO

No atual contexto educacional brasileiro, as ações apontam para a necessidade de elaboração de uma proposta educacional mais eficiente e contextualizada para a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE, na qual todos os alunos surdos e demais alunos com deficiência sejam reconhecidos como estudantes merecedores de crédito e de investimento. Para tanto, a situação de oferta de AEE no contexto da escola inclusiva, assim como um processo adequado e contextualizado de avaliação requer a presença de um professor capaz de romper com modelos estereotipados e fechados, que, geralmente, são adquiridos durante a seu processo de formação, além de carecer de um espaço que esteja preparado para receber o aluno considerando sua especificidade. Por conseguinte, a formação inicial e continuada de docentes precisa ser modificada e/ou transformada. Como esse é um processo longo e moroso, a escola acaba se tornando um espaço de conflitos de gerações e de ações.

Em termos de ações adequadas no contexto do 229

atendimento a alunos surdos e demais alunos com deficiência, para dinamizar e contextualizar o processo de avaliação na oferta do AEE, Poker [et al.] (2013) apresenta um instrumento denominado de Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Segundo essas autoras, esse documento deve ser elaborado pelo professor do AEE com o apoio do coordenador pedagógico da unidade escolar. As autoras esclarecem que

O PDI serve para registrar os dados da avaliação do aluno e o plano de intervenção pedagógico especializado que será desenvolvido pelo professor na Sala de Recursos Multifuncional. É constituído de duas partes, sendo a primeira destinada a informes e avaliação e a segunda voltada para a proposta de intervenção. São assim denominadas: Parte I – Informações e Avaliação do Aluno e Parte II – Plano Pedagógico Especializado. (POKER, et al., 2013, p.21).

Realizado no final do período, o PDI deve descrever as conquistas do aluno e quais objetivos foram alcançados no AEES, além de registrar de que forma as ações do AEES repercutiram no desempenho escolar do aluno surdo. O resultado no PDI influencia diretamente no planejamento e na prática de ensino adotada pelo professor.

No contexto da surdez, de acordo com Trevisan (2015), a avaliação dos alunos surdos deve ser à luz da Pedagogia da Diferença, pautada no conhecimento de mundo que o estudante tem. De acordo com essa autora,

[...] os espaços criados contribuem para que o sujeito surdo possa olhar-se e a narrar-se como sujeito sociolinguístico diferente. [...] É importante lhe dar o direito de compartilhar do contexto em que está inserido, de resgatar a sua história e que contribua para a formação da identidade própria da criança, de modo a se valorizar as narrativas e

representações acerca do “ser surdo” (TREVISAN, 2015, p. 72).

As contribuições de Trevisan (2015) nos permitem entender o processo cultural intrínseco aos estudantes surdos aliado à sua participação na aprendizagem como agentes de formação. Nesse viés, ao considerar o contexto bilíngue do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos - AEES, a avaliação tende a contribuir para educar a serviço das aprendizagens, devendo ocorrer permanentemente, de maneira natural e contínua. Em especial no AEES, a compreensão das especificidades surdas deve ser refletida no planejamento das aulas, adotando metodologias, recursos visuais e ações pedagógicas que legitimem a língua de sinais como língua de instrução.

Nesse sentido, o que se avalia, no entanto, são as práticas de ensino realizadas na oferta do atendimento especializado em termos de funcionalidade, eficiência, envolvimento, desenvolvimento, acessibilidade. O professor considera a especificidade linguística do surdo e, ao trazer a Libras para todo o contexto de comunicação na oferta do AEES, o professor, logo após cada atividade e/ou conteúdo aplicado, pode avaliar a funcionalidade da atividade. Essa avaliação pode acontecer com perguntas diretamente ao surdo e ter suas respostas anotadas sobre grau de compreensão e aplicação do que foi aprendido em outros contextos. O professor pode aplicar testes simples sinalizados, por meio de atividades de levantamento de compreensão, reservando breves momentos (cinco minutos) no final de cada aula.

Esse momento reservado no final de cada aula seria destinado a uma entrevista rápida com perguntas e respostas sinalizadas e filmadas. O surdo deve ser estimulado a se posicionar em relação a aula/atividade, quanto aos fatores

facilitadores e dificuldades da aprendizagem e se explicação e/ou a atividade foi clara o suficiente para que ele compreendesse a instrução e aprendesse o conteúdo, falar sobre o grau de contribuição na aprendizagem do conteúdo e ainda, esse momento deve permitir ao surdo se expressar sobre o que conseguiu aprender sobre o conteúdo ensinado. Esses dados, no entanto, irão compor o PDI e serão coletados pelo professor especializado no momento em que realizar a entrevista com o aluno surdo na Sala de Recursos Multifuncional.

Ao defender que o professor bilíngue para atender o aluno surdo necessita dar uma atenção especial aos Objetivos, Metodologias e Desenvolvimento da aula, Godoi (2019, p.7) esclarece que “todas as atividades devem propiciar momentos de reflexão, questionamento, crítica, consecução, refacção, além da repetição do que foi aprendido para que se torne apreendido”. Então, ao se pensar a avaliação da aprendizagem no contexto do AAES, o professor retoma os conteúdos ainda não aprendidos e propõe novas atividades que vão ao encontro dos conhecimentos, habilidades e atitudes estabelecidos como meta a ser alcançada.

Essa prática vai ao encontro dos estudos de Felice (2013) quando esta defende que as atividades devem ser elaboradas com o intuito de identificar o que foi aprendido (e o que ainda não foi), acerca das aprendizagens conquistadas pelos estudantes. Nessa perspectiva, ocorre a distinção entre avaliação das aprendizagens e avaliação para as aprendizagens, em que os próximos passos a serem dados para guiar o trabalho do professor e do aluno são conduzidos pelo processo avaliativo indissociável do ensino e da aprendizagem.

Assim, defendemos a avaliação como um suporte para se fazer o acompanhamento da aprendizagem ao conceber o ato de educar indissociável do avaliar. Por consequência, o processo de planejamento das aulas e do conteúdo a ser

ministrado, dentre outras ações no AEES, devem propiciar condições de aprendizagem. Para tanto, carece que o professor desenvolva um olhar crítico voltado às atividades avaliativas a partir do feedback do aluno, por meio do seu desenvolvimento.

A partir da análise do resultado colhido após a ação avaliativa no decorrer de toda a aula, e, especialmente, após a análise dos dados levantados por meio da entrevista rápida com perguntas e respostas sinalizadas e filmadas, o professor irá rever sua prática, melhorando e afinando sua instrução à especificidade e interesse do aluno surdo. Esse irá protagonizar diversos momentos da oferta do atendimento especializado, sendo que será a partir de sua impressão sobre os atos pedagógicos e didáticos que o professor irá se inspirar e se nortear todas as demais práticas.

Permeando essa questão, o feedback dos alunos surdos deve ser considerado como parte importante na autoavaliação do professor frente às atividades avaliativas desenvolvidas no AEES. Dessa maneira, todos os envolvidos no ensino e na aprendizagem se tornam também coautores nas práticas e processos avaliativos. No processo de ensino-avaliação-aprendizagem, o indivíduo avaliado participa na construção dos seus conhecimentos, com vistas à aprendizagem que significa para além dos resultados quantitativos.

Nessa linha de pensamento a respeito do feedback, entendo com Leite (2018) que

O feedback enquanto coleta de dados sobre o desempenho do aluno, possibilita que os resultados sejam utilizados como oportunidade de diálogo com o aluno. Se ele não aprendeu, é necessário ensinar outra vez. Esse ensinar novamente compreende a retomada de ações e um novo planejamento com estratégias diferentes. (LEITE, 2018, p. 81).

Quando a aprendizagem não ocorre no primeiro momento, é necessário que o professor ensine outra vez, utilizando estratégias diferentes e sempre pautadas nas necessidades do aluno. Com o foco na aprendizagem dos surdos, o desafio está posto, uma vez que o objetivo da avaliação no AEES se encontra entrelaçado com a elaboração das atividades avaliativas culminando no resultado que os alunos apresentam. Dessa maneira, o professor terá subsídios para refinar suas ações no sentido de entender que, quanto melhor em mais adequadas forem as práticas pedagógicas de acordo com as características que cada aluno apresente, mais eficientes serão. Tal proposta vai ao encontro da afirmativa de que o professor deve estar aberto a refletir sobre a sua prática docente em processo contínuo e gradativo.

Diante desse desafio, surge outro problema de mais complexidade, quando o professor se propõe a desenvolver estratégias diferentes, contudo, esperando que os alunos respondam a elas da mesma maneira. O professor deve acompanhar o aluno surdo no processo de ensino e aprendizagem levando em conta os diferentes tempos e ritmos de aprender, desenvolvendo o processo adequado a cada aluno. Nessa perspectiva, entendemos que os tempos e ritmos da aprendizagem dos alunos surdos sofrem a influência da sua condição linguística, impactando significativamente esse processo.

PROCESSOS AVALIATIVOS E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE AEES: AS ESPECIFICIDADES E HETEROGENEIDADES DE CADA ALUNO

O trabalho linguístico desenvolvido no AEES deve encontrar respaldo também nas ações desenvolvidas pelos professores na sala comum de ensino. Ao levar em conta

que o processo do ensino de línguas deve estar atrelado à avaliação, é imprescindível que os professores, tanto os que atuam na perspectiva do AEES quanto os que atuam na perspectiva da sala de aula comum, carecem estar preparados para desenvolver um processo avaliativo pautado nas especificidades dos alunos surdos.

Concordamos com Godoi (2019), quando a autora defende que

Em termos de avaliação, entendemos que a produção de um aluno surdo não deve ser avaliada em comparação com a produção dos demais alunos ouvintes. O desenvolvimento do surdo deve ser avaliado tendo em vista a prática de ensino que foi desenvolvida, respeitando sua especificidade linguística e visual e comparando ele com ele mesmo para analisar os progressos e limitações (GODOI, 2019, p. 13).

A esse respeito, as expectativas de aprendizagem em relação aos alunos surdos desconsideram sua condição de minoria linguística, e, por consequência, são comparados aos alunos ouvintes. Ainda que a parceria entre os professores de sala de aula comum e AEES deva ocorrer em prol da educação dos surdos, ela não precisa conceber a avaliação como uma receita única, pronta e acabada que não leva em conta a diferença linguística do surdo. Ao contrário, a avaliação deve buscar desenvolver ações a fim de redirecionar o processo de ensino aprendizagem, na retomada de ações e estratégias que vão ao encontro às necessidades de cada aluno.

De acordo com Poker [et al.] (2013), o professor precisa entender e analisar quais são as especificidades e heterogeneidades de cada aluno conhecendo-o bem. Para essas estudosas, o professor deve conhecer a história de vida do seu aluno, sua família, seu estilo de aprendizagem,

seus interesses, suas habilidades, suas competências, suas dificuldades etc. Essas autoras ainda ressaltam que

o papel do professor, numa escola que se pauta nos princípios de uma Educação Inclusiva, é de facilitador no processo de busca de conhecimento que parte do aluno. Ele é quem organiza situações de aprendizagem adequadas às diferentes condições e competências, oferecendo oportunidade de desenvolvimento pleno para todos os alunos (POKER, et al. 2013, p. 17).

Todo professor busca despertar e desenvolver competências, além de propor conteúdos compatíveis com as experiências vividas por seus alunos, para que atribuam significado aos conteúdos, tendo participação ativa nesse processo. Nesse contexto de relação amistosa entre professor e aluno, a oferta do AEES, entendemos, que cabe ao professor, tendo a Libras como língua de instrução, criar condições para que os alunos surdos superem as suas dificuldades no trato com o conteúdo e ainda com a Língua Portuguesa. A realidade linguística em que o surdo vive, se mostra enquanto uma situação complicada vivenciada pelos surdos e também pelas condições de ensino que muitas vezes não atendem e nem respeitam as especificidades dos alunos surdos.

Embasamos nos pressupostos teóricos de Fidalgo (2004) que concebe a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, avaliar-ensinar-aprender caminham em unidade, em sentido contrário à concepção da avaliação que ocorre em momentos isolados ou específicos para o ato de avaliar. Entendemos que isso pode se tornar um importante desafio para o professor, pois demanda que ele reveja as suas práticas com vistas a atrelá-las a tríade avaliar-ensinar-aprender. Nesse sentido, Lodi (2004) defende que

236 a sala de aula não é o único ambiente em que pode ocorrer

aprendizagem. Por consequência, o AEES se transforma em um espaço adequado para tal aquisição, favorecendo diferentes atividades pedagógicas sob a perspectiva bilíngue.

De acordo com Poker [et al.] (2013,), a perspectiva de proceder a um processo de avaliação contextualizado

possibilita a elaboração de um planejamento pedagógico especializado e individualizado que analisa e aponta quais são as condições do aluno para acessar o currículo da série em que se encontra, considerando o espaço da escola e as ações dos gestores e da comunidade escolar, os materiais e recursos disponíveis, a metodologia e as estratégias utilizadas pelo professor, o envolvimento da família do aluno, bem como as suas condições específicas para aprender. Também está previsto nesse planejamento informações sobre sua vida escolar e familiar e suas potencialidades e habilidades que serão exploradas pelo serviço pedagógico especializado proposto pela Sala de Recursos Multifuncional (POKER [et al.], 2013, p.12).

Nessa linha de pensamento, para que esse processo ocorra de maneira processual e gradativa, o ensino e aprendizagem dos surdos deve acontecer em via de mão dupla, pressupondo um trabalho de parceria entre os profissionais da sala de aula comum e do AEES. Essas afirmações são ratificadas por Godoi (2019) quando esta defende que as ações desenvolvidas pelo professor de AEES e pelo professor de sala de aula comum devem estar alinhadas. Nas palavras de Godoi (2019), “o trabalho contextualizado e articulado com parceria entre professores da sala de aula comum e o professor do AEE se faz fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo”.

Por inúmeras vezes, os professores são encaminhados para a sala de aula de AEES desconhecendo as particula-

ridades dos alunos surdos, isto é, não são formados adequadamente. Em conformidade com o posicionamento destacado, Botelho (2002) faz uma crítica ao ensino nas escolas comuns, pontuando que a maioria dos estabelecimentos desconhece o aluno surdo e as consequências da surdez. Essa visão alinha-se à de Martins e Machado (2009) e de Godoi (2019), ao levar em conta que o aluno surdo apresenta uma condição linguística diferente é preciso que os educadores estejam preparados para desenvolver estratégias assertivas, oportunizando que as diversas esferas simbólicas sejam utilizadas para a construção de um novo conhecimento a partir da Libras. Diante do exposto, defendemos que formação do profissional para atuar no AEES demanda conhecimentos específicos que contribuam para a educação bilíngue, tendo a Libras como língua de instrução.

À luz das reflexões de Skliar (2001, p. 100), a identidade cultural surda se vincula à “forma como cada sujeito é inventado, traduzido, interpelado e interpretado no contexto no qual vive”. O ponto de partida é o entendimento da cultura surda como a maneira que o sujeito surdo entende e interage com o mundo a partir de suas percepções visuais, promovendo a inter-relação entre linguagem, cultura e identidade surda.

As questões trazidas até aqui mostram, assim, conhecidos impasses que a educação dos alunos surdos e o processo avaliativo aplicados a eles não têm conseguido levar a bom termo. Em especial no AEES, o planejamento das ações desempenha um papel importante, uma vez que demanda conhecer o aluno e, a partir da sua necessidade, o professor poderá desenvolver um plano de atividades estruturado que atenda às especificidades do aluno. Nesse viés, é de suma importância delinear bem os objetivos para que seja possível organizar e estruturar a aula a fim de atender o que foi

Somado a isso, é importante que o professor avalie frequentemente as atividades propostas no AEES no intuito de verificar se elas foram funcionais, se o aluno conseguiu desenvolver as habilidades necessárias para a realização da atividade, se propiciou a aprendizagem, se o aluno aprendeu o conteúdo, dentre outros aspectos. Ao avaliar é preciso que o professor seja prudente para rever o planejamento de suas ações a fim de possibilitar uma aprendizagem significativa que facilite o percurso das construções linguísticas dos alunos no processo de ensino e aprendizagem de línguas no AEES.

Nesse contexto, os materiais/recursos utilizados desempenham um papel importante, uma vez que podem contribuir para a aprendizagem significativa do aluno. A esse respeito, Godoi (2019, p. 10) orienta que “O professor pode realizar diversas atividades de interação utilizando a Libras e filmar junto com o aluno para depois desenvolver atividades e até avaliação”. Com isso, entendemos que aprendizagem e avaliação devem caminhar de mãos dadas com vistas a promover que as práticas avaliativas aplicadas a esses alunos sejam orientadas por ações mais adequadas às suas necessidades linguísticas, fazendo valer de todos os recursos que favoreçam a sua aprendizagem.

No final do período escolar, segundo Poker, [et al]. (2013), a partir do PDI, o professor pode descrever as conquistas do aluno e quais objetivos foram alcançados no AEES, além de registrar de que forma as ações do AEES repercutiram no seu desempenho escolar. Se houve avanço em termos de ampliação do tempo de atenção e concentração, se houve uma ampliação no desenvolvimento da memória visual, se o aluno conseguiu evoluir nos processos de descrição, em Libras, de fatos e situações de maneira mais organizada textualmente falando, se houve evolução e melhoria produção de textos em Libras e/ou em Língua Portuguesa com progressão temática;

se houve avanços na realização de cálculos simples sem apoio de material concreto (adição, subtração, multiplicação e divisão), entre outras.

À medida que o professor vai compreendendo como é esse percurso, estabelece processos práticos por meio de propostas de atividades que sejam mais favoráveis à individualidade de cada aluno e ao conjunto de ações que compõem o AEES. Para que a avaliação se torne um caminho para a aprendizagem nesse ambiente, faz-se necessário pensar que o ato pedagógico é composto por um conjunto de ações, e, dentre elas, a avaliação figura como um planejamento a fim de promover o seu objetivo final, a aprendizagem.

Para tanto, o planejamento pode indicar o caminho da aprendizagem, tendo a execução como um caminho mediador. A avaliação tende a responder aos questionamentos do professor sobre o desenvolvimento dos alunos, possibilitando um diagnóstico para retomada de ações. Não é demais enfatizar que, no caso do AEES, esse planejamento deve ser pautado nas diferenças linguísticas que cada aluno surdo apresenta e, sempre, e, de modo indiscutível, ter a língua como língua de instrução.

Problematizando a questão do atendimento especializado para o aluno surdo, as contribuições de Godoi (2019) são relevantes ao esclarecer sobre o trabalho de ensino e leitura. A autora esclarece que

[...] o trabalho de ensino e leitura deve considerar a especificidade e necessidade linguística do surdo, pois a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo (GODOI, 2019, p.8).

Entendemos assim, que são necessárias outras habilidades para que o surdo compreenda os processos de ensino e aprendizagem a serem aplicados para os surdos, considerando sua especificidade linguística, de forma funcional que são relevantes no conhecimento e uso dos princípios e regras e aplicação do aprendido. Contudo, de acordo com Ferreira (2003) tais conhecimentos são bastante negligenciados no atendimento aos alunos surdos ao receberem o atendimento especializado. Ao encontro dessa afirmação, retomamos Godoi (2019) quando a autora enfatiza a necessidade do trabalho em parceria do professor da sala de aula comum com o professor do AEES, uma vez que as habilidades de leitura e produção textual devem ser frequentemente trabalhadas e estimuladas.

Em consonância com os aportes anteriores, entendemos que a atuação com o aluno surdo se mostra enquanto um fazer complexo, que exige do professor conhecimentos acerca da identidade linguística do aluno surdo, considerando as diversas dimensões envolvidas na aprendizagem. Diante disso, reiteramos a necessidade de formação adequada dos profissionais para atuar no AEES na perspectiva da educação bilíngue, tendo a Libras como língua de instrução nos três momentos didático-pedagógicos.

A mudança de pensamento frente a essa realidade, demanda que as instituições formadoras desenvolvam cursos de formação para os professores atuarem na perspectiva do AEES no intuito de promover práticas educativas que vão ao encontro das necessidades linguísticas e identitárias dos alunos surdos. Diante do exposto, entendemos que a oferta do atendimento especializado para surdos, assim como o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua requer uma formação específica, uma vez que é importante para o aluno entender a segunda língua a partir de sua primeira língua, a

língua de sinais.

Enfim, a maneira como é conduzida a aprendizagem na oferta do AEE para alunos surdos, o ensino da leitura e escrita da Língua Portuguesa aliada aos instrumentos avaliativos que comparam os alunos surdos ou esperam deles uma produção como a de um aluno ouvinte, impacta no sucesso ou fracasso das ações de AEE. Com vistas à melhor organização do trabalho pedagógico voltado para a especificidade linguística do aluno surdo que tem a Língua Portuguesa como segunda língua, a avaliação representa um processo contínuo e sistemático ao revelar o desenvolvimento e os novos níveis de aprendizagem desse estudante, sobretudo, no contexto de oferta de AEE.

Assim, diante da complexidade que permeia o ato educativo na perspectiva de avaliar ensinando em sala de aula comum, no que tange aos alunos surdos, esse processo se torna desafiador e necessário. No entanto, quando se trata da avaliação voltada para o AEES, a avaliação diagnóstica cumpre também o papel de ser utilizada a favor das aprendizagens dos alunos, a partir do momento em que o professor considera as características linguísticas apresentadas pelos surdos ao iniciar o atendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, procuramos apresentar discussões acerca da oferta do AEES no que se refere aos processos avaliativos nesse ambiente de ensino. Além disso, discorremos sobre a relevância da formação de professores bilíngues para atuar no AEES, tendo a Libras como língua de instrução nos três momentos didático-pedagógicos.

O principal desafio para os professores na oferta 242 do Atendimento Educacional Especializado para alunos

surdos, que assumem a regência de uma Sala de Recursos Multifuncional, é atender os alunos surdos sinalizantes que são encaminhados a esse espaço. Nesses ambientes, tendo a Libras como língua de instrução e a partir de momentos didático-pedagógicos em que o professor vai ensinar Libras e Língua Portuguesa para o surdo, entendemos que devem ser oferecidas todas as condições de pleno desenvolvimento para que os alunos surdos consigam ter acesso ao currículo da sala de aula regular em que estão matriculados.

Diante da problemática apresentada, entendemos que não há como dissociar a interdependência entre os conceitos de avaliação de aprendizagem e identidade linguística dos alunos surdos. É de fundamental importância compreender a educação dos alunos surdos numa perspectiva mais abrangente, envolvendo tanto as condições sociais e políticas, como também as condições linguísticas e culturais.

Desse modo, a centralidade do currículo passa a ser o sujeito, a sua cultura e o seu ritmo de aprendizagem. Por meio dos dados coletados no processo de avaliação compondo o PDI, é possível decidir quais são os melhores recursos, atitudes, estratégias e metodologias, bem como quais objetivos e conteúdos devem ser desenvolvidos, de forma a preencher as necessidades do aluno surdo, impactando em um melhor e mais contextualizado planejamento e prática de ensino mais efetivo.

Quando os profissionais da educação desconhecem as implicações acerca da surdez e o valor da Libras para o surdo, esse fator compromete o ensino, a aprendizagem e as possibilidades avaliativas. Assim, os critérios de avaliação adotados para os alunos surdos não podem ser os mesmos que aqueles utilizados para os alunos ouvintes. Ao contrário, o processo avaliativo dos surdos deve considerar a perspectiva multicultural, identitária e linguística desses alunos, por um

lado, e propiciar condições de acessibilidade ao conteúdo veiculado na oferta do atendimento especializado, por outro.

Um processo avaliativo que visa à promoção da avaliação em condições de igualdade para os alunos surdos, deve considerar a possibilidade em multiplicar as fontes de informação para coleta de dados de qualidade, considerando a maneira visual como o surdo aprende, valorizar e investir no uso da Libras como língua de instrução, viabilizar que os registros das atividades aconteçam em língua de sinais registrados em vídeos, e ainda, lançar mão de diferentes instrumentos e/ou procedimentos que reconheçam singularidade linguística do aluno surdo.

O AEES deve estar fundamentado nas habilidades e competências do aluno surdo, considerando sua condição linguística específica para realizar determinadas tarefas. É nesse contexto, que a avaliação se torna imprescindível para o professor iniciar o trabalho pedagógico especializado, pois é importante conhecer o aluno, respeitar a sua condição linguística e cultural, as suas condições de inserção e participação na escola e na sala de aula regular de ensino. Sendo assim, a partir das impressões, posicionamento e participação ativa do aluno surdo a respeito das práticas de ensino na oferta do AEES, que o professor poderá providenciar os ajustes e as adequações nos diferentes âmbitos que interferem diretamente no processo de ensino e de aprendizagem do aluno surdo, garantindo-lhe uma educação de qualidade.

Essas considerações permitem evidenciar que a avaliação de aprendizagem dos alunos surdos, seja no AEES ou em sala de aula comum, apresenta desafios a serem superados não apenas pelos professores, mas por todos os que se encontram comprometidos com uma educação para todos. O fazer e o avaliar pedagógico, em uma perspectiva inclusiva, atende aos interesses do aluno, dando-lhe uma

resposta educativa adequada às suas possibilidades, favorecendo seu pleno desenvolvimento. Além disso, tal ação compreende a educação enquanto promotora de condições para o professor trabalhar na diferença, pressupondo a utilização de estratégias e metodologias adequadas às necessidades individuais da formação, da aprendizagem e da avaliação.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, P. **Linguagem e Letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais: Libras. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm Acesso em: 04 abr. 2019

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm Acesso em: 04 abr. 2019

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado para pessoas com surdez**. SEESP/SEED/MEC, Brasília – DF, 2007.

FELICE, M. I. V. O processo ensino-avaliação-aprendizagem. In: SARTORI, A. T.; SILVA, S. R. (org.). **Reflexões em Linguística Aplicada: práticas de ensino de línguas e formação do professor**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 47-79.

FERREIRA, L. **Aquisição de Português Escrito por Surdos**. Curso ministrado no Fórum de Educação de Surdos. Unisant'anna. São Paulo, 2003.

FIDALGO, S. S. Há que se pensar as teorias de ensino-aprendizagem, mas sem negligenciar a avaliação. 2004. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 7., 2004. Local. **Anais** [...]. [S.l.]: ALAB, 2004. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CBLA_VII/pdf/062_fidalgo.pdf Acesso em: 12 abr. 2019

GODOI, E. A assessoria do AEE para alunos surdos à sala de aula inclusiva e os três momentos didático-pedagógicos - AEE de Libras, AEE em Libras e AEE de Língua Portuguesa. In: Seminário Nacional de Educação Especial, 8., 2019. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: CEPAE, Núcleo de Acessibilidade da UFU, 2019.

GODOI, E. Atendimento Educacional Especializado para surdos: aspectos legais, teóricos e práticos. In: Seminário Nacional de Educação Especial, 8., 2019. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: CEPAE, Núcleo de Acessibilidade da UFU, 2019.

KRAEMER, M. E. **A Avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer.** 2005. Disponível em: <https://www.gestiopolis.com/avaliacao-aprendizagem-como-processo-construtivo-de-um-novo-fazer/> Acesso em: 6 abr. 2019.

LEITE, L.S. Instrumentos avaliativos: multiplicando as fontes de informação para avaliação da aprendizagem dos alunos surdos. In: Seminário Nacional de Educação Especial, 8., 2019. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: CEPAE, Núcleo de Acessibilidade da UFU, 2019.

LODI, A. C. B. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos.** 2004. 282p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, PUCSP, São Paulo, 2004.

MARTINS, D. A.; MACHADO, V. L. C. Educação bilíngue para surdos: um olhar a partir da trajetória de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. **Educação temática digital**, Campinas, v.11,

n.1, p.234-254, jul./dez. 2009. <https://doi.org/10.20396/etd.v11i1.924>

POKER, R. B. [et al.]. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado** – São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

SÁ, N. R. L. de. **Questões a propósito de uma avaliação interativa na educação especial e na educação de surdos**. Disponível em: <http://dialogica.ufam.edu.br> Acesso em: 8 abr. 2019.

SILUK, A. C. P.; PAVÃO, S. M. O. (Orgs). **Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no atendimento educacional especializado**. Santa Maria: [UFSM], PRE; Ed. pE.com, 2015.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (org.). **Educação especial: múltiplas leituras e significados**. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2001.

TREVISAN, P. F. F. Avaliação de sujeito surdo para o atendimento educacional especializado: o que pensar? In: SILUK, C. P.; PAVÃO, S. M. O. (org.) **Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no atendimento educacional especializado**. PRE; Ed. pE.com, 2015.

12

A REDE DE CUIDADOS À PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE COMO APORTE DA AVALIAÇÃO PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Fernanda Sarturi
Sílvia Maria de Oliveira Pavão

As últimas décadas foram marcadas por grandes avanços nas áreas de saúde e educação, principalmente no que tange a percepção do usuário destes sistemas como sujeito partícipe do seu percurso de saúde e educação. Sob este aspecto, destaca-se a Lei Orgânica de Saúde 8.080 (BRASIL, 1990) que garante a saúde como direito de todos e dever do Estado.

Ao passo que mudanças ocorreram no modo de fazer saúde e educação, aconteceram mudanças na formação dos profissionais de saúde para que estivessem aptos a exercer a profissão, voltados e alicerçados nas doutrinas do Sistema Único de Saúde (SUS) – universalidade, equidade, integralidade, bem como em seus princípios – regionalização e hierarquização, resolutibilidade, descentralização e participação dos cidadãos. Considerando a permanente interlocução entre saúde e educação existem ações, intervenções, programas e políticas sustentadas entre os Ministérios da Saúde e Educação que visam proporcionar na formação em saúde oportunidades de visualizar a realidade sustentada na teoria favorecendo o processo ensino-aprendizagem. Um exemplo desta parceria aconteceu com o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET) - Saúde/Redes de Atenção entre os anos de 2013-2015, no qual tornou-se possível desenvolver e aprimorar a indissociabilidade entre formação e serviço.

Destarte a rede de atenção à pessoa com deficiência, que até então apresentava poucos investimentos na formação em saúde, passa a incorporar novas ações. Experiências na implementação do Programa possibilitaram acúmulos pertinentes sobre as barreiras de acesso e formação em saúde para pessoas com deficiência. Esta movimentação, na verdade, desacomodação, favoreceu a percepção da academia e do serviço da fragilidade que permeia esta parcela da população, possibilitando, portanto, a percepção de um nicho a ser

preenchido ainda na formação em saúde.

O PET - Saúde Redes de Atenção se caracterizou como instrumento para qualificação em serviço dos profissionais da saúde, para elaboração de novos desenhos, aprimoramento e promoção de Redes de Atenção à Saúde bem como de iniciação ao trabalho e formação dos estudantes dos cursos de graduação na área da saúde, de acordo com as necessidades do SUS (PET, 2013).

A rede de atenção à saúde é composta pelo conjunto de serviços e equipamentos de saúde que se dispõe num determinado território geográfico, seja ele um distrito sanitário, um município ou uma regional de saúde. Estes serviços são como os nós de uma rede: uma Unidade Básica de Saúde, um Hospital Geral, um Centro de Atenção Psicossocial, um Conselho Municipal de Saúde, Escolas, dentre outros. Entretanto, a construção de uma rede na saúde implica mais do que ofertas de serviços num mesmo território geográfico, ela se apresenta como uma tarefa complexa, exigindo a implementação de tecnologias que qualifiquem os encontros entre diferentes serviços, especialidades e saberes. Possuir mais serviços e equipamentos é fundamental, mas não basta.

É importante garantir que a ampliação da cobertura em saúde seja acompanhada de ampla comunicação entre os serviços, resultando em processos de atenção e gestão mais eficientes e eficazes, que construam a integralidade da atenção. São estes processos de interação entre os serviços e destes com outros movimentos e políticas sociais que fazem com que as redes de atenção sejam sempre produtoras de saúde num dado território. A rede transversal, que se produz pelos entrelaçamentos que ocorrem entre diferentes atores, serviços, movimentos, políticas num dado território - ou seja, a rede heterogênea - é que parece ser o lugar da novidade na saúde. É ela que pode produzir diferenças nas distribuições

de poderes e saberes (BRASIL, 2010).

Considerando o acima disposto, seria relevante que a Rede de Atenção a pessoa com deficiência apresente o seguinte conjunto de objetivos: desenvolver/aprimorar uma linha de cuidado específica para este grupo de usuários; assegurar atendimento especializado nos diferentes pontos da rede; garantir políticas de acessibilidade; proporcionar a investigação precoce de anomalias durante a gestação; promover a inserção social do grupo; realizar atividades de promoção e manutenção da saúde; criar protocolos específicos para atendimentos das pessoas com deficiência; garantir atendimento domiciliar a pessoa com deficiência e sua família, apoiar o Atendimentos Educacional Especializado, dentre outros.

Olhando para Educação a partir da década de 90 percebeu-se um aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior (IES), o que se deve ao respaldo garantido por Lei do direito ao acesso desta população a todos os níveis de formação (CABRAL; SANTOS; MENDES, 2018). Porém, isso não significa em sua permanência. A caminhada desde o ensino médio, sendo usuário ou não do Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser bem avaliada, registrada e acompanhada (BRASIL, 2009). Cabral e Santos (2015) trazem que identificar potencialidades e fragilidades nos âmbitos social, interpessoal, intrapessoal, cognitivos, organizacionais e projetos de vida podem promover estratégias de transição do estudante para o mundo do trabalho, promovendo, portanto sua autonomia.

A temática é importante na atualidade e envolve uma complexidade de elementos relativos ao campo da saúde, educação, direitos e inclusão social. O dimensionamento da problemática da deficiência no Brasil, tanto em termos

quantitativos ou qualitativos é difícil, em razão da pouca produção de dados sobre essas situações no cenário nacional. Os dados registrados pelo Censo 2010 estão muito aquém, comparados às realidades registradas no cenário mundial (IBGE, 2010). É notória a necessidade de ações contínuas de saúde e de educação para construção da rede de atenção às pessoas com deficiência. A exemplo disso a Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional. É sob este aspecto que estas duas áreas se entrelaçam para produção de uma rede efetiva e eficiente a pessoa com deficiência. O sujeito é único e tem o direito de ser percebido em todos aspectos, assim os serviços de saúde podem funcionar como apporte ao AEE, seja no âmbito de uma avaliação inicial em que profissionais de áreas específicas possam contribuir com seu olhar, seja para o próprio acompanhamento dessas pessoas que frequentam o AEE nas escolas.

Essas pessoas, podem necessitar de serviços de profissionais da saúde que as escolas não dispõem, tais como enfermeiros, médicos (diferentes especialidades), fisioterapeutas e outros.

A mensuração da realidade das pessoas que possuem alguma deficiência reforça a importância da temática como uma área prioritária de investimentos de diferentes campos, sobretudo da saúde, favorecendo a formulação de políticas que vislumbrem a produção de cidadania a esse público. Ainda, a construção da Rede de Atenção à pessoa com deficiência comunica-se com o Plano Nacional de Saúde 2012-2015 (BRASIL, 2011) alinhando-se aos desafios de aperfeiçoamento do SUS para que a população tenha acesso a serviço de qualidade, com equidade e compromissos pactuados na rede de atenção à saúde, principalmente com a articulação dos serviços integrados nesta proposta e sua

articulação intersetorial. Assim, entende-se como fundamental o investimento e o envolvimento dos serviços em prol da Rede de Atenção à pessoas com deficiência local e regional.

Considerando o disposto acima este artigo tem por objetivo analisar por meio do materialismo dialético a implementação de uma Rede de Atenção à pessoas com deficiência no Sistema Único de Saúde como aporte da avaliação para o Atendimento Educacional Especializado.

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A ATENÇÃO À SAÚDE

A Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989), que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências e a sua integração social, no inciso referente à saúde, atribui ao setor à promoção de ações preventivas; a criação de uma rede de serviços especializados em reabilitação e habilitação; a garantia de acesso aos serviços de saúde e seu adequado tratamento e o desenvolvimento de programas de saúde voltados para estes.

De acordo com a Lei 13.146 de seis de julho de 2015, artigo 2º considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Cabe ressaltar a construção de estereótipos pela sociedade, acompanhados de atitudes em relação a pessoas que se encontram em determinadas condições individuais e sociais e que acabam sendo discriminadas negativamente, tendo favorecida a consolidação de situações de exclusão em diversos espaços da vida social. Frente a isso, há uma necessidade constante de revisão de práticas inclusivas,

sobretudo no setor saúde.

Na Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência em seu artigo 5 referente à igualdade e não-discriminação, fica destacado que todas as pessoas são iguais perante a Lei e que têm direito, sem qualquer discriminação, a igual proteção benefício. Fica também proibido qualquer discriminação que seja baseada na deficiência e garantida proteção legal contra a discriminação à pessoa com deficiência.

No contexto do SUS, a Lei 8.080 (BRASIL, 1990) coloca entre seus princípios e diretrizes a universalidade de acesso aos serviços de saúde em todos os níveis de assistência; a integralidade da assistência, que consiste em um conjunto de ações de caráter preventivo e curativo exigido para cada caso em todos os níveis de complexidade; e a igualdade da assistência, sem preconceitos ou privilégios de qualquer espécie.

Entre as políticas de saúde voltadas para as pessoas com deficiência e suas famílias destaca-se a Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência criada em 2008 (BRASIL, 2008), que tem como propósito incluir estas pessoas em todas as esferas da vida social. Ficam estabelecidas em suas diretrizes direitos relacionados ao bem-estar desses usuários, como garantia de condições capazes de conferir qualidade de vida, assistência integral nos serviços da rede em diversos níveis de complexidade e implementação de estratégias para prevenção das deficiências que envolvem ações educativas e preventivas. A inclusão da assistência à família das pessoas com deficiência é considerada como fundamental para um atendimento humanizado e eficaz. As ações desenvolvidas abordam aspectos de apoio psicológico e social, orientações para a realização de atividades diárias e ações de reabilitação, e a oferta de suporte especializado em casos de internação hospitalar ou domiciliar (BRASIL, 2008).

Em 2009, a Resolução 04, do Ministério da Educação que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial trouxe em seu Art. 9º:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009).

Tendo em vista esses aspectos, salienta-se que o atendimento integral e igualitário é garantido legalmente às pessoas com deficiência e deve balizar o trabalho dos profissionais da saúde e educação. O Ministério da Saúde tem investido em ações e programas voltados às pessoas com deficiência e suas famílias. Dentre estes salienta-se o Plano Viver sem Limite criado por meio do Decreto 7.612 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que tem como objetivo, promover por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência.

Quando os profissionais conhecem a legislação que ampara as pessoas com deficiências torna-se mais fácil estimulá-las na busca por seus direitos nos âmbitos educacionais, mercado de trabalho e acesso a bens e serviços, favorecendo sua inclusão. A legislação para pessoas com deficiência apesar de ser bem elaborada e ampla, necessita ser melhor implementada e fiscalizada, para que se possa construir ações de prevenção de deficiência e facilitar a acessibilidade, possibilitando a inclusão social dessas pessoas.

Sob este aspecto, cabe salientar que a comunicação é

essencial no processo de cuidado em saúde de um indivíduo. E se tratando das pessoas com deficiência, observa-se que a comunicação tem um segmento mais complexo, visto que, muitas vezes, surgem barreiras que impossibilitam ou prejudicam a comunicação entre o profissional de saúde e a pessoa com deficiência, o que acaba prejudicando a atenção prestada quando a comunicação não é efetiva (DANTAS et al., 2012). As facilidades e dificuldades inerentes ao processo de comunicação com esse público alvo, podem interferir no processo de comunicação e de inclusão das pessoas com deficiência sensorial, além de afetar a eficácia dos cuidados de enfermagem dispensados a esses usuários. Desse modo, faz-se necessário enfatizar que o profissional possua conhecimentos e habilidades específicas de comunicação com os deficientes sensorial, possibilita a oferta de uma assistência de qualidade, bem como a superação das barreiras de exclusão (DANTAS et al., 2012).

Além das dificuldades inerentes ao processo de comunicação, os trabalhadores que atuam diretamente no processo de cuidar, muitas vezes, não possuem preparo ou capacitações específicas para trabalhar com deficientes. Para tanto, torna-se relevante discutir esta necessidade junto aos cursos de formação em saúde a fim de amenizar dificuldades e facilitar a qualidade e acesso aos serviços de atenção à saúde junto a este grupo de usuários.

REFLETINDO SOBRE A RELAÇÃO DA DIALÉTICA E A REDE DE CUIDADOS À PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....

Para Leopardi (2002), no materialismo dialético o critério para avaliar a verdade do conhecimento é a prática que está fundamentada na ciência e na filosofia. Contudo, considera que a prática e a teoria se constituem na práxis. A autora

entende que na lógica dialética, o conhecimento parte de uma apreensão mais geral do objeto, vai às particularidades para decifrar o conteúdo, e, posteriormente, retorna à constituição mais geral, como apreensão sintética da realidade. Referencia, ainda, que esta abordagem tem sido assim chamada por fazer a análise de um aspecto da realidade em relação à sua origem e consequências.

Triviños (2008, p. 51) traz que o materialismo dialético tenta buscar “[...] explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento”. Complementando, Leopardi (2002) descreve a dialética materialista como uma filosofia que visa compreender o fato como consequência da inter-relação constante entre natureza e sociedade. Neste contexto, debater o tema da deficiência na saúde contempla estas características, visto que discuti o contexto social e político no qual o fenômeno acontece.

Esta corrente filosófica possibilita analisar o fenômeno social sob a ótica da transformação já que a dialética é compreendida como um movimento que tem contradições e valoriza a história (SILVA; BARROS, 2005). Outro fator é articular os serviços de saúde para que a Rede de Atenção à pessoa com deficiência aconteça da forma como as políticas públicas vigentes propõe para que se possa fomentar os pilares do SUS, o que somente poderia ser permitido ao considerar o contexto político e social no qual se encontra a atenção à saúde das pessoas com deficiências. Sob esta perspectiva, Triviños (2008, p. 55), ao discorrer sobre as contribuições desta corrente, afirma que o materialismo histórico “[...] é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade”.

Para a dialética materialista, a realidade é concebida por uma essência dotada de capacidade de transformação.

Assim, esta realidade pode ser algo pior que a realidade experienciada e neste caso, a melhor possibilidade é o próprio tratamento. Para Marx a essência humana é dotada de alguns componentes: o trabalho, a socialidade, a universalidade, a consciência e a liberdade. Quando alguns destes componentes são quebrados, violenta-se a essência da própria humanidade (MINAYO, 1998).

Desse modo, o cotidiano rompe a realidade vivida pelas pessoas com deficiência estabelecendo uma relação dialética entre o modelo atual e a necessária mudança no modelo de atenção à saúde, isso ocorre justamente ou provavelmente pelo rompimento de paradigmas que tangenciam essas questões de deficiência na atualidade.

Sob esta ótica, é função da dialética apontar de onde provêm os fenômenos, como os mesmo se constituem e quais suas (inter)dependências. A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (KOSIK, 2010).

Seguindo o materialismo, comprehende-se que é possível chegar à verdade, mas não de forma perpétua, já que essa é historicamente datada. A verdade não se apresenta imediatamente ao homem, é necessário desvio para chegar a ela, esse processo demanda explicações com base na própria realidade, buscando os movimentos que a compõem a fim de compreender o que está obscuro e confuso para chegar ao conceito do todo, agora abarcando as suas determinações e relações. É, nesse sentido, que o autor supracitado destaca que o concreto se torna comprehensível por meio da mediação do abstrato, o todo por meio da mediação da parte, pois o caminho da verdade envolve o desvio, já que o todo não é

imediatamente cognoscível.

A práxis é o grande conceito da filosofia materialista segundo Kosik (2010), o que soa contraditório para a consciência ingênua, que se sustenta na ilusão da certeza. A práxis é ativa, mas é atividade que se produz historicamente, é unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade (RICHTER, 2012).

Em oposição ao pensamento de senso comum a dialética se propõe a compreender a “coisa em si”, construindo uma compreensão da realidade que considere a totalidade como dinâmica e em constante construção social. Ao considerar a realidade desta forma a dialética rompe com a pseudoconcreticidade, por desvelar as tramas que relacionam a essência ao fenômeno. Foi por isso que Hegel (2007, p. 36) preconizava “O verdadeiro é o todo. Mas o todo é somente a essência que se implementa através de seu desenvolvimento.”

Marx e Engels (2007) ao usarem a dialética objetivam suprimir a imediaticidade e a pretensa independência com que o fenômeno surge, subsumindo-o a sua essência. Com a dialética os elementos cotidianos deixam de ser naturalizados e eternizados, passando a ser encarados como sujeitos da práxis social da humanidade. Sob este olhar, a dialética é o esforço para perceber as relações reais (sociais e históricas) por entre as formas estranhadas com que se apresentam os fenômenos. Esse entendimento apresenta relações com a história das pessoas com deficiência tanto no âmbito da educação como no da saúde visto que anteriormente as pessoas com deficiência eram tidas como anormais/diferentes/loucas e “necessitavam” ser excluídas da sociedade e/ou receber tratos especializados separadamente dos ditos normais para que não houvesse contágio de seus comportamentos (LOBO, 2015). Atualmente as pessoas com deficiência são reconhecidas socialmente

como cidadãs, ou seja, pessoas de direitos iguais às que não possuem quaisquer deficiência e, com isso pretende-se dizer que a dialética aqui presente acontece sob a ótica da inclusão. Perceber a pessoa com deficiência e o contexto que a rodeia sob o prisma da dialética é permitir sua inserção no mundo respeitando seus direitos/deveres como seres humanos e, para tanto diante de suas necessidades sejam elas de cunho individual, sejam elas de cunho coletivo.

Pensando nisso a Rede de Cuidado à Pessoa com Deficiência ainda precisa ser implementada, particularmente no que tange a possibilidade de aporte dos serviços de saúde a AEE. O movimento dialético entre o disposto na legislação, o discurso dos profissionais e estudantes e a realidade encontrada passaram a fazer parte do cotidiano das ações desta rede, que segue em construção. É preciso avançar, instrumentalizar-se, estreitar a comunicação entre os pontos da rede (saúde/educação).

CONCLUSÃO

Ao analisar por meio do materialismo dialético a implementação de uma Rede de Atenção às pessoas com deficiência no Sistema Único de Saúde como aporte para o Atendimento Educacional Especializado, seja no processo e avaliação inicial, como no acompanhamento subsequente. Pode-se inferir que além de uma lacuna no modelo de atenção à saúde vigente será preciso mudar o paradigma. Essa breve discussão espera provocar reflexões nos cenários de formação em saúde, serviços de saúde, de educação e, de gestão a fim de que se perceba este usuário com um ser direito e deveres como as demais pessoas.

É preciso avançar! Projetos de ensino, pesquisa e extensão podem ser provocadores de mudanças na formação



para qualificar a prática. Acredita-se que trazer este movimento dialético onde se produz saúde é permitir caminhar para a efetivação do disposto nas legislações e a realidade do cuidado em saúde das pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1989.

BRASIL. **Lei nº 8.080**, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as considerações para promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 de setembro de 1990. (Sessão 1, p. 18055).

BRASIL. **Decreto n. 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Seção 1, p. 10.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Saúde da Pessoa Portadora de Deficiência**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Acolhimento nas práticas de**

produção de saúde. Secretaria de Atenção à Saúde, Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. 2. ed. 5. reimp. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010. 44 p.: il. color. – (Série B. Textos Básicos de Saúde).

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria-Executiva Subsecretaria de Planejamento e Orçamento Coordenação Geral de Planejamento. **Plano Nacional de Saúde 2012 – 2015.** Brasília/DF: Editora do MS, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Atenção Básica.** Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. 110 p.: il. – (Série E. Legislação em Saúde).

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 8 abr. 2019.

CABRAL, L. S.; SANTOS, B. C. Instrumentos informatizados institucionais para identificação de necessidades educacionais de estudantes universitários. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 11, n. 01, p. 105-107, 2017.

CABRAL, L. S. A.; SANTOS, V.; MENDES, E. G. Educação Especial na Educação Superior: podemos falar em democratização do acesso. Revista Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v. 8., n. 23, p. 111-126, maio/ago., 2018. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/9449/4978>> Acesso em: 25 mar. 2019.

DANTAS, T. R. A. et al. **Percepção dos profissionais de enfermagem acerca da comunicação com deficientes sensoriais.** Universidade Federal da Paraíba. 2012.

HEGEL, Georg W. F. **Fenomenologia do Espírito**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LEOPARDI, M.T. Correntes de pensamento na ciência e na pesquisa. In: LEOPARDI, M. T. **Metodologia da Pesquisa em Saúde**. 2. ed. Florianópolis: Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC, 2002. p. 63-92.

LOBO, L. F. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845-1846. São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

PET – Redes de atenção. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, campus Palmeira das Missões. Departamento de Ciências da Saúde. **Projeto Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde – PET Saúde/Redes de Atenção à Saúde** da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - Campus Palmeira das Missões, 2013.

RISCHTER, L. M. Clássico Marxista: “dialética do concreto”. **Revista Educação e Políticas em Debate** - v. 1, n. 1, - jan./jul. 2012.

SILVA, A. T. M.; BARROS, S. O trabalho de enfermagem no hospital dia na perspectiva da reforma psiquiátrica em João Pessoa

– Paraíba. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 310-316, 2005. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v8n5/12366.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2019.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

Índice Remissivo

A

- Abordagem 20, 38, 69, 87, 88, 92, 120, 152, 154, 203, 255
Abordagens 29, 82, 117, 179
Ação Pedagógica 10, 86, 149
Acessibilidade 66, 67, 147, 150, 180, 182, 196, 197, 200, 201, 206, 208, 212, 215, 216, 227, 240, 249, 253
Acessíveis 147, 172, 211
Acessível 111, 148, 180, 190, 197, 209
Acesso 37, 38, 46, 66, 67, 75, 80, 92, 143, 144, 146, 150, 151, 159, 164, 175, 189, 202, 205, 206, 209, 213, 215, 239, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 260
Afetivo 60, 189
Afetivos 22, 48, 98, 114
Alfabetização 11, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 103
Altas Habilidades/Superdotação 12, 21, 25, 31, 97, 123, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 148, 200, 201, 202, 206, 210. *Consulte também AH/SD*
Aluno 42, 43, 51, 52, 53, 54, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 81, 82, 87, 88, 89, 90, 91, 97, 132, 133, 134, 136, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 167, 182, 184, 185, 189, 195, 196, 198, 204, 205, 206, 209, 210, 211, 212, 214, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240
Alunos Surdos 14, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 236, 237, 238, 239, 240
Ambiente Escolar 23, 105, 205
Análise de Conteúdo 38
Aprendizagem 11, 13, 14, 19, 22, 23, 24, 27, 29, 30, 37, 42, 46, 52, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 80, 81, 82, 86, 88, 89, 90, 92, 93, 98, 120, 129, 130, 132, 135, 136, 143, 144, 145, 146, 147, 151, 152, 153, 154, 155, 159, 160, 163, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 175, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 190, 191, 195, 196, 197, 198, 200, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 247
Aprendizagem Significativa 62, 63, 64, 65, 69, 92, 186, 235
Atenção à pessoa com deficiência 15, 247
Atendimento 15, 21, 37, 52, 55, 67, 97, 98, 121, 127, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 137, 138, 143, 144, 147, 151, 154, 155, 159, 165, 166, 167, 172, 173, 196, 201, 202, 209, 211, 217, 221, 223, 224, 226, 227, 229,

236, 237, 238, 240, 241, 243, 249, 252, 253
Atendimento Educacional Especializado 10, 13, 14, 19, 20, 21, 31, 37,
51, 54, 143, 146, 148, 149, 152, 154, 155, 159, 160, 166, 173, 175,
196, 197, 198, 200, 201, 202, 204, 206, 208, 210, 212, 213, 214, 216,
217, 218, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 230, 232, 234, 236,
238, 240, 242, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 258, 259, 260,
262. *Consulte também AEE*
Atendimento Educacional Especializado para Surdos 221. *Consulte*
também AEES
Atividade 61, 98, 110, 112, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 159, 190, 206,
227, 228, 235, 257
Atividade profissional 61
Atividades 14, 23, 24, 78, 87, 89, 91, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 110, 116,
117, 118, 119, 130, 147, 148, 149, 152, 168, 196, 197, 199, 200, 201,
205, 211, 215, 224, 225, 227, 228, 229, 230, 233, 234, 235, 236, 240,
249, 252
Atuação profissional 69, 70, 148
Autonomia 46, 50, 64, 112, 150, 155, 190, 196, 204, 205, 207, 213, 249
Avaliação da aprendizagem 11, 13, 60, 62, 64, 66, 67, 68, 70, 151, 152,
154, 160, 169, 180, 183, 190, 228, 242

C

Capitalismo 47, 151
Característica 75, 145, 187
Cegos 76, 148
Censo da Educação Básica 37, 42, 51
Censo Escolar 31, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 51, 52, 53, 54, 146
Censo Escolar da Educação Básica 37, 38, 53
Cognitivo 28, 30, 60, 88, 189, 204, 214
Competência 102, 221, 253
Conhecimento 10, 14, 21, 27, 48, 54, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 78, 81, 88, 97,
98, 100, 103, 109, 112, 116, 118, 133, 134, 135, 145, 153, 161, 167,
168, 169, 170, 172, 180, 181, 182, 187, 188, 189, 190, 195, 206, 208,
211, 213, 224, 226, 232, 234, 236, 237, 254, 255, 261
Contribuições 10, 12, 19, 20, 29, 59, 68, 93, 97, 98, 100, 102, 104, 106,
108, 110, 112, 114, 116, 118, 120, 122, 131, 227, 236, 255
Criança 25, 32, 44, 59, 61, 65, 75, 103, 104, 105, 110, 116, 117, 119, 121,
166, 167, 181, 226
Criatividade 21, 81, 86, 113, 116, 123, 135, 139, 145
Cultura 81, 84, 85, 101, 102, 148, 180, 182, 190, 234, 239
Cultura Surda 234

D

- Deficiência 11, 13, 14, 15, 19, 20, 25, 31, 32, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 51, 52, 53, 55, 56, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 73, 74, 76, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 90, 92, 93, 94, 127, 143, 144, 148, 150, 151, 155, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 195, 196, 197, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 210, 211, 215, 216, 224, 225, 226, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259
- Deficiência Física 76
- Deficiência Intelectual 11, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 51, 52, 53, 93, 155. *Consulte também DI*
- Deficiência Mental 79
- Democracia 180
- Democrática 153, 180, 190
- Desafio 12, 48, 88, 91, 92, 120, 121, 148, 154, 160, 172, 221, 230, 232, 238, 261
- Desenvolvimento 20, 23, 28, 29, 31, 45, 49, 60, 61, 64, 74, 82, 85, 86, 88, 92, 102, 105, 110, 113, 114, 115, 119, 120, 121, 123, 127, 130, 133, 135, 139, 143, 145, 146, 148, 152, 166, 167, 179, 180, 181, 182, 186, 189, 190, 196, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 207, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 221, 227, 229, 231, 232, 233, 235, 236, 238, 239, 241, 243, 251, 255, 257
- Desenvolvimento Cognitivo 189, 204, 214
- Diagnóstico 11, 13, 42, 52, 55, 59, 67, 70, 121, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 198, 212, 236
- Dialética 15, 254, 255, 256, 257, 258, 261
- Diferenças 65, 66, 75, 76, 79, 80, 82, 83, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 111, 150, 180, 198, 203, 207, 236, 248
- Dificuldades 11, 19, 23, 42, 47, 50, 52, 54, 60, 61, 63, 64, 65, 82, 90, 119, 120, 137, 143, 152, 154, 167, 189, 205, 211, 221, 228, 232, 254
- Dificuldades de Aprendizagem 23, 42, 52, 60, 61, 65
- Direitos 79, 83, 93, 195, 217
- Diretrizes Operacionais 37, 159, 173
- Discentes 131, 179
- Diversidade 11, 48, 62, 65, 68, 73, 74, 80, 81, 82, 87, 91, 92, 130, 150, 168, 185, 190, 204

E

- Educação 10, 13, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 67, 68, 69, 73, 74, 76, 78, 80, 82, 84, 86, 88, 90, 92, 93, 94, 122, 123, 127, 128, 130, 138, 139, 143, 144, 154, 155, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 180,

189, 190, 195, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 210, 216, 217, 232, 241, 242, 243, 247, 249, 250, 253, 259, 260, 261
Educação Básica 66, 138, 159, 173, 196, 197, 200, 202, 215
Educação Bilíngue 221, 234, 237, 243
Educação Especial 20, 21, 30, 51, 52, 53, 59, 75, 97, 130, 143, 144, 146, 149, 151, 166, 173, 175, 195, 196, 202, 217, 241, 243
Educação Formal 48, 167, 179
Educação Inclusiva 20, 25, 31, 37, 55, 68, 74, 76, 78, 80, 82, 84, 86, 88, 90, 92, 94, 127, 130, 138, 144, 155, 159, 195, 201, 217, 232
Educação Superior 138, 201
Educador Especial 159
Ensino Comum 37, 145, 147, 204. *Consulte também Ensino Regular*
Ensino Fundamental 37, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 49, 53
Ensino Superior 66, 164, 167
Escola 11, 15, 19, 21, 42, 44, 46, 47, 48, 51, 52, 53, 54, 56, 59, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 75, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 97, 113, 120, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 145, 146, 147, 155, 166, 167, 171, 184, 190, 196, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 209, 211, 225, 232, 233, 240
Escola Regular 19
Especificidade 129, 222, 223, 224, 225, 227, 229, 231, 236, 237, 238
Estratégias 27, 37, 50, 51, 52, 54, 61, 74, 88, 105, 120, 121, 143, 159, 160, 163, 164, 166, 169, 170, 172, 196, 197, 198, 199, 202, 206, 215, 216, 229, 230, 231, 233, 234, 239, 241, 249, 252
Estudante 19, 21, 22, 23, 62, 97, 117, 132, 152, 159, 160, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 179, 186, 187, 206, 222, 224, 226, 238, 249
Evasão Escolar 154
Exclusão 20, 74, 77, 78, 83, 160, 163, 166, 171, 174, 200, 251, 254
Experiência 65, 131, 149, 151, 207

F

Família 65, 69, 113, 144, 146, 147, 201, 211, 231, 233, 249, 252
Flexibilização 143, 208
Formação 9, 12, 26, 31, 45, 46, 47, 50, 55, 63, 66, 69, 70, 87, 88, 97, 127, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 144, 145, 146, 148, 153, 159, 160, 167, 171, 174, 175, 179, 186, 187, 191, 196, 197, 200, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 216, 218, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 234, 237, 238, 241, 247, 248, 249, 254, 258
Formação Continuada 45, 46, 47, 136, 148, 200, 203
Formação Docente 9, 12, 26, 31, 50, 127, 128, 130, 131, 132, 134, 136, 138, 146, 174, 216
Fracasso 44, 51, 52, 53, 60, 63, 78, 117, 203, 238
Funções Cerebrais Cognitivas Humanas 23
Funções Executivas 23, 32

G

Gestão 45, 55

H

Habilidades 12, 21, 23, 25, 31, 48, 49, 50, 65, 66, 76, 84, 86, 87, 88, 90, 97, 100, 109, 114, 116, 117, 118, 120, 123, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 145, 148, 149, 165, 200, 201, 202, 205, 206, 210, 218, 228, 232, 233, 235, 237, 240, 254

I

Identificação 10, 12, 21, 38, 39, 40, 42, 44, 46, 48, 50, 52, 54, 55, 56, 61, 67, 83, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 110, 112, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 127, 134, 136, 137, 138, 149, 161, 198, 260

Inclusão 9, 10, 11, 12, 42, 56, 59, 66, 68, 73, 79, 80, 81, 83, 89, 90, 92, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 136, 137, 138, 139, 144, 146, 148, 150, 152, 154, 156, 159, 163, 167, 172, 190, 195, 196, 197, 199, 202, 203, 204, 206, 209, 215, 222, 249, 252, 253, 254, 258

Inclusão Escolar 132, 138, 167, 196, 203, 204

Inclusão Social 128-260

Inclusivo 68, 74, 80, 82, 83, 136, 146, 149, 202

Indicadores 12, 14, 39, 49, 55, 97, 99, 101, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 116, 117, 196, 198, 200, 202, 204, 206, 208, 210, 212, 213, 214, 216, 218

Instituições de Ensino 249

Instituições de Ensino 219
Instrumentos 13, 196, 198, 200, 202, 204, 206, 208, 210, 212, 214, 216,
218, 242, 260

Integracão 12 28 78 121 183 207 208 251 253 259

Integração 12, 20, 70, 121, 135,
Inteligência 28-29, 32, 122, 138

Inteligências Múltiplas 11, 12, 73, 84, 86, 87, 91, 92, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 108, 110, 112, 114, 116, 118, 119, 120, 121, 122

102, 104, 105, 106, 108, 110, 112, 114, 116, 118, 119, 120, 121, 122
Interação 46, 64, 99, 111, 117, 119, 144, 180, 181, 205, 211, 235, 248, 251,
256

236 Interdisciplinarity 29, 59, 70, 88, 168, 171

J

Legislação 127 129 132 165 171 188 197 253 258

Legislação 127, 129, 132, 163, 171, 188, 197, 233, 238
Lei de Diretrizes e Bases da Educação 55, 143, 155, 172, 189, 190. Consulte também Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Consulte também Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; LDREN

LDBEN Libras 147 210 221 222 224 225 227 232 234 235 237 238 239 240

- 241, 242
Língua Portuguesa 49, 148, 221, 223, 224, 232, 235, 237, 238, 239, 242
Linguística 38, 102, 103, 105, 222, 223, 227, 230, 231, 232, 234, 236, 237, 238, 239, 240
Linguísticos 182, 224

M

- Marcos Legais 73, 81
Materiais Didáticos 147, 150, 204, 211, 222
Mediação 68, 70, 191
Mediador 118, 160, 167, 172, 236
Metodologia 28, 67, 128, 161, 208, 233
Motor 189

N

- Necessidades 21, 62, 65, 66, 67, 68, 80, 82, 83, 92, 93, 94, 109, 121, 127, 129, 130, 131, 132, 133, 136, 137, 143, 144, 145, 147, 153, 156, 159, 164, 167, 168, 170, 175, 196, 202, 204, 207, 209, 215, 217, 230, 231, 235, 237, 239, 241, 248, 258, 260
Necessidades Educacionais 67, 68, 92, 94, 121, 127, 136, 147, 156, 215, 260
Neurociência 10, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33

O

- Oportunidades 45, 47, 49, 74, 80, 83, 133, 136, 143, 150, 182, 215, 247

P

- Participação 67, 74, 83, 144, 145, 146, 147, 150, 196, 201, 206, 210, 211, 227, 232, 240, 247, 251, 253
Pesquisa 128, 139, 196, 214, 215, 261
Pesquisa Qualitativa 38, 128, 261, 262
Piaget 13, 180, 181, 191
Planejamento 14, 23, 45, 100, 148, 206, 222, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 240, 242
Planejamento pedagógico especializado e individualizado 233
Planejamento Pedagógico Individualizado 14, 222, 224, 226, 228, 230, 232, 234, 236, 238, 240, 242
Plano de Desenvolvimento Individual 201, 226
PNAIC 37, 39, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 54. *Consulte também Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa*
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 37, 55, 68, 138, 144, 159, 195, 201. *Consulte também PNEEPEI*

Políticas 56, 138, 203, 261
Políticas Públicas 73, 75, 81, 121, 127, 144, 159, 195, 201, 203, 211, 255
Potencial 21, 67, 68, 82, 88, 101, 112, 145
Potencialidade 171
Práticas Inclusivas 128, 251
Práticas Pedagógicas 45, 54, 89, 129, 136, 172, 173, 202, 230, 241
Preconceito 82, 154
Problema 43, 44, 69, 83, 151, 162, 166, 212, 216, 218, 230
Processo de Aprendizagem 19, 23, 24, 60, 65, 89, 152, 154, 159, 160,
167, 170, 172, 179, 181, 182, 183, 186, 210, 211, 212
Processo de Identificação 97, 98, 112, 116, 118
Processo Educacional 14, 48, 50, 121, 185, 195, 210, 211, 250
Processos Avaliativos 9, 13, 14, 15, 160, 163, 198, 206, 222, 229, 238
Professor 19, 21, 22, 39, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 64, 65, 67, 69,
87, 89, 97, 120, 130, 133, 135, 136, 137, 145, 147, 148, 149, 153, 160,
166, 167, 168, 170, 171, 172, 185, 186, 195, 199, 201, 204, 205, 210,
211, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233,
234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241
Professor Bilíngue 228
Professores Alfabetizadores 45, 46, 47
Profissional da Educação 160
Projeto Político Pedagógico 201, 202, 203. *Consulte também PPP*
Prova 50, 210
Psicologia 13, 31, 60, 69, 180, 182, 184, 186, 188, 190, 191
Psicologia Cognitiva 13, 31, 180, 182, 184, 186, 188, 190
Psicopedagogia 11, 59, 60, 62, 64, 66, 67, 68, 70
Público-alvo 10, 19, 21, 23, 37, 39, 40, 41, 42, 44, 52, 53, 54, 166, 202

Q

Qualidade 25, 32, 48, 49, 66, 67, 73, 74, 76, 80, 109, 127, 134, 150, 151,
175, 195, 203, 225, 240, 250, 252, 254

R

Realidade 14, 15, 26, 37, 48, 49, 53, 54, 61, 62, 73, 78, 79, 81, 88, 135, 151, 167, 175, 183, 195, 211, 232, 237, 247, 250, 255, 256, 257, 258, 259
Recurso 214, 216, 217
Recursos de acessibilidade 147, 200, 206
Rede 14, 15, 25, 37, 113, 114, 202, 207, 210, 216, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 258
Relações 20, 22, 27, 43, 50, 53, 64, 73, 75, 79, 89, 99, 101, 104, 111, 113, 114, 127, 131, 145, 149, 162, 163, 168, 179, 182, 184, 188, 203, 206, 211, 256, 257
Reprovação 11, 39, 43, 44, 47, 51, 53, 154

Resultado 26, 50, 61, 63, 153, 170, 187, 211, 226, 229, 230

S

Sala de aula 32, 51, 52, 90, 109, 120, 122, 130, 135, 147, 152, 160, 184, 186, 195, 196, 198, 204, 210, 211, 222, 231, 232, 233, 237, 238, 239, 240, 242

Sala de recursos multifuncionais 130, 146, 200, 201, 202, 253. *Consulte também SRM*

Sala regular 14, 210, 222, 223, 225

Saúde 14, 15, 21, 28, 29, 33, 54, 147, 161, 162, 163, 165, 169, 175, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261

Saúde mental 28, 29, 33

Segunda língua 221, 237, 238

Serviços 37, 61, 78, 79, 80, 81, 143, 144, 146, 147, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 258, 259

Sistema Educacional 43, 48, 73, 81, 83, 151, 159, 160, 189, 195, 202

Sistema Único de Saúde 15, 247, 248, 250, 251, 252, 254, 256, 258, 260, 262. *Consulte também SUS*

Social 45, 46, 49, 53, 61, 66, 77, 78, 79, 80, 83, 86, 93, 103, 113, 116, 129, 146, 147, 148, 149, 150, 163, 168, 179, 181, 182, 183, 188, 189, 190, 191, 203, 205, 207, 209, 211, 249, 251, 252, 253, 255, 257, 259

Sociedade 46, 64, 66, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 82, 92, 93, 114, 145, 159, 160, 161, 163, 189, 190, 200, 204, 251, 255, 257

Sujeito 60, 61, 66, 67, 69, 74, 75, 78, 79, 82, 83, 86, 90, 92, 116, 118, 119, 120, 121, 129, 133, 168, 169, 171, 181, 182, 183, 196, 206, 226, 234, 239, 243, 247, 250, 257

Sujeito surdo 226, 234, 243

Surdo 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 243

T

Tecnologia 76, 147, 189

Transtornos globais do desenvolvimento 20, 31, 145, 200, 201, 202.
Consulte também TGDs

U

Usuário 247, 249, 258

V

Vygotsky 180, 181, 182, 190, 191

Fontes: Palatino Linotype; Agency FB
Formato: 16x23cm, com tiragem de 1000 exemplares
Papel capa: Couchê Fosco 170g/m²
Papel miolo: Pólen Soft 80g/m²
Esta obra foi impressa na Gráfica Pallotti
Santa Maria - RS
2019



GEPEDUSI
Grupo de pesquisa
em educação
adulto e inclusiva

Grupo de pesquisa
METACODIFICA
em educação

Curso
de Formação
para o Desenvolvimento
Específico do

FACOS-UFSM



FNDE
Fundo Nacional
de Desenvolvimento
da Educação

Ministério da
Educação



VENDA
PROIBIDA

ISBN 978-85-8384-093-0



9 788583 840930

