

AVALIAÇÃO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Dulcéria Tartuci¹
 Maria Marta Lopes Flores²
 Elânia Maria Marques Bergamaschi³
 Dayanne Cristina Moraes de Deus⁴

Resumo: A educação especial, como modalidade que perpassa níveis, etapas e modalidades de ensino, trouxe para o sistema educacional demandas de novos serviços que suscitam a reflexão a respeito dos aspectos que surgem neste processo e, dentre eles, destaca-se avaliação. A temática, que já é complexa, torna-se ainda mais polêmica quando recai sobre a avaliação de alunos que são público alvo da educação especial. Assim, este trabalho visa apresentar a análise da avaliação no atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais, mais especificamente o modo como os alunos têm sido identificados para o encaminhamento da avaliação da aprendizagem e das avaliações institucionais. Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Observatório Goiano de Educação Especial, vinculado ao Observatório Nacional de Educação Especial, e envolveu professores de salas de recursos de dez municípios do sudeste goiano. É uma pesquisa do tipo colaborativa e a construção dos dados ocorreu por intermédio de sessões reflexivas, através das etapas de descrição, informação, confrontação e reconstrução. Foram elencadas três categorias: avaliação para encaminhamento, avaliação da aprendizagem do estudante e avaliação em larga escala. Os resultados demonstram o seguinte: o laudo médico perpassa todas as discussões atinentes ao atendimento destes alunos e é considerado importante para o planejamento das ações educativas; a necessidade dos instrumentos avaliativos serem adaptados para checar a aprendizagem desses alunos; as avaliações externas não consideram as especificidades dos alunos e que o insucesso pode implicar consequências negativas para a escola, interferindo em seu Ideb. Os resultados revelam ainda a preocupação e a dificuldade dos professores em avaliarem esses alunos.

Palavras-chave: avaliação, atendimento educacional especializado, inclusão, educação especial.

¹ Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) e do Departamento de Educação da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. Mestre e Doutora em Educação pela Unimep e Pós-Doutoramento em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação da UFSCar. Coordenadora do Observatório Goiano de Educação Especial/Ogeesp. Líder do Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão - Nepein. E-mail: dutartuci@brturbo.com.br

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) e do Departamento de Educação da Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão. Mestre em Educação pela UFU e Doutora em Educação pela Unimep e Pós-Doutoramento em Educação Especial pelo Programa de Pós- Graduação da UFSCar. Vice-líder do Nepein. E-mail: mmlopesflores@brturbo.com.br

³ Docente da Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Mestre em Educação pela Unimep. Membro do Nepein. E-mail: elaniamb@gmail.com

⁴ Bolsista da IC/Capes do Observatório Nacional de Educação Especial/Oneesp e do Ogeesp (2011-2013) e graduada em Pedagogia pela UFG - Regional Catalão. Departamento de Educação da UFG. Membro do Nepein. Email: dcmdday@hotmail.com

EVALUACIÓN Y EL SERVICIO EDUCATIVO ESPECIALIZADO

Resumen: La educación especial como una modalidad que atraviesa niveles, etapas y tipos de educación, trajo al sistema educativo demandas de nuevos servicios que suscitan la reflexión sobre los problemas que surgen en este proceso y, entre ellos, se destaca la evaluación. El tema, que ya es complejo, se vuelve aún más polémica cuando se trata de la evaluación de los estudiantes que son el público a que se destina la educación especial. Por lo tanto, en este trabajo se presenta el análisis de la evaluación en los servicios educativos especializados en la sala de recurso multifuncional, más específicamente cómo se han identificado los estudiantes para el encaminamiento de la evaluación del aprendizaje e de las evaluaciones institucionales. Esta investigación se llevó a cabo en el ámbito del *Observatório Goiano de Educação Especial*, vinculado al *Observatório Nacional de Educação Especial*, y envolvió los profesores implicados en las salas de recursos de diez ciudades en el sudoeste de Goiás. Se trata de una investigación de tipo colaborativo y la construcción de los datos ocurrió a través de sesiones de reflexión, a través de las etapas de la descripción, de la información, de la confrontación y de la reconstrucción. Tres categorías se enumeran: la evaluación para el encaminamiento, la evaluación del aprendizaje del alumno y la evaluación en gran escala. Los resultados muestran que: el laudo médico impregna todas las discusiones relacionadas con el servicio dirigido a estos estudiantes y se considera importante para la planificación de las actividades educativas; la necesidad adaptación de las herramientas de evaluación para comprobar el aprendizaje de estos alumnos; las evaluaciones externas no consideran las características específicas de los alumnos y el fracaso puede tener consecuencias negativas para la escuela, lo que interfiere en su Ideb. Los resultados también muestran la preocupación de los docentes y la dificultad en la evaluación de estos alumnos.

Palabras clave: evaluación, servicio educativo especializado, inclusión, educación especial.

ASSESSMENT IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION IN GOIAS

Abstract: Special education as a modality that permeates levels, stages and types of education, brought to the educational system demands for new services that raise the reflection about the issues that arise in this process, among them, there is assessment. The theme, which is already complex, it becomes even more controversial when falls on the assessment of students who are the target audience of special education. Thus, this paper presents the analysis of evaluation in specialized educational services in a multifunctional resource room, more specifically how the students have been identified for the delivery of learning assessment and institutional assessments. This research was conducted under the *Observatório Goiano de Educação Especial*, linked to the *Observatório Nacional de Educação Especial*, and involved teachers of resource rooms in ten cities in the southwest of Goiás. It is a collaborative research and the data collection occurred by reflective sessions, through the stages of description, information, confrontation and reconstruction. Three categories were listed: assessment for referral, assessment of student learning and assessment in large scale. The results show that: the medical report pervades all discussions pertaining to

the care of these discussions of these students and it is considered important for the planning of educational activities; the need of evaluation tools be adapted to check the learning of these students; external evaluations do not consider the specificities of the students and that failure can bring negative consequences for school, interfering in their Ideb. The results also show the concern of teachers and the difficulty in assessing these students.

Keywords: assessment, specialized educational assistance, inclusion, special education.

1. Introdução

A educação especial em âmbito nacional enquanto uma modalidade transversal legitimada de ensino que perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades educacionais trouxe determinadas prerrogativas para o sistema educativo que demandam novos serviços e, assim, suscitam a reflexão sobre aspectos que surgem neste processo; dentre eles, destaca-se a questão da avaliação dos alunos público alvo da educação especial.

A avaliação desses estudantes no contexto da educação inclusiva constitui-se um dos eixos temáticos da pesquisa de cunho colaborativo do *Observatório Goiano de Educação Especial – Ogeesp*, vinculado ao projeto “Estudo em Rede Nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Comuns” – *Observatório Nacional de Educação Especial – Oneesp* (MENDES, 2010), do qual os resultados aqui apresentados e discutidos fazem parte.

A vasta literatura em âmbito nacional e internacional, sobre avaliação (ESTEBAN, 1999; LUCKESI, 1995; HOFFMANN, 2005) tem apresentado inúmeras discussões e críticas sobre as práticas avaliativas tradicionais e da aplicabilidade de propostas inovadoras no campo da educação. A temática que já é complexa e torna-se ainda mais polêmica quando recai sobre a avaliação de alunos público alvo da educação especial.

Diante do exposto, o trabalho tem por objetivo discutir o modo como os alunos têm sido identificados para o encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sala de recursos multifuncionais. Pretende, ainda, discutir a avaliação da aprendizagem nesta sala, assim como as avaliações institucionais.

2 Metodologia

Este trabalho é parte da Pesquisa desenvolvida pelo Oneesp. É uma pesquisa do tipo colaborativa, que foi realizada em 2011, 2012 e 2013, vinculada ao Ogeesp e ao Observatório Catalano de Educação Especial/Oceesp.

A pesquisa colaborativa é desenvolvida através de sessões reflexivas, seguindo quatro etapas da pesquisa: descrição, informação, confrontação e reconstrução/síntese. Nessa

perspectiva, torna-se importante apresentarmos o que Thiollent (1988) define como pesquisa-ação:

Toda pesquisa-ação é do tipo participativa: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária (...) Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida a pesquisa – ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativa (THIOLLENT, 1988, p.15).

A modalidade de pesquisa-ação proposta neste trabalho é a pesquisa colaborativa, por ser um tipo de pesquisa construída em torno da ideia da realização de investigação com o professor, conforme é destacada por Desgagné et all (2001) ao citar Lieberman (1986). Ao explicitar essa fórmula justifica sua aparição no mundo da pesquisa educacional por esse tipo de pesquisa trazer

[...] implícito uma proposta para renovar a relação estabelecida entre o pesquisador e o praticante para o que interessa a pesquisa relacionada à prática de ensino. Para o professor considerado como um objeto de investigação e prática "em" que é colocado um olhar distante e avaliativa, opõe-se por um professor visto como um parceiro da investigação, "com" que nós colocamos um olhar de cumplicidade e reflexão sobre a prática (DESGAGNÉ et all, 2001).

Desgagné (1998) destaca que na pesquisa colaborativa há articulação de projetos de interesses e que tem uma tripla dimensão: “supõe a construção de um objeto do conhecimento entre pesquisador e práticos [...]; associa ao mesmo tempo atividades de produção do conhecimento e de desenvolvimento profissional [...]; visa uma mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade de prática [...]. (1998, p. 7-8, tradução nossa)

Na pesquisa colaborativa a “coleta de dados” ocorre a partir de debates em grupos acerca de um tema ou tópico específico cujo direcionamento da discussão é realizada pela mediação do pesquisador. A pesquisa colaborativa propicia aos professores participantes por intermédio de ações reflexivas e a relação dialética entre teoria-prática, descreverem, informarem, confrontarem, analisarem e reconstruírem sua prática pedagógica e o contexto educacional ao qual estão inseridos.

Para Jesus (2006), a forma mais justa de desenvolver pesquisa com professores é torná-los sujeitos do processo de pesquisa. Assim eles se tornam sujeitos participantes a partir do momento que trazem as informações para o campo da pesquisa e realizam a ação-reflexão-ação dos participantes da mesma. Nesse sentido, a pesquisa colaborativa contribui com a luta pela escola de qualidade para todos.

A problemática vivenciada hoje pela escola para garantir uma escola de qualidade para todos, por sua complexidade, não encontra soluções previamente talhadas e rotineiramente aplicadas. Esse processo exige colaboração, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação (JESUS, 2006, p. 24).

As trocas de experiências e conhecimentos entre os professores, a aproximação da universidade-escola, pesquisa-ensino e formação inicial-formação continuada podem constituírem-se como elementos essenciais para que alunos com deficiência tenham acesso, permanência e sucesso nas escolas regulares. Também é importante ressaltar que é uma forma eficiente de as universidades atuarem como centro de produção e divulgação do conhecimento, uma vez que, na perspectiva colaborativa, há o interesse tanto de pesquisadores da universidade como de professores da rede regular e da educação especial, de construírem juntos conhecimentos pertinentes para essa área de estudos.

Desse modo, o Oceesp envolveu pesquisadores e professores tanto em processos de coprodução de conhecimentos, em que professores da educação especial e pesquisadores realizaram discussões em conjunto e pensaram sobre as dificuldades apresentadas na avaliação dos alunos público alvo da educação especial, produzindo então, saberes tanto para a pesquisa quanto para a prática profissional desses professores.

2.1 Local da pesquisa

A pesquisa foi realizada no estado de Goiás, uma das [27 unidades federativas do Brasil](#), situado a [leste](#) da [Região Centro-Oeste](#), no [Planalto Central](#) brasileiro. O seu território é de 340.086 km². [Goiânia](#) é a capital e maior cidade do estado. A população estimada em 2013 é de 6.434.052 habitantes. Em 2011, o PIB foi de R\$111.269.000,00 e o

PIB per capita de R\$18.298,00. A mortalidade infantil é considerada alta, com taxa de 18,3 óbitos a cada mil nascidos vivos e o índice de analfabetismo é superior ao permitido pelos organismos Internacionais que é de 5%; em Goiás chega a 7,32% (IBGE, 2011)

De acordo com os dados do Inep/2014, em 2011 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (*Ideb*) em Goiás atingiu a meta estabelecida em todas as etapas do ensino básico, alcançando um índice de 5,3. Na microrregião do sudeste goiano, local onde a pesquisa foi realizada, a média foi de 4,3 e em Catalão (município de maior número de participantes desta pesquisa), o índice fechou em 4,2.

O Sistema Educacional Goiano está organizado administrativamente em forma de Subsecretarias Regionais. Os dados construídos coletivamente na pesquisa colaborativa são referentes à Subsecretaria de Educação de Catalão localizada no Sudeste do estado de Goiás e na microrregião de Catalão, que agrega onze Municípios: Ananguera, Campo Alegre de Goiás, Catalão, Corumbaíba, Cumari, Davinópolis, Goiandira, Nova Aurora, Ouvidor e Três Ranchos. Os outros dez municípios jurisdicionados à Subsecretaria de Educação de Catalão participaram da pesquisa do Ogeesp/Oceesp. Esses municípios apresentam uma estrutura de educação básica que congrega 31 Escolas Estaduais. Em relação aos alunos matriculados na Rede Estadual, esses municípios atendem 8.078 alunos.

2.2 Contexto da pesquisa

Os dados utilizados neste trabalho foram construídos com as professoras das salas de recursos em 2011, 2012, 2013 no decorrer da pesquisa do “Ogeesp/Oceesp”. Esta pesquisa foi promovida pelo Programa de Pós Graduação em Educação – Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão e pelo Núcleo de Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão – Neppein. O núcleo se constitui um espaço em que se constrói pesquisa e conhecimento a respeito da educação inclusiva e está vinculado ao Oneesp e ao Ogeesp. Nesse sentido vale ressaltar que o termo

“Observatório” é utilizado para designar uma rede formada por parceiros colaborativos que se unem com a intenção de produzir evidências científicas que embasem a definição de prioridades e estratégias de pesquisa e formação, que propiciem o acompanhamento de progressos, identifiquem as barreiras e promovam

avanços, de maneira que haja o intercâmbio de informações e formação para todos os envolvidos (MENDES, 2010, p. 27).

2.3 Caracterização dos participantes e procedimentos de coleta e análise de dados

A seleção da população deu-se por meio de um convite da coordenadora do projeto local junto ao Subsecretário e Secretário de Educação e com as gestoras da educação especial estadual que consentiram na participação das professoras de salas de recursos multifuncionais. Para tanto, as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que previa a gravação e autorização do uso das respostas das participantes.

A pesquisa iniciou-se em 2011 e nela envolveram-se pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação da UFG – Regional Catalão e professoras de salas de recursos vinculados à Subsecretaria de Educação de Catalão-Goiás. Participaram da pesquisa dezessete professoras colaboradoras no ano de 2011, quatorze em 2012 e nove em 2013.

Para a coleta e análise dos dados apresentados nesse trabalho foram utilizados fichas de identificação, questionário sobre formação inicial e continuada e entrevistas coletivas realizadas em encontros realizados nos anos de 2011 a 2013.

Os participantes diretos da pesquisa foram as professoras das salas de recursos multifuncionais ou salas de recursos que integram a Subsecretaria de Educação de Catalão. Os municípios envolvidos foram: Ananguera, Campo Alegre de Goiás, Catalão, Corumbaíba, Cumari, Davinópolis, Goiandira, Nova Aurora, Ouvidor e Três Ranchos. No primeiro encontro, as professoras assinaram o Termo de Compromisso Livre Esclarecido - TCLE que possibilitou o uso de suas intervenções e falas no uso da pesquisa colaborativa. As reuniões do Ogeesp aconteceram mensalmente (março a dezembro, exceto o mês de julho), no primeiro ano de pesquisa a duração dos encontros foi de dezesseis horas e nos dois anos seguintes foi de oito hora cada encontro.

O número de professores das salas de recursos multifuncionais diminuiu desde 2011 quando demos início às atividades do observatório. Entendemos que esse fato se deve às tentativas de redução de investimentos na educação especial do estado de Goiás. Em 2013, das nove professoras que participaram sete eram de Catalão, uma de Três Ranchos e uma de Nova Aurora.

Foram coletados os dados pessoais de cada uma delas, formação acadêmica, quantidade de alunos atendidos nas salas de recursos e deficiência dos alunos. Ressaltamos ainda que, no início de cada ano de pesquisa, o Ogeesp/Oceesp procurou manter atualizado o banco de dados referentes às professoras participantes da pesquisa.

3. Resultados e Discussões

Neste artigo, elencamos as três categorias temáticas sobre avaliação apresentadas nas falas das professoras colaboradoras/participantes do Ogeesp/Oceesp: avaliação para encaminhamento ao AEE; avaliação da aprendizagem do estudante e da avaliação em larga escala. Elencamos também subcategorias (Quadro 1) na perspectiva de facilitar a compreensão das abordagens apresentadas pelas professoras das salas de recursos multifuncionais.

| Categorias | Subcategorias |
|--|---|
| 1. Avaliação para encaminhamento ao AEE | 1.1. É necessário um laudo 1.2. Com apoio da equipe multiprofissional 1.3. O laudo não é pré-requisito 1.4. A identificação é arbitrária |
| 2. Avaliação da aprendizagem | 2.1. Como os instrumentos avaliativos são utilizados 2.2. Os avanços do aluno 2.3. Como a aprendizagem do aluno é avaliada |
| 3. Avaliação em larga escala | 3.1. Problemas em relação aos indicadores de avaliação |

Quadro 1: Categorias e subcategorias elencadas

Fonte: Transcrições das entrevistas coletivas (2011; 2012; 2013).

A temática da avaliação está presente em todos os momentos de entrevista coletiva e emergem das discussões a respeito da inclusão do aluno público alvo da educação especial no espaço escolar. Elas são acirradas, principalmente, quando se trata de deficiência intelectual,

em que o modelo médico-pedagógico não atende aos anseios de ensino e aprendizagem dos alunos inseridos nas salas de recursos multifuncionais e a estrutura de atendimento dos órgãos públicos não responde às demandas da educação inclusiva.

Conforme foram enunciadas, seguem as categorias e subcategorias elencadas e as ilustrações com dizeres das professoras, seguidas de análises.

3.1 Avaliação para encaminhamento ao AEE

3.1.1 É necessário um laudo...

Excerto 1: Se não tiver um controle na escola pelo laudo, qualquer aluno indiscriminado ou considerado apático vai para a sala de recursos multifuncionais. (Amanda, 2013).

Exceto 2: Mas se não tiver um controle dentro da escola (com a ausência do laudo). Mas aí vai...vai tudo para sala de recurso...(Aparecida, 2011).

Excerto 3: A gente precisa ter um norte pra trabalhar com ele. Se você não tem um laudo, só fica no achismo de 50% que o pai ou a mãe falou. Isso não vai resolver sua questão em trabalhar com a criança [...]. Falei com a mãe sobre essa documentação que é tão importante pra gente...pra gente estar mais amparada. Pra saber o que a criança tem e o que ela não tem. Porque até então a gente fica no achismo e achismo não resolve nada [...]. Porque eu costumo pesquisar conforme o laudo na internet. Eu vou buscar, vou procurar saber que que é, que que não é. Pra saber como que faz. (Erica, 2011).

Excerto 4: Essa questão de documentação, isso é um problema. Que é um problema criado pela secretaria e é um problema muito sério, que pelo menos na minha escola que eu sei que tem muita criança carente. Eu sei que meu pai (o pai do aluno da professora) não tem condições de ficar levando o filho todo ano no médico pra conseguir um laudo né? E são coisas assim se “meu” filho tem deficiência intelectual ele nasceu com essa deficiência e ele não precisa de um laudo todo ano pra comprovar que ele tem. Se “meu” filho tem Síndrome de Down ele não vai mudar né? Então não me importa se esse diagnóstico dele tem tantos anos. Então eu não corro atrás de documentação nesse sentindo não (Wanda, 2012).

A questão do diagnóstico é uma das preocupações que dificulta o processo de educação inclusiva. Embora a solicitação do diagnóstico seja realizada pelas professoras para o encaminhamento do aluno ao AEE, ao perceberem algum elemento que possa indicar

determinada deficiência, esse mesmo diagnóstico dificulta o atendimento especializado, uma vez que vários são os percalços para a obtenção do laudo médico.

Nos excertos 1 e 2, ficou evidenciado que o uso da exigência do laudo serve para coibir a entrada de alunos que não possuem deficiência, mas não se adaptam à escola, nas salas de recursos multifuncionais.

As professoras questionam o fato de haver uma exigência para que os pais apresentem o laudo para garantir a matrícula quando, de certo modo, a deficiência está “estampada”, uma vez que o atendimento é um direito do aluno. Além disso, se há exigência, deveria ser garantido pelo poder público o diagnóstico/laudo e muitos não têm acesso aos serviços de saúde e não existe um setor de avaliação no âmbito das Subsecretarias de Educação. Além disso, questionam o fato dessa exigência ser anual, uma vez que os laudos não irão se alterar, conforme é citado por Wanda: *‘Se “meu” filho tem Síndrome de Down ele não vai mudar né?’*

Sobre a avaliação diagnóstica para o encaminhamento, a Resolução Nacional N.2 de 11 de Setembro de 2001, Art. 6 dispõe que a identificação das deficiências dos alunos assim como tomada de decisões para o atendimento devem ocorrer com assessoramento técnico e a avaliação do ensino e aprendizagem deve contar com:

- I- a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;
- II- o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;
- III- a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (BRASIL, 2001).

Percebemos que há tentativa de envolver tanto a família quanto os setores governamentais para garantir o atendimento do aluno público alvo da educação especial. Entretanto, não é o que tem ocorrido de fato no estado de Goiás, uma vez que a maior responsabilidade fica a cargo da família. Vale destacar que, na maioria das vezes, esta não conhece e não “faz valer” os seus direitos enquanto sociedade organizada.

A exigência do laudo acaba por impor limite à oferta do AEE em salas de recursos multifuncionais, que se vincula ao financiamento desse atendimento, que é garantido através

da dupla matrícula, conforme previsto no decreto N° 6.571 revogado pelo decreto N° 7.611. Desse modo, ao coibir a matrícula sem o laudo acaba por diminuir os recursos financeiros na educação do público alvo da educação especial.

A Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva destaca que:

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão (BRASIL, 2007).

Desta feita, ao propor o diagnóstico como elemento chave para o atendimento nas salas de recursos multifuncionais, esperava-se que com ele (o diagnóstico) viessem também prescrições no trato com a criança público alvo da educação especial. Como, ao longo da história da deficiência, construiu-se a ideia de que esse indivíduo era doente e deveria ser cuidado e sarado, a escola seria apenas mais um local de adaptação e socialização. Entretanto, o que se observa é um “não saber” o que fazer com a criança público alvo da educação especial no espaço escolar. E o laudo não oferece esses elementos para o professor. Este mesmo é que precisa buscar informações sobre a doença e as melhores formas no trato com a aprendizagem das crianças.

A princípio, o que se esperava era “categorizar” as crianças a partir do laudo. A avaliação médica daria o norte quanto ao tipo de “ajuda” que a criança deveria receber na escola inclusiva. Porém, a definição e a conceituação do tipo de deficiência não são dinâmicas, não interferem no atendimento dessa criança, estigmatizam como incapaz e não têm modificado a forma de atendimento na escola.

A Resolução do CEE N.07/2006 aponta no Art. 5º, que, ao receber o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação, a avaliação diagnóstica deve ser devidamente apoiada por profissionais de áreas especializadas, apontando limites e potencialidades desses alunos no contexto escolar e sinaliza que:

I- a avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais deve partir sempre das potencialidades e das possibilidades do aluno, para depois verificar seus limites e dificuldades;

II- a avaliação deve ser realizada por profissionais de equipe multiprofissional – pedagogo, psicólogo, assistente social e fonoaudiólogo – e na ausência desses, pelo professor de recursos, pelos professores de apoio, com o respaldo da equipe técnico-pedagógica (GOIÁS, 2006).

As Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012, em consonância com a Resolução CEE N.07/2006, estabelecem que a identificação do tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação/altas habilidades apresentadas pelos estudantes, poderão ser obtidos com base em parecer emitido pela Equipe Multiprofissional, com hipótese diagnóstica estabelecida a partir de uma triagem ou que a identificação possa ser feita com base em laudo médico, caso a família o tenha.

Em relação à avaliação para identificação e encaminhamento, as professoras colaboradoras sinalizaram que, na maioria das vezes, os alunos são encaminhados para as salas de recursos multifuncionais pelos professores de sala comum ou diretores, porque há a ausência de uma equipe multiprofissional para a identificação do aluno público alvo da educação especial.

3.1.2 Com apoio da equipe multiprofissional...

Excerto 5: Pois é, mas é muito falso esse tipo de triagem, porque na realidade quando você está fazendo uma triagem, não é suficiente a opinião de um né? É preciso que exista uma equipe multidisciplinar. Aí você detecta se tem necessidade ou não de a criança ir ao oftalmologista, ir ao neurologista. Aí vai depender das áreas que você vai estar fazendo o encaminhamento pra criança, os pais levarem e vir com os laudos complementares. Porque o laudo ele é muito completo, ele tem de ser...ele tem que abranger todas as áreas. Se você vê as dificuldades desse aluno, as áreas de deficiência dela né...e ela tem de passar, por exemplo, o com deficiência auditivo, obrigatoriamente você tem de ter o laudo de um otorrino, de uma fono ou de um psicopedagogo e pode passar, se ele tiver questão de comportamento, pra um psicólogo (Isabela, 2011).

Excerto 6: É feito todo um estudo de caso (...).Uma análise de tudo. Da vida do aluno, de como é. Isso nós precisamos contar com a rede de apoio [...]mas não deixar de ingressar essa criança na sala (pela) questão do laudo como a gente falou...[...]. Nós optamos por isso. Por quê? Porque gente, nem todo neurologista (dá laudo). Por outro lado, nós não temos neurologista que possa estar oferecendo esse serviço gratuito. Nós não temos [...] até porque não existe lei nenhuma que cobre o laudo. Vocês podem olhar, eu já li tudo eu já revirei (não tem assim)

“Necessita do laudo para estar na sala de recursos”. Não existe. Eu não consigo enxergar. Ver isso na lei. Se vocês encontrarem, vocês me mostram tá bom? (Mônica, 2011).

Antes da proposta de inclusão, a avaliação e diagnóstico eram realizados no âmbito de uma escola especial; posteriormente, com a implementação da proposta de inclusão, foi criado um setor na Subsecretaria Regional com esta finalidade. Com a extinção desta equipe de diagnóstico, neste espaço, os familiares buscam os “laudos” de forma isolada, junto aos setores de saúde, condição que, anteriormente, era assessorada por este setor da Subsecretaria. Mais recentemente, o setor responsável pela inclusão vem se organizando novamente com uma equipe. É possível que a extinção deste setor fosse uma aposta a um dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva da Educação Inclusiva de “Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas”. O que assistimos é uma dificuldade em articular ações de diferentes secretarias para garantir os direitos das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação à saúde, educação, transporte, assistência social; a acessibilidade urbanística, arquitetônica e mobiliários; transportes; comunicação e informação.

O apoio de uma equipe multiprofissional faz-se necessário por ser capacitada para fazer um questionamento sobre o histórico do aluno e solicitar a presença dos pais para conversarem e fazer uma triagem. As professoras afirmam que a opinião de um único profissional não é o suficiente: por isso, é preciso também contar com a rede de apoio com profissionais de várias áreas da saúde e da educação.

Podemos perceber que há uma tentativa de envolver tanto a família quanto os setores governamentais para garantir o atendimento das crianças com deficiência. Entretanto, não é o que tem ocorrido de fato em Goiás, visto que, em geral, a responsabilidade fica com a família. Vale destacar que, na maioria das vezes, está não conhece e nem faz valer os seus direitos enquanto sociedade organizada. Outro elemento interessante é que os setores poderiam aglutinar esforços para o atendimento da criança com deficiência (secretaria de educação, saúde, transporte, moradia e infraestrutura), mas estes não dialogam e não buscam soluções que possam simplificar a vida das crianças com os mais variados tipos de deficiências.

3.1.3 O laudo não é pré-requisito...

Exceto 7: A gente sabe que pra ele tá lá na listagem, pra ele ser garantido o direito dele, ele vai precisar dessa documentação, mas eu digo assim essa preocupação de todo ano eu ficar preocupando os pais eu não faço porque eu sei que eu não vou ter resposta. Então ele acaba/ Se eu chamo ele pra isso ele não vai não, ele não tem dinheiro pra ir no médico (Isabela, 2012).

Algumas professoras abordaram que a exigência do laudo é um problema que foi criado pela Secretaria de Educação e que é muito sério porque algumas crianças são de família pobre o que, às vezes, impede os pais a conseguirem o documento, e consequentemente, fica vetado o aluno a frequentar o AEE. Crença que é negada pelas dificuldades em atender a cada deficiência. Milanesi (2012) faz a mesma constatação no município de Rio Claro,

Em relação aos alunos atendidos nas SRMs [salas de recursos multifuncionais], constata-se que o município assume uma população mais abrangente do que a proposta na política do MEC, incluindo, além dos alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento, alunos com “dificuldades de aprendizagem” e “límitrofes”, os quais são, possivelmente, aqueles que, avaliados em instituições especializadas, não são considerados alunos deficientes, mas apresentam características que os colocam próximos aos critérios de deficiência. O que se percebe é que esse rótulo de límitrofe vem das instituições e com a indicação de encaminhamento para a SRM (MILANESI, 2012, p. 127).

As professoras de AEE têm contato com as crianças e as professoras da escola. Elas conhecem bem a clientela que atendem, suas famílias e as limitações que elas possuem. Quando as atendem sem laudo, elas sabem das dificuldade e são cúmplices para proporcionar a aprendizagem da criança em questão. Não são indiferentes às necessidades dos alunos. É comum os professores com as famílias das crianças público alvo da educação especial recorrer a associações, a entidades para conseguir que essa criança tenha, inclusive, condições mais dignas de sobrevivência... E isto independe do laudo... São, nesse sentido, humanizadoras das condições que se sobrepõem à burocracia da escola.

3.1. 4 A identificação é arbitrária...

Excerto 8: Todo o aluno indiscriminado ou apático, ele tem problema. Assim, existem essas colocações a apatia de um aluno ou a indisciplina do aluno desencadeia um laudo. Querem fabricar um laudo. Entende? (Natália, 2013).

Excerto 9: A coisa quando é evidente você não vai esperar. Agora quando já é uma coisa mais sofisticada, eu acho que merece um estudo. Porque o que tem de engano dentro da escola pública...é questão de ensinagem né? Tem muita criança que está parado por questão de ensinagem e o professor está alegando que a criança tem problema de deficiência (Isabela, 2011).

Nem todos os alunos são identificados e, conseqüentemente, ficam privados de participar de atividades socioeducativas nas salas de recursos multifuncionais. Sobre a avaliação para encaminhamento, há a ausência da equipe multiprofissional para fazer a identificação do aluno público alvo da educação especial. A avaliação gira em torno do laudo e da ideia de que a existência dele possibilite um atendimento mais qualificado e como o direcionador do modo como o professor conduzir suas práticas educativas.

No excerto 8, Natália afirma que: é preciso “fabricar um laudo” é em decorrência da falta de atendimento nas salas de recursos multifuncionais pela ausência do mesmo. A secretaria de Educação afirma que o Atendimento Educacional Especializado deve ser apenas para crianças com laudo para diminuir a demanda do atendimento. As escolas não possuem uma equipe que faça a triagem das crianças; por outro lado; nem sempre os pais percebem/aceitam a deficiência dos filhos.

Por outro aspecto, pelo excerto 9, temos um complicador. As professoras colaboradoras afirmam que todas as vezes que a professora da classe comum da rede regular, não consegue ensinar um aluno, que não acompanha a turma, o professor diz que esse aluno “tem problema” que “não é normal”. Ao declarar que o “problema” esta no aluno ele se desobriga de ensinar a esse aluno os conteúdos formais. Porque afinal, ele não aprende, ele “não é normal”.

É nessa linha que existe entre as professoras das salas de recursos multifuncionais um consenso de que não existe apenas problemas de aprendizagem, mas que existe também problemas de “ensinagem” e que, como existe aluno com deficiência, também existem

“professores com deficiências” no sentido de que esses professores tem dificuldades em cumprir suas tarefas, não conseguem ensinar.

De maneira geral, as professoras das salas de recursos acreditam que crianças com deficiências, inclusive as com deficiência intelectual são capazes de aprender, mas consideram que aprendem em tempos e formas diferentes. Por isso a constante preocupação em diversificar as maneiras de ensinar. Consideram também que a expectativa de aprendizagem que o professor deposita sobre a criança é um elemento importante para o crescimento dela.

3.2 Avaliação da aprendizagem

3.2.1 Como os instrumentos avaliativos são utilizados...

Excerto 10: A maior avaliação é dentro daquilo quando você vê o resultado alcançado. Pra cada aluno que você pegou, em relação as dificuldades que ele tinha ou tem e as superações que ele conseguiu (Mariana, 2011).

Excerto 11: Lá na escola a gente está fazendo assim, tem um aluno de, aí é a alfabetização dele. Aí o que que acontece? Esse aluno está sendo alfabetizado quando? Através do material concreto que foi falado aí também mas através de mostrar pra ele a, a superação. Como que é essa alfabetização? Ele não andava. Hoje ele já está andando e está brincando com os alunos. Ele adora o computador e contar história teatro de fantoche. Ele não fala mas ele adora mexer com esses fantoches. Na sala de aula a gente está fazendo libras com os outros coleguinhas. Ele está assim internalizando muito bem a parte de libras porque assim tem uma parte que ele não movimenta direito entendeu? Então a hora que você pergunta as coisas para ele já vem tendo um conhecimento mais amplo (Simone, 2013).

Dentre as questões apontadas pelas professoras sobre o processo de avaliação da aprendizagem dos discentes público alvo da educação especial foram destacados os instrumentos avaliativos utilizados por elas.

No excerto 10, a professora aponta que faz uma avaliação individualizada, aluno por aluno ao considerar as dificuldades que eles possuem. Nesse sentido, o discurso é de superação das dificuldades.

É importante destacar que o processo de aprendizagem não se dá igualmente a todas as pessoas. A aprendizagem é uma faculdade humana criativa, individual, heterogênea e regulada

pela própria pessoa que se encontra em estado de descobertas, reflexões, independentemente de sua possibilidade intelectual (CARVALHO e BELTRÃO, 2008). Segundo os autores, as limitações fazem parte das diferenças que cada um possui, e a capacidade em superá-las faz parte de seu processo de aprendizagem. Frente a isto, é salientar que haja estimulação para alcançar o objetivo da escolarização, que é buscar novos conhecimentos, na perspectiva de estar mais preparado para a vivência nos diversos espaços públicos e privados, seja na família, escola, no trabalho.

O excerto 11 tem a propriedade de ilustrar o quanto as professoras estão/são preocupadas com o processo de alfabetização. As professoras consideram esse elemento muito importante para o processo inclusivo da criança público alvo da educação especial na rede regular; consideram, inclusive, que a leitura e a escrita são essenciais para a inserção, de fato, desta criança na vida escolar. A professora mostra a grande quantidade de recursos e estratégias que ela usa com a intenção de alfabetizar a criança. Mas avalia também o desenvolvimento motor e cognitivo como função da escolarização.

Há também que se considerar que a flexibilização curricular é fundamental, contudo, cabem outros saberes que não são somente os escolares. Saberes relacionados ao teatro, à música e à informação computacional devem ser percebidos neste tipo de avaliação como elementos valorativos e importantes para o desenvolvimento da criança público alvo da educação especial.

3.2.2 Os avanços do aluno...

Excerto 12: Agora...a gente tem progressos? Tem. É muito? Não. Eu não acredito que seja muito. É pouco. É...não é muito pra fora e muitas vezes a gente acha assim...que o resultado é só meu. Não. É do grupo. Todos os profissionais trabalham com a criança né? (Érica: 2011).

Excerto 13: É a partir assim daquele momento que você percebe o avanço que o aluno teve. Você ver o rendimento dele é gratificante (Ana, 2012).

Uma dúvida frequente entre os iniciantes da educação especial é se a criança com deficiência consegue aprender os conteúdos básicos da escolarização. As professoras da sala de recursos multifuncionais realizam constantemente a avaliação no sentido de mensurar se as

crianças estão aprendendo ou não. Itard, Serguin e Montessori afirmam essa prerrogativa (PESSOTI, 2012). Entretanto, esse processo é constante no sentido de desenvolver estratégias, avaliar se ocorreu ou não a aprendizagem, reinventar formas de ensinar e novamente avaliar (quase intuitivamente) se ela ocorreu ou não.

A avaliação do processo educacional é vista pelas professoras de acordo com as possibilidades do aluno. É necessária uma avaliação diferenciada, embora esta prática, muitas vezes, não se concretize. A avaliação deve ser utilizada no sentido de acompanhar o desenvolvimento do aluno, no sentido de garantir uma alta expectativa em relação à aprendizagem do aluno, condição que indica uma visão de avaliação prospectiva. A avaliação segundo Libâneo,

sempre deve ter caráter diagnóstico e processual, pois ela precisa ajudar os professores a identificarem aspectos em que os alunos apresentam dificuldades. A partir daí, os professores poderão refletir sobre sua prática e buscar formas de solucionar problemas de aprendizagem ainda durante o processo e não apenas no final da unidade ou no final do ano letivo. (LIBÂNEO, 2004, p. 253)

A prática avaliativa envolve a tríade aluno-professor-conhecimento, pode ser um instrumento diagnóstico que potencializará a mediação do professor e a aprendizagem do aluno. Importante assinalar que ao ensinar o aluno o professor aprende. E que ao aprender e refletir sobre sua prática, cria e recria novas práticas. Desta maneira, a aprendizagem ou não do aluno, e do aluno com deficiência mais acentuada, força o professor a aprimorar/repensar/avaliar sua própria prática. Lavres (2013, p. 42) afirma que “a avaliação é um processo complexo e que implica cuidados na forma como se utiliza. Ela é uma componente fundamental dos processos de ensino e de aprendizagem”. O autor acrescenta ainda que “Associar a melhoria da educação à melhoria das práticas de avaliação é, ainda, um grande desafio para o sistema de ensino, pois avalia-se para ensinar e aprender melhor”.

O fato é que várias vezes, a aprendizagem das crianças, público alvo da educação especial, é mais lenta, e que o tempo se torna nesse contexto um elemento relativo, uma vez que ele deve ser flexibilizado, da mesma maneira, os conteúdos e as formas de ensinar.

a avaliação para as aprendizagens dos alunos com NEE [necessidades educacionais especiais] tem de ser um processo que avalia determinado saber fazer, realizado em sintonia e com respeito aos alunos com NEE em contexto e que seja significativo para estes. Mais do que um processo

ameaçador para o aluno ou para a instituição/organização, a avaliação pode ser o aspecto mais vital do meio escolar, podendo desta forma, constituir-se como um mecanismo para a inclusão do aluno, através da adaptação ou da modificação dos procedimentos de avaliação os quais precisam ser acessíveis aos alunos com diferentes NEE. (LAVRES, 2013, p. 42)

3.2.3 Como a aprendizagem do aluno é avaliada...

Excerto 14: Eu avalio o progresso mas também avalio o outro lado. O não-progresso do menino. Porque nem toda vez ele consegue. O que a gente espera, talvez não é o que ele te devolva. Tem aquele que atinge os seus objetivos, mas tem aqueles que às vezes fica na metade né. Você tem que dar prosseguimento e tudo. Então eu avalio desse jeito. O que deu certo, que eu fiz que deu certo, que eu posso melhorar, o que eu ainda posso fazer pra que ele ainda possa conseguir né? (Isabela, 2012).

No dizer da professora é perceptível que elas avaliam tanto o progresso, quanto o não progresso do aluno. Assim, a avaliação visa verificar se o aluno atingiu o objetivo proposto, se melhorou, adquiriu conhecimentos, e/ou o que é possível fazer para que ele possa melhorar, tendo um caráter diagnóstico e de transformação.

É preciso que os educadores da sala de recursos multifuncionais compreendam que o ato de avaliar é intrinsecamente importante. A avaliação do progresso ou não é um ato necessário e importante para as tomadas de decisões/definições relativas às estratégias que serão adotadas nos próximos passos da aprendizagem. Melhorar o processo ensino aprendizagem do aluno público alvo da educação especial deve ser o motivo da avaliação proposta. Milanesi (2012, p. 128) enfatiza.

Em relação à avaliação da aprendizagem do aluno, existem referências de que essas são realizadas no decorrer do ano letivo, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, sendo essas avaliações realizadas tanto pelas professoras das SRMs como pelas professoras da classe comum. Na Sala de Recursos, a prática parece ser variada, a depender da vontade do professor. Na classe comum, os alunos com NEES são avaliados em função do currículo comum, sendo retidos sempre que não atingirem os critérios da série ou quando se julgar que eles se beneficiarão dessa medida.

A avaliação do aluno público alvo da educação especial, precisa ser realizada com base em suas potencialidades e de acordo com os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas. Além de conhecer as competências básicas do aluno, o professor da sala de recursos multifuncionais, assim como o da sala comum, precisam conhecer quais são as formas de avaliação mais apropriadas para cada área do conhecimento, assim como considerar ainda a deficiência do aluno. É importante que eles trabalhem coletivamente e em parceria.

Em Goiás, diferentemente do que foi descrito que acontece em Rio Claro, já ratificado por Milanesi (2012), a promoção dos alunos para a série seguinte, é automática. Os professores relatam a existência de alunos com deficiência que chegam ao nono ano sem saberem ler e escrever. Mas, esse fato incomoda as professoras, que questionam constantemente se o melhor é reter os alunos na mesma série ou deixá-los seguir para acompanhar a idade/série dos alunos matriculados...

3.3 Avaliação em larga escala.

3.3.1 Problemas em relação aos indicadores de avaliação...

Excerto 15: O meu aluno, ele ficou desesperado, quando eu cheguei a professora falou assim pra mim (O aluno fazia a prova Brasil). Não pode ninguém ficar ao lado dele pra ajudá-lo, ele, desesperado, olhava pra um, olhava pra outro. O que aconteceu? Ele fez a prova? Fez. Mas ele não deve ter saído bem. O que aconteceu? A Lorena (Coodenadora da educação especial na Regional Catalão) estava presente né. Ela ajudou a aplicar as provas. Inclusive estava lacrada as provas. E nós falamos pra ela: “E os meninos com necessidades especiais? Como que vai ficar?” porque eles ficaram sem apoio, sem nada. Ela falou “Não” e abriu diante de várias testemunhas, de várias pessoas e escreveu nas provas as dificuldades deles e colocou e lacrou de novo. Foi feito isso. Na minha escola. Ela chamou todo mundo e disse vamos escrever. Ai escreveu déficit intelectual, baixa visão, deficiência auditiva, escreveu assim (Amanda, 2011).

Excerto 16: Chegou aquela prova de diagnóstico/ eu estou fazendo essa pergunta porque eu até ia perguntar pra ela aqui mesmo, mas ai você começou e eu esperei pra ver se eu fiz certo. Como é que eu ia trabalhar essa prova com esse aluno? Lá tem o local de marcar a deficiência. Eu não sei se vai contar ponto, se vai interferir na estatística da escola, não sei. Mas aí vem aqueles textos enormes, esse é um dos alunos que não sabe escrever o nome, não sabe escrever o nome por completo, como

é que você vai dar aquela prova pra aquele aluno? Ai está, fui lá pra sala, ele não tem professor de apoio, mas lá na sala, à medida que eu ia lendo uai como é que ia ser pros demais? Né? Em relação, eles estavam fazendo a avaliação. Saí com esse aluno. Não sei se deveria. Mas surge uns momentos que não tem como. Fui lá pra minha salinha. Ai i a gente lê o texto, ai você tem que priorizar onde tá a resposta, porque se não, ele não dá conta. Ai i se você começa a ler alternativa “a, b, c e d” a que você fala por último é a que ele quer. Como é que eu trabalho isso com esse aluno, Isabela? Essas provas de diagnósticos como é que elas têm que ser trabalhadas? [...] as avaliações do dia a dia do professor regente, eu faço adaptação. Eu consigo pegar antes um pouquinho e faço adaptação. Eu trabalho ali, o que eu posso trabalhar com o aluno naquela prova eu trabalho. E essas que vem? Como é que...? (Vem lacrado, não tem como adaptar) vocês não receberam não? Aluno de vocês não fizeram essa prova? Do SAEB (Ana, 2012).

Como aluno da rede regular de educação os alunos público alvo da educação especial também são submetidos às provas avaliativas Nacionais. Milanesi (2012, p.119) afirma que esse fato também está presente em Rio Claro onde

os alunos matriculados no Ensino Fundamental participam de duas avaliações federais em larga escala, sendo elas: a Provinha Brasil e a Prova Brasil. Uma reclamação geral por parte dos participantes da pesquisa é o fato de que, mesmo sendo indicados no senso escolar, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação fazem as mesmas avaliações que os demais alunos. Os órgãos da educação nacional exigem que, para atender a esses alunos, sejam feitas adequações curriculares, mas, na hora de avaliar, a prova não tem nenhuma adequação.

Fica “estampado” que a professora Ana demonstra que é preocupada em relação à avaliação em larga escala – avaliação diagnóstica – produzida pela Secretaria de Educação de Goiás e a Provinha Brasil e prova Brasil elaborada sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC), uma vez que elas acabam por não avaliar o aluno, pois este não tem condições de realizar aquela avaliação que já vem pronta da secretaria de educação; e pede socorro em relação às medidas a serem tomadas para possibilitar o direito do aluno fazê-la como os demais de sua sala.

De acordo com o relato das professoras, a coordenadora de educação especial, tentou ser ética, deixou os alunos realizarem as provas sem nenhum apoio, apesar do desespero das crianças, e tomou a atitude de dizer da deficiência das crianças, na esperança que estes não

fossem computados no momento de realizarem a média para o sistema de medida das escolas, que em Goiás, fica em uma enorme placa, na entrada da escola (SAEB). Esse fato mostra como o sistema de avaliação escolar é falho e não considera as várias realidades escolares existentes no país. Com um país de dimensão continental, com as mais variadas realidades sociais, econômicas e políticas, um sistema de avaliação nacional é bastante complexo e merece mais atenção por parte dos governantes.

No excerto 16 a professora descreve a dificuldade também na aplicação de testes para avaliar a deficiência da criança e a confissão pública de não saber o que fazer. O fato de não conseguir atingir o nível de conhecimento do aluno naquele contexto é constrangedor e a busca de saída é quase um apelo por uma solução satisfatória. Questões como esta provocaram discussões/reflexões em relação à forma de avaliar o aluno público alvo da educação especial.

Foi apontado que o sistema educacional exige uma nota por disciplina e esta é dada pelo professor regente e pelo professor de apoio, e que no caso da professora de salas de recursos multifuncionais essa avaliação é descritiva, apesar de darem opinião na nota. Ao falarem sobre a avaliação do professor regente da sala de aula, as professoras das salas de recursos multifuncionais questionaram que frequentemente não realizam adaptação na avaliação para os alunos públicos alvo da educação especial. Não é possível definir o que é essa adaptação, pois ela é referente aos aspectos metodológicos da avaliação, ao levar material concreto para auxiliar o aluno no horário da prova, até mesmo uma adaptação da prova para o nível do aluno. Além disso, é possível constatar que, quando tratam da avaliação que realizam, muitas vezes é a partir de uma visão restrita à socialização e mudança de comportamentos e habilidades sociais, afetivas e de cuidados e higiene e, não propriamente, refere-se a conteúdos acadêmicos.

A questão da avaliação externa, avaliação de larga escala, é muito criticada pelos professores de salas de recursos, entretanto, conforme é apontado por Luckesi (2013), os seus resultados desse tipo de avaliação não devem colocar os educadores na autodefesa e também não devem servir para premiação ou castigo para instituições ou pessoas pelas autoridades educacionais, isto é, os resultados da avaliação devem ser compreendidos como aliados na busca de investimentos na educação.

Em relação à avaliação da aprendizagem, Luckesi (2004) aponta a necessidade de “aprendermos a praticá-la tanto do ponto de vista individual de nós educadores, assim como do ponto de vista do sistema e dos sistemas de ensino. Avaliação não virá por decreto, como tudo o mais na vida. A avaliação emergirá solidamente da prática refletida diuturna dos educadores” (LUCKESI, 2004, p. 4). Por fim,

O ato de avaliar — efetivamente praticado com rigor metodológico e ético — tem por meta exclusiva revelar a qualidade da realidade. Caso não seja praticado com essas características metodológica e ética, o desvio não pode ser atribuído ao ato de avaliar, mas sim ao avaliador, que pode usar de modo inadequado ou de modo insatisfatório os recursos da avaliação (LUCKESI, 2014, s/p.).

4 Considerações Finais

A pesquisa, juntamente com as professoras de salas de recursos multifuncionais do Sudeste Goiano, permitiu-nos observar que elas se preocupam com a avaliação no contexto da educação inclusiva. As reflexões se deram em torno da avaliação diagnóstica que possibilita o aluno ser encaminhado ao AEE, da aprendizagem dos conteúdos pelas crianças público alvo da educação especial e da avaliação instituída pelos órgãos governamentais.

O laudo médico perpassa por todas as discussões atinentes ao atendimento do aluno público alvo da educação especial. Inclusive para o não atendimento por falta de diagnóstico, o que inviabiliza a presença do aluno ao AEE. Algumas das professoras acreditam que o laudo possa ser importante para o planejamento das ações educativas e possibilitar um maior sucesso educacional.

Foram destacados também pelas professoras colaboradoras que os instrumentos avaliativos devem ser adaptados para avaliar a aprendizagem do aluno público alvo da educação especial e que devem respeitar a sua temporalidade para não cometer injustiças. Ao abordar sobre as avaliações externas, em geral, destacaram que elas não avaliam os alunos e nem levam em consideração as especificidades deles. Acreditam que a falta de sucesso poderá implicar consequências negativas para a escola, uma vez que poderá interferir no seu Ideb. Assim, cabe indagar se as avaliações de longa escala têm servido como instrumentos de

avaliação do processo ensino e aprendizagem ou se ele tem sido um instrumento que acaba responsabilizando a escola. Esta avaliação tem estimulado que se estabeleça entre as escolas a competição, o individualismo e a meritocracia (SOUZA; ARCAS, 2010) e acabam por responsabilizar os professores. Nesta perspectiva,

A alocação de recursos diferenciados para as escolas, como meio de premiação por bons resultados, revela a crença de que se a competição no interior das redes de ensino induz a melhores resultados. O mesmo pressuposto está presente em iniciativas de incentivos monetários aos profissionais das escolas. A busca por melhores resultados pode levar a escola [ou, talvez, já esteja levando] a investir mais intensamente nos alunos julgados com maior potencial de obtenção de melhores pontuações nas provas externas, mesmo que isso resulte em iniquidades (SOUZA, 2014, 412).

Desse modo, ainda que os alunos público alvo da educação especial sejam excluídos das avaliações externas acaba por ser uma prática perversa que contraria os princípios de uma escola inclusiva.

Os resultados da pesquisa revelaram que as professoras realizam a avaliação e que têm dificuldades em avaliar os alunos. Portanto, é preciso que os educadores da sala comum e os da sala de recursos multifuncionais realizem reflexões sobre o ato de avaliar.

O grupo de pesquisadores considera que é preciso realizar reflexões sobre o ato de avaliar, intensificar diferentes olhares para propor ações junto aos professores da sala comum, de apoio e das salas de recursos multifuncionais no sentido de realizarem de fato uma avaliação coerente aos mais diversos alunos público alvo da educação especial.

5. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/legislações>. Acesso: 20/03/2012.

_____. Ministério da Educação. *Edital número 01, de 26 de abril de 2007*. Programa de Implantação das Salas de Recursos multifuncionais Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/legislações>. Acesso: 20/03/2012.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2011.

CARVALHO Edilson José de; BELTRÃO Jarbas de Holanda. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Atendimento e o Currículo para o Trabalho com Pessoas com Necessidades Educativas Especiais.** *Encontro de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade Senac.* 2008. Disponível em: http://www.pe.senac.br/ascom/faculdade/edital/IIEncontro/cd/EDUCACAO_INCLUSIVA.

DESGAGNÉ, Serge. Réflexions sur le concept de collaborative. **Les Journées du CIRADE.** Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'Apprentissage et le Développement en Éducation, Université du Québec à Montreal, octobre – 1998.

_____.; BEDNARZ, Nadine; LEBUIS, Pierre; POIRIER, Louise; COUTURE, Christine. A abordagem colaborativa para a pesquisa em educação: estabelecer uma nova relação entre investigação e formação. *Revue des sciences de l'éducation.* Volume 27, Número 1, 2001, p. 33-64.

GOIÁS, Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE Nº 07, de 15 de Dezembro de 2006.* Estabelece normas e parâmetros para a educação inclusiva e educação especial no sistema educativo de Goiás e dá outras providências. Goiás: 2006.

_____. *Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2011/2012.* Secretaria de Educação. Goiânia, 2011.

HOFFMANN, Jussara. *O Jogo do Contrário em Avaliação.* 3. Ed., Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

JESUS, Denise Meireles de. Inclusão Escolar, Formação Continuada e Pesquisa-ação Colaborativa In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). *Inclusão e escolarização: Múltiplas perspectivas.* Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 95-106.

LAVRES, José Manuel da Costa. Avaliação para as aprendizagens dos alunos com Necessidades Educativas Especiais do 1º Ciclo numa Escola Pública: Reflexões sobre a Inclusão. Dissertação. Mestrado em Ciências de Educação (Área de Especialização em Avaliação em Educação). Universidade de Lisboa Instituto de Educação. Lisboa, 2013

LIBÂNEO, José Carlos. LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática.* 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar.* 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Entrevista concedida à Aprender a Fazer. *Impressão Pedagógica.* Curitiba: Editora Expoente, 2004, p. 4-6.

_____. *Compreendendo Mais Sobre Avaliação de larga escala e currículo escolar nacional.* Salvador, 27 de maio de 2013. Disponível em <http://lucklesi.blog.terra.com.br/2013/05/27/compreendendo-mais-sobre-%E2%80%9Cavaliacao-de-larga-escala-e-curriculo-escolar-nacional%E2%80%9D/> Acesso em 28 de abril de 2014.

_____. *Avaliação e fracasso escolar*. Disponível em <http://luckesi.blog.terra.com.br/> Acesso em 28 de abril de 2014.

MENDES, Enicéia G. *Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em rede nacional sobre sala de recursos multifuncionais nas escolas comuns (Projeto impresso)*. São Carlos, Nov. 2010.

MILANESI, Josiane Beltame. *Organização e Funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um Município Paulista*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

PESSOTI, Isaías. *Deficiência Mental da Superstição à Ciência*. Marília, SP. 2012.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1988.

SOUZA, S. M. Z. L., ARCAS, P. H. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. *Educação - Teoria e prática*, n. 35, vol.20, p. 181-199, jul./dez. 2010.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de Qualidade da Educação Básica Forjadas por Meio de Avaliações em Larga Escala. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

Recebido em 06-06-2014
Aprovado em 16-06-2014