

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O “BATER DO MARTELO” COM A TERMINALIDADE ESPECÍFICA PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Luciana de Jesus Botelho Sodré dos Santos¹

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo o desenvolvimento de uma análise sobre o processo de avaliação na Educação Especial, no que tange a coerência entre a finalidade legal da Terminalidade Específica como parâmetro para uma avaliação que culmina na certificação do aluno com deficiência na escola. Assim, este estudo de cunho qualitativo subsidiado pelo método dialético discute a Terminalidade Específica de escolaridade do ensino fundamental do aluno com deficiência nas políticas de Educação Especial, a partir de um levantamento documental utilizando a análise do discurso posto por Michel Pêcheux (2002) com o propósito de fazer uma nova interpretação ou mesmo uma releitura sobre o que dizem os documentos legais e o que discutem as perspectivas de autores como Hoffmann (2009), Luckesi (2011), Villas Boas (2006), Lima e Mendes (2011) entre outros no campo da avaliação educacional. Os principais resultados apontam que as políticas públicas para a área da Educação Especial historicamente permanecem orientadas pelas políticas neoliberais cujo foco recai num padrão de qualidade e homogeneização, que de certa forma exclui alunos com deficiência. Diante dessa evidência, a Terminalidade Específica deve ser profundamente debatida, pois, como instrumento legal, não está indo ao encontro com a perspectiva inclusiva, além de apresentar riscos desfavoráveis ao percurso de escolarização desses alunos no Brasil. Em suma, a política de Terminalidade Específica, prevista na Lei n. 9.394/1996 e ratificada pela Resolução n. 02/2001, culmina nas lentes dos autores supracitados um acirramento no processo de exclusão educacional.

Palavras-chave: Avaliação, Educação Especial, Terminalidade Específica.

1 INTRODUÇÃO

O processo de avaliação dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação é permeado de discussões, principalmente com relação ao atingimento por estes alunos público alvo da Educação Especial, dos níveis de escolarização. Nesse contexto, a Terminalidade Específica é compreendida como uma certificação que, para tanto precede de processos avaliativos elaborados pedagogicamente para com esse público, em particular para os estudantes com graves comprometimentos (BRASIL, 1996).

Assim sendo, este estudo parte do seguinte questionamento: a Terminalidade Específica diante da perspectiva de inclusão escolar dos alunos com deficiência na escola, é vista como fator de inclusão ou exclusão desse aluno? Até que ponto seu objeto parte, com

¹ Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) das Redes Estadual e Municipal de São Luís-MA. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE / UEMA), prof.luciana.jbs@gmail.com.

base nos preceitos legais, de uma educação inclusiva de fato? Para responder esses questionamentos, ao consultar a literatura, houve a necessidade de ampliar os estudos e aprofundar as discussões realizando pesquisa no discurso das políticas que tratam sobre essa certificação.

Nesse limiar, o presente Artigo teve como objetivo discutir o processo de avaliação na Educação Especial que culmina pós avaliação pedagógica na Terminalidade Específica por meio da análise do discurso das políticas públicas educacionais sobre esta temática. Para tanto, parte da contextualização do processo de avaliação da Educação Especial nas propostas políticas brasileiras para os alunos com deficiência, sob o ponto de vista que se sustentam e em situar a Terminalidade Específica de escolaridade do ensino fundamental do aluno com deficiência nas políticas de Educação Especial nacional.

Nesse contexto, este estudo se assenta como necessário, pois falar em Terminalidade Específica e Avaliação do aluno com deficiência no ensino regular são categorias que pairam no silêncio. A literatura ainda timidamente verbaliza as discussões sobre assuntos que, de fato, a legislação deixa incultada ou mesmo enclausurada. Assim, segue descompassado o discurso da inclusão escolar, pois se por um lado se propõe incluir todos os alunos sistema escolar regular, por outro transparece a necessidade de excluir os “casos problema” com o bater do martelo da Terminalidade Específica.

Os caminhos metodológicos percorridos para a efetivação deste texto foram subsidiados pela abordagem qualitativa de pesquisa em Educação (GIL, 2010), utilizado o método dialético como norte na análise do discurso dos documentos legais com base em Pêcheux (2002), pois a intenção para uso da análise do discurso é trabalhar com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido, ou seja, o *corpus* da análise do discurso é constituído pela seguinte formulação: ideologia, história e linguagem (CAREGNATO; MUTTI, 2006). Por conseguinte, como se constata nos posicionamentos de Pêcheux (2002), essa análise entende que “[...] todo dizer é ideologicamente marcado”.

Diante disso, este texto se propõe antes de tudo colocar em pauta essa discussão que se subjaz fundamental para todos, principalmente aos professores da Educação Especial. No sentido de promover um entendimento que o princípio de inclusão deve fundamentar a sua prática pedagógica, resgatando a possibilidade de desenvolvimento acadêmico, funcional e social dos alunos com deficiência que, independentemente de suas condições, têm direito às mesmas oportunidades de realização de seu potencial como os demais alunos sem deficiência no que condiz os processos avaliativos.

2 AVALIAR? PROCESSOS E CAMINHOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Qual o sentido da avaliação? Por que se avalia? Quais as condições necessárias para se desenvolver o processo de avaliação escolar? Essas questões são fundamentais e necessárias no sentido de esclarecer o real significado da avaliação, isto é, de desmistificar a avaliação como algo apenas “punitivo”, como comumente é exposto e praticado para a “pedagógica” de cunho e foco no aprimoramento do processo educativo. Diante disso, “[...] o tema avaliação, pelo fato de se fazer presente em qualquer circunstância da vida de todo ser humano, constitui amplitude e abrangência muito grande” (BOTH, 2011, p. 28).

A avaliação é compreendida como um ato intencional. Parte do pressuposto de que deve ocorrer continuamente a partir das observações feitas no todo. Assim sendo, Hoffmann (2009, p.42) analisa que:

A avaliação, enquanto mediação significa encontro, abertura ao diálogo, interação. Uma trajetória de conhecimento percorrida num mesmo tempo e cenário por alunos e professores. Trajetos que se desencontram, por vezes, e se cruzam por outras, mas seguem em frente, na mesma direção.

Na educação, a avaliação perpassa como um processo mediador e formativo que deve caminhar ao lado do processo de ensino e aprendizagem. Sobretudo, é ao mesmo tempo um processo profundo que não se restringe ao contexto escolar, isto é, apenas e unicamente ao interior da escola, mas também além dos seus muros.

[...] Não se avalia apenas para constatar, selecionar, classificar. Avalia-se para, com base nos dados obtidos, se tomar uma decisão sobre como alterar ou melhorar práticas educativas que promovam a aprendizagem desejada (ALMEIDA; FRANCO, 2011, p. 29).

Segundo Luckesi (2011) o ato de avaliar pressupõe diagnóstico e reorientação do aluno, analisando os pontos positivos com o intuito de atentar para os negativos a fim de melhorá-los. Historicamente, a concepção de avaliação educacional foi influenciada, por volta da década de 1930, por teóricos como Ralph Tyler e, seguidamente Benjamin Bloom. Isto é, nesse período a expressão “avaliação da aprendizagem” emerge (LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2009).

A avaliação na educação, ou melhor, escolar foi “ganhando corpo” e se adequando a determinados contextos. A influência das teorias advindas da Psicologia foram determinantes para que a avaliação escolar adquirisse um viés médico e assistencial. Isto é, de testes e medidas para proporcionar uma qualidade no ensino e na aprendizagem do aluno.

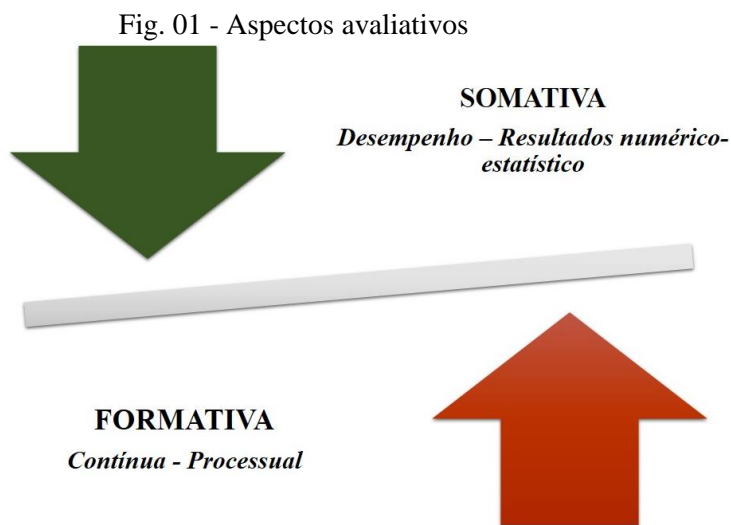
Assim, as formas e características deste ato foram sendo explorados. Onde se tem a avaliação formal e informal. Villas Boas (2006) define avaliação formal como aquela que recebe comumente um parecer em forma de nota, conceito. Já a informal parte do

desempenho do aluno na tarefa atribuída pelo docente e na inter-relação que ocorre entre estes dois sujeitos na sala de aula. É uma avaliação mais flexível ao julgamento do professor, pois não é planejada.

Ademais, Both (2011) aponta também para duas perspectivas de avaliação, consideradas pelo próprio como a “[...] coluna central da qual derivam todas as demais iniciativas consequentes da ação de avaliar” (BOTH, 2011, p. 30). No caso, são as avaliações formativa que,

[...] promove a coleta de dados para reorientar o processo de ensino-aprendizagem. [...] Com ela, é possível valorar a formação dos hábitos e dos procedimentos e processos de aprendizagem. [...] prevê que se criem formas de mediação e de intervenção ativas (ALMEIDA; FRANCO, 2011, p. 24).

E a somativa, que na compreensão de Almeida e Franco (2011, p. 24)” [...] verifica se houve aquisição de conhecimento, com o objetivo de classificá-lo entre critérios predefinidos de aprendizagem que vão se somando uns aos outros no tempo”. Nesse contexto, a Figura 01 abaixo ilustra uma certa dissonância entre essas duas perspectivas no cotidiano escolar:



Fonte: Produção da autora com base em Almeida e Franco (2011)

Diante da Figura apresentada, observa-se que cada avaliação (formativa e somativa) compreendem um composto de direções e valores que “[...] respondem proximamente à realidade do que ocorre no dia a dia do educando [...]” (BOTH, 2011, p. 30). Sendo que, o aspecto formativo “pesa” mais em comparação com o aspecto somativo. O ideal seriam os dois aspectos “andarem” juntos no cotidiano escolar, pois estes não elementos antagônicos na perspectiva avaliativa. No entanto, a realidade deixa à mostra as dissonâncias entre ambas concepções avaliativas. Assim,

O aspecto somativo da avaliação pode igualmente converter-se em aspecto formativo ou processual, na medida em que os diversos valores numéricos que

representam desempenho acadêmico ou escolar são analisados criteriosamente com esse foco (BOTH, 2011, p. 31).

Diante disso, a Figura ao exibir o aspecto formativo com menor força compreende-se como menos frequente e pouco utilizado na escola, apesar de ser o que democraticamente suscitaria uma avaliação mais inclusiva em detrimento do aspecto somativo. Na imagem, esse aspecto está em elevação, pois os sistemas escolares ainda priorizam esse conceito como o mais adequado, prático e útil. Além de preponderar nos indicativos de “qualidade” da educação brasileira. Assim,

A Avaliação não é punição, nem arma de controle, nem instrumento de reprovação, nem ainda mera ferramenta de classificação. [...] é um termômetro. Mas não só, pois o termômetro indica que há problema, porém não diagnostica nem encaminha a solução (ALMEIDA; FRANCO, 2011, p. 83).

Em suma, a avaliação como processo mediador e formativo do ensino e aprendizagem pressupõe uma complexidade, devendo esta manter um atenção especial aos impactos das propostas neoliberais que privilegiam um aspecto em detrimento do outro. Além do mais deve estar a serviço de uma prática de ensino que se preocupe com a transformação educação a favor de todos.

2.1 O processo de Avaliação na Educação Especial

As discussões tensionadas sobre a escolarização do aluno com deficiência no ensino regular brasileiro, em classe comum, tem sido algo propagado desde a década de 1990, com a influência das políticas neoliberais e demais interferências internacionais na forma de documentos como a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Ocasão em que diferentes países colocavam em prática suas políticas designadas à constituição de sistemas escolares menos restritivos e adequadas à inclusão de alunos com deficiência no mesmo ambiente de ensino dos alunos sem deficiência.

No atual discurso, desde a implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, em 2008 no Brasil percebe-se a difusão da necessidade de se promover a democratização do acesso de alunos com deficiência aos saberes escolares nas escolas comuns e o apoio pedagógico em instituições especializadas. Diante disso, as discussões não se encontram esgotadas para superar todas as questões e contradições que se assentam a esse respeito, sendo necessária sua continuidade e novas investigações que promovam o enfrentamento desse desafio.

Assim, a inclusão escolar tem se explicado como um paradigma “novo” que ocasiona “[...] na busca de uma escola pública digna, sem adjetivações, porque deveria ser de qualidade e inclusiva em sua essência” (OLIVEIRA, 2002, p. 304).

No entanto, a realidade de da maioria das escolas brasileiras tem evidenciado que, quando se trata de caminhar nesse sentido, alguns entraves ainda persistem, notadamente os alusivos à organização do trabalho escolar, pautada no modelo fragmentado, propedêutico de ensino e na homogeneização das turmas. E, principalmente no que tange o processo de avaliação deste alunado. Segundo Chueiri (2008) a avaliação apresenta relação estreita entre as concepções pedagógicas e os significados assumidos pela avaliação no contexto escolar, conforme ilustra Figura 02 abaixo:

Fig. 02 - Concepções de avaliação nas tendências pedagógicas



Fonte: Produção da autora baseado em Chueiri (2008)

Na Figura 02 acima exposta quatro concepções de avaliação são intensificadas, ressignificadas e concebidas em dado contexto das tendências pedagógicas brasileiras². Em “Examinar para avaliar” as práticas de avaliação são compreendidas sob a forma de exames e provas, passadas em colégios católicos da Ordem Jesuítica e em escolas protestantes, a partir do século XVI. Em “Medir para avaliar” tem-se origem no início do século XX, nos Estados Unidos, com os estudos de Thorndike os testes educacionais e padronizados para medir habilidades e aptidões dos alunos, com a contribuição das teorias da aprendizagem oriundas da Psicologia (CHUEIRI, 2008).

² Constituem distintas concepções que perpassam a prática docente em determinados períodos da história do pensamento pedagógico brasileiro. Constituem-se as tendências pedagógicas liberais (tradicional, renovada e tecnicista) concebidas como neutras, pois teoricamente nunca assumiram compromisso com as transformações da sociedade, embora, na prática, procurassem legitimar a ordem econômica e social do sistema capitalista. E as tendências pedagógicas progressistas, em oposição às liberais, trazem uma análise crítica ao sistema capitalista operante (LIBÂNEO, 2013; SAVIANI, 2008).

Já em “Avaliar para qualificar”, é concebida a partir da década de 1960, onde surgiram inúmeras críticas sobre os modelos e práticas da avaliação nas escolas com um rápido desenvolvimento de enfoques de avaliação alternativos, pautados em pressupostos éticos, epistemológicos e teóricos bem distintos (CHUEIRI, 2008).

E, por fim o destaque dado na Figura 02 atribuído a “Avaliar para classificar ou para regular” vai de encontro ao que a avaliação para alunos da Educação Especial tomou forma. Nesse contexto, os propósitos da Terminalidade Específica se relacionam a partir do momento em que traz a certificação, ou seja, uma avaliação para teoricamente “encerrar” possibilidades. Isto é, concentra a função tradicional que a avaliação assume no contexto escolar com garantia à certificação e ao diploma (CHUEIRI, 2008).

No contexto da Educação Especial, o propósito da avaliação do rendimento escolar é entendido como o acompanhamento sistemático do processo de ensino e aprendizagem como na educação comum, porém mais preocupado com o diagnóstico de dificuldades e diferenças pessoais, bem como a adequação de objetivos educacionais do que com o desenvolvimento do aluno com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

A Resolução n. 02, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu Artigo 6º, aponta que a avaliação dos alunos com deficiência deve partir para “[...] a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem [...]” (BRASIL, 2001).

O referido documento propõe o auxílio de um assessoramento técnico para a identificação mais dos “problemas” dos alunos com deficiência do que as suas possibilidades de aprendizagem. Nos Artigos 9º e 10 traz a perspectiva da avaliação pedagógica para mensurar as necessidades e o desenvolvimento desse alunado da Educação Especial, ou seja, nesse véis pedagógico compreende a avaliação na perspectiva mais assistencial do que pedagógica em si como denota no Artigo 6º ao falar em assessoramento técnico.

O processo avaliativo na Educação Especial é de suma importância em todos os âmbitos do processo educacional para orientar as decisões pedagógicas e retroalimentá-las, exercendo um papel essencial nas adequações curriculares. Nesse transcurso a avaliação pedagógica dos alunos público alvo desta respectiva modalidade de ensino deve ser realizada, objetivando identificar impedimentos que estejam dificultando o seu processo educativo no contexto de múltiplas dimensões.

Essa avaliação precisa ser direcionada considerando fatores que incidem na aprendizagem como as de cunho individual, as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente e as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre elas. E deve ter a finalidade de processar continuamente os conhecimentos, desenvolvimentos e habilidades que cada aluno tem, no seu tempo, por seus próprios caminhos, pois a despeito das suas limitações, este pode evoluir.

Não se trata de comparar o desenvolvimento desses sujeitos, que possuem limites marcados biologicamente, com o de sujeitos que trazem as possibilidades orgânicas integras, sem comprometimentos, dentro do padrão considerado normal. Quero é ressaltar que é possível mudar a relação com estes sujeitos. Partindo do princípio de que todo ser humano pode aprender, podemos afirmar que todos, ainda que com condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais significativamente diferentes, podem desenvolver sua inteligência (CARNEIRO, 2006, p. 145).

Deste modo, avaliar é uma prática pedagógica antes de tudo, comprometida com o respeito a diversidade. É um processo que colabora para investigação constante da prática pedagógica do professor cuja função é sempre modificá-la e aperfeiçoá-la a partir das análises desenvolvidas com seus alunos.

Entretanto, geralmente em situações avaliativas, os professores se deparam na sala de aula com alunos “diferentes”. Esse “diferente” diz respeito ao aluno que está enfrentando dificuldades de compreensão e aprendizado do conteúdo curricular, além da falta de interação com os outros colegas de sala. Diante disso, por não ter maiores informações desse alunado, muitas dúvidas pairam sobre como ajudá-los na escola.

São alunos que, geralmente, concluem suas tarefas antes do previsto ou não. Realizam muitas perguntas ou contribuições ou permanecem em silêncio, não mantem o foco no olhar com o professor na aula, não interagem. As ideias são diferenciadas e, por vezes, podem desviar-se do assunto exposto impedindo o andamento da aula, conforme o planejado pelo professor. Em suma, entre outros comportamentos que, comumente são conexos as condições específicas de sua habilidade ou limitação.

A avaliação tem se destacado como um conjunto de conhecimentos necessários no cotidiano docente, pois tem se afirmado como prática reflexiva, tanto na condução do ensino como no desenvolvimento da aprendizagem. Nessa perspectiva, Hoffmann (2009) explica que existe uma contradição entre o que é falado e o que é praticado por docentes no âmbito escolar. Ressalta que a ação classificatória e autoritária da avaliação ainda é uma dura realidade vivenciada na escola.

No contexto da Educação Especial, esse episódio se caracteriza como exclusório, pois o aluno não deve ser avaliado tomando como ponto de partida apenas a aplicação de

instrumentos (provas, questionários etc.), mas sim o que foi desenvolvido, o que compreendeu do conteúdo e fundamentalmente, o que para o aluno com deficiência é significativo e funcional.

A avaliação como um processo pertencente à natureza da ação pedagógica deve se direcionar rumo a uma reflexão, interativa e inclusiva. Nesse sentido, Hoffmann (2009, p. 47) esclarece que,

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, por que não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados provocando-os a progredir sempre.

Dessa forma, o propósito principal do processo de avaliação do aluno público alvo da Educação Especial não deve levar em consideração a rotulação destes indivíduos, mas sim proporcionar contribuições para constituir uma intervenção pedagógica adequada às necessidades educacionais, sociais e emocionais.

3 TERMINALIDADE ESPECÍFICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: entre o dito e o feito!

No texto do Artigo 205 da carta magna das leis brasileiras, a Constituição Federal (1988), a definição de educação como direito de todos é assegurado. O direito de acesso à escolarização, de igualdade de condições e permanência na escola mediante as condições de acessibilidade também são pontuados. Ainda assim, no tensionado debate sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência predominam a imprecisão e falta de clareza nas ações e processos avaliativos, principalmente no âmbito das instituições escolares.

Quando se trata de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação logo vem a concepção de defasagem, inoperância, dificuldade, impossibilidade e tantos outros. A terminalidade, expressão que significa fim, encerramento e conclusão é compreendida por alguns com essa finalidade. No entanto, existe a questão legal que em seu discurso compreende a Terminalidade Específica como certificação.

A Terminalidade Específica é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996. Em seu Inciso II do Artigo 59 dispõe que:

[...] Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais [...] terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências [...].

Na LDBEN a Terminalidade Específica consiste numa modalidade de certificação de conclusão de escolaridade e deve ser conferida para certificar a conclusão do ensino

fundamental. Essa determinação foi ratificada pela Resolução n. 02/2001. Deste modo, o certificado de conclusão de escolaridade do ensino fundamental, denominado Terminalidade Específica, difere da conclusão do ensino fundamental. Isto é, a terminalidade ocorre ou deveria ocorrer por meio de um processo avaliativo, a fim de identificar o nível de desenvolvimento e conhecimento alcançado pelo aluno com deficiência, possibilitando-lhe, em ponto, novas alternativas educacionais, como previsto em lei.

Entretanto, a LDBEN e a Resolução n. 02/2001 não indicam como será essa certificação. Os discernimentos para a construção do instrumento avaliativo ficam sob responsabilidade dos próprios sistemas escolares, que deverão avaliar e delinear de maneira objetiva os avanços individuais adquiridos por esses alunos, apontando suas habilidades e competências com o intuito de evidenciar mais os problemas do que necessariamente pode alcançar.

Essa indicação se envereda em decorrência da descentralização das políticas, que propõe para as esferas locais a responsabilidade pela oferta e manutenção desses serviços. Assim, conforme o Artigo 24 da Lei n. 9.394/1996 “[...] cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de curso, com as especificações cabíveis” (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, possibilita a cada estado e/ou município a autonomia para construção da proposta em torno da implementação da Terminalidade Específica, mas pode levar a caminhos que contrariam os direitos e expectativas dos alunos com deficiência em relação a essa escolarização e inclusão ou exclusão no sistema de ensino.

Na análise do que está dito na LDBEN e na Resolução n. 02/2001, em tese, apontam um novo rumo à Educação Especial ao tratar da organização dos sistemas de ensino para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais. A LDBEN possibilita dois tipos distintos de certificação ao término do Ensino Fundamental seja por “conclusão” ou por “terminalidade”. A primeira é direcionada a todos os alunos que concluírem essa etapa da Educação Básica. Já a segunda, conforme o Artigo 16 da Resolução n. 02/2001, destina-se “[...] ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 [...]” da LDBEN (BRASIL, 1996; 2001).

Nesse contexto, os resultados de escolarização da qual trata a respectiva lei significa o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo como elementos básicos o completo domínio da leitura, da escrita e do cálculo (BRASIL, 2001). De tal modo, o certificado de conclusão de escolaridade do ensino fundamental, denominado “terminalidade específica”, difere da “conclusão” do ensino fundamental, visto que por meio dele, pode-se identificar o

nível de conhecimento adquirido pelo aluno, permitindo-lhe, teoricamente, novas perspectivas educacionais, como previsto em Lei (BITTENCOURT; CASTRO, 2016).

Em 2002, isto é, no fim do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), a extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação e Cultura (MEC) apresentou um documento intitulado “Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas³”.

No texto do referido documento que, de início percebe-se a marca da influência neoliberal no sistema educacional brasileiro frisando que sua produção e publicação deveu-se “[...] a partir dos movimentos internacionais, tornou-se necessário a implantação de uma política de inclusão para alunos com necessidades especiais no sistema regular de ensino” (BRASIL, 2002a, p. 7). Além do mais, fica evidente que o propósito desse documento emerge não só do cumprimento de acordos internacionais, mas da necessidade de ajustamento social e “normalizador” dos alunos com deficiência ao dizer que:

Este documento contém informações e sugestões para o atendimento educacional dos alunos com dificuldades de adaptação escolar por manifestações de condutas típicas, associadas a dificuldades acentuadas de aprendizagem, e *que interferem significativamente na dinâmica da sala de aula prejudicando o processo ensino-aprendizagem desses alunos e de seus colegas* (BRASIL, 2002a, grifo da autora).

É evidente no trecho em destaque que os alunos com deficiência são considerados “alunos problema”, ou seja, incomodam e trazem transtornos a eles próprios e aos outros. A solução encontrada para que o ensino e a aprendizagem na sala de aula seja mantido para os demais que não apresentam deficiência é adequá-los e possivelmente retirá-los com a certificação.

Desta forma, ao longo de seus seis capítulos, entre os quais destacam-se os capítulos cinco e seis, respectivamente sobre Avaliação e Terminalidade Específica, percebe-se claramente que ao ditar normas para esse público alvo da Educação Especial, o documento sai em defesa da Terminalidade Específica destacando que negá-la consiste em manter os alunos com necessidades educacionais especiais “[...] no sistema escolar indefinidamente” (BRASIL, 2002a, p. 45).

³ Condutas típicas foi uma expressão utilizada para designar as pessoas com uma variedade extensa de comportamentos de natureza emocional, social, ou comportamental, isto é, pessoas que apresentam um quadro de síndromes e transtornos psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, que ocasionam atrasos no desenvolvimento, dificuldades acentuadas de aprendizagem e prejuízo no relacionamento social. Atualmente o termo foi ressignificado por meio de estudos, pesquisas e, sobretudo com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva de 2008, onde o termo é oficialmente substituído pelo conceito de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) (BRASIL, 1994, 2002b, 2008; DSM IV, 1994; DSM V, 2014).

Este fragmento marcante retrata claramente que a Educação Especial está a passos largos de chegar a uma educação na perspectiva inclusiva, ou seja, é subjugada e as possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência não são vistas, são na verdade desprezadas. Ao dizer “indefinidamente” fica evidente que não se acredita na inclusão, na capacidade do aluno com deficiência e o empurra ainda mais para o fosso da exclusão.

Para Stainback e Stainback (1999), o primeiro passo para uma escola inclusiva de qualidade é situar uma filosofia pautada nos princípios democráticos e igualitários que deve ser compartilhada por todos que estão inseridos neste contexto.

Dando prosseguimento às análises, uma outra tentativa de acirrar ainda mais a exclusão desses alunos na educação brasileira veio com a Proposta de Lei n. 6.651/2009⁴ cuja proposta consistia na alteração do Inciso II do Artigo 59 da LDBEN que trata sobre a terminalidade. Assim sendo, a redação do artigo ficaria com a seguinte alteração: “[...] terminalidade específica por solicitação por escrito do aluno ou de seu representante legal [...].

No entanto, o Parecer Técnico n. 14/2009 emitido pela então SEESP do MEC considerou incongruente o texto de alteração da Lei n. 9.394/1996. Depreende-se desse contexto que a referida alteração na Lei instiga ainda mais a dualidade no ensino brasileiro, que historicamente carrega essas marcas nas reformas educacionais por muitos anos instauradas e alvo de debates e críticas.

Além de delegar essa responsabilidade ao próprio aluno e familiares. Ou seja, o poder público se eximiria desse processo exclusório. A Educação Especial como modalidade de ensino continuaria no discurso de assistencialismo enquanto o ensino regular como único e suficiente para escolarizar quem tem condições orgânicas de estar na escola (BITTENCOURT; CASTRO, 2016).

A Terminalidade Específica nas lentes dos documentos legais carrega consigo a questão de que, quando o aluno com deficiência, no caso, os que apresentam acentuados comprometimentos intelectuais já tiverem esgotadas as possibilidades de avanço no processo de escolarização, fora também a defasagem idade/série deverá este encerrar essa etapa ou ciclo da Educação Básica.

Esta certificação pode ser compreendida como uma forma de exclusão dentro e fora do sistema escolar. Na medida em que o sistema escolar assume a consciência dos custos econômicos da repetência e da evasão de alunos com deficiência na escola, o Estado cria também mecanismos para controlá-los e eventualmente externalizá-los. Estrategicamente cria

⁴ Proposta apresentada em 16 de dezembro de 2009 pelo Deputado Márcio França do Partido Socialista Brasileiro de São Paulo (PSB-SP).

caminhos de progressão distintos dentro da própria escola, de forma a reforçar práticas de interiorização da exclusão (FREITAS, 2002, p. 304).

De forma geral, percebe-se um contrassenso entre o que se expõe nos documentos oficiais, que estabelecem as políticas e reformas educacionais rumo à inclusão escolar, e ações implementadas pelo poder público sob o discurso em defesa da garantia de acesso, permanência e participação desses estudantes na escola regular.

A ideia que transparece após análise dos discursos presentes nos textos legais é que a exclusão parece ser um dos propósitos da Terminalidade Específica, visto que, a partir do momento em que o controle da permanência do aluno com deficiência no ensino fundamental se subjaz uma necessidade nas lentes legais, implica em perceber que quanto maior for sua permanência sem alcançar a progressão nesta referida etapa da Educação Básica, mais gastos são contabilizados e recursos utilizados, tornando-se assim imperioso instituir mecanismos para transferi-lo para níveis e modalidades de ensino que apresentam mais vagas, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por exemplo. Nessa perspectiva Mészáros (2008, p. 27) compreende que,

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do sistema do capital é uma contradição em termos.

No entendimento do respectivo autor, esse fato implicaria na abertura de vagas para alunos sem deficiência e, portanto não “casos problema” no ensino fundamental, que se constitui numa etapa de ensino obrigatório por lei para todos no Brasil (BRASIL, 1988), tendo em vista que o alvo da Terminalidade Específica é o aluno que não tem pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, esse certificado não terá nenhuma utilidade, para a inserção dele no mercado de trabalho, sobretudo pelo fato de que a sociedade brasileira está pautada na lógica capitalista de produção, onde se paira “ [...] uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado” (MÉSZÁROS, 2008, p.12)

Dessa forma, a Terminalidade Específica se apresenta bastante coerente com as políticas neoliberais para a área da educação de modo geral, e em específico da Educação Especial. Gadotti (2000) entende que a educação brasileira apresenta-se numa dupla encruzilhada, pois de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações.

3.1 Concepções na perspectiva da Educação Especial: a avaliação em discussão

A avaliação escolar continuamente tem sido uma “pedra no sapato” na ação pedagógica do professor. E, quando se trata da avaliação de alunos com deficiência, então, o problema torna-se mais complexo ainda. Assim sendo, a avaliação como um processo mais amplo de reflexão que ultrapassa apenas a ideia de fracasso escolar e do impetuoso processo de exclusão causado por ela, torna-se fundamental propiciar o acesso e a permanência com sucesso dos alunos com deficiência na escola. Uma vez que,

Entramos no terceiro milênio com o discurso da inclusão escolar em todas as pautas e eventos sobre Educação Especial e Educação Regular. Assim, a história da Educação Especial no Brasil está como uma página em branco a ser construída, a efetivação de um sistema inclusiva ainda está por fazer (CAPELLINI; MENDES, 2003, p. 142)

É interessante destacar que alunos com deficiência devem ser avaliados da mesma maneira que seus colegas de classe. Propor a avaliação desse alunado de forma distinta e dissociada das concepções que se tem acerca de aprendizagem, do papel da escola na formação integral dos alunos e das funções da avaliação como conjunto de meios que permite o replanejamento das atividades do professor, não encaminha a resultados úteis.

Nessa linha de raciocínio, o processo de avaliação do aluno com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação pautados no modo inclusivo prescinde da concepção de uma nova cultura sobre aprendizagem e avaliação, isto é, uma cultura que elimine a lógica de exclusão, baseada na homogeneidade e na escolha de um determinado compasso como ideal para a construção da aprendizagem de todos os alunos. Assim,

Estudos mostraram que crianças com necessidades educacionais especiais em situações de ensino regular têm melhor desempenho social e acadêmico, quando comparadas às que só recebem Educação Especial, destacando a importância da fusão Educação Especial com a Educação Regular (CAPELLINI; MENDES, 2003, p. 142).

O processo de avaliação pedagógica dos alunos com deficiência que culmine na Terminalidade Específica deve primar para a descrição das habilidades e competências adquiridas por este alunado para se chegar a um parecer específico e tudo isso em parceria com o professor da Educação Especial (LIMA; MENDES, 2011).

Entretanto, existe a necessidade de maiores esclarecimentos e encaminhamentos concisos no que tange a legislação vigente e a proposta de sua aplicabilidade. Além disso, essa certificação é uma modalidade em certos casos admissível, porém são necessárias propostas concretas que impliquem em avanços e apoio para a continuidade dos estudos e encaminhamentos no contexto escolar. Uma vez que, ao tempo que tenta “ajudar” o aluno

com deficiência, acaba prejudicando-o. Eximindo-o do direito a educação para todos e com todos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste estudo possibilitou um olhar investigador e diferenciado com relação à avaliação na Educação Especial no que tange o “parecer final” da Terminalidade Específica aos alunos com deficiência, levando a refletir sobre os reais objetivos da prática que faz parte da ação pedagógica. Diante das informações levantadas e analisadas nos documentos e demais literaturas nas categorias: Avaliação - Educação Especial - Terminalidade Específica buscando responder ao questionamento central que norteou o desenvolvimento do estudo, pode-se concluir que a legislação na área é limitada, contraditória e incongruente.

Associado a isso, o escasso e desamparo à Educação Especial como modalidade é uma marca assinalado em documentos “norteadores” para docentes e discentes no contexto escolar. Todas as questões alusivas à avaliação dizem respeito à avaliação de todos os alunos, com e sem deficiência. A única diferença que existente entre eles reside na forma como a avaliação é compreendida para cada público.

Quando tenta ajudar, acaba prejudicando; quando tenta incluir, acaba excluindo Nesse contexto, a avaliação como um processo contínuo deveria primar na compreensão do aluno com deficiência como um sujeito social que demanda múltiplos olhares, pois este processo destaca-se como a própria ação educativa.

Desse modo, inquietação apresentada e problematizada no presente texto tem por finalidade que este sirva de suporte para futuras pesquisas relacionadas ao processo de avaliação na Educação Especial e Terminalidade Específica aos alunos com deficiência. Ainda há muito para ser discutido, planejado e produzido acerca do tema e, portanto, iniciativas que busquem discutir a problemática envolvida no ato de avaliar e sua relação com a educação e inclusão de alunos com e sem deficiência são presentes e cruciais para que mudanças significativas ocorram nos processos educativos praticados na escola, sobretudo no que tange as discussões tensionadas nos documentos legais e normativos e o que ocorre no contexto escolar com relação aos alunos público alvo da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. de; FRANCO, M. G. **Avaliação para a aprendizagem:** o processo avaliativo para melhorar o desempenho dos alunos. São Paulo: Ática, 2011.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais DSM-IV**. São Paulo: Manole, 1994.

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V**. Tradução de Cláudia Dornelles. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOTH, I. J. **Avaliação: “voz da consciência” da aprendizagem**. Curitiba: Ibpx, 2011.

BRASIL. **Constituição da República do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 de dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Parecer Técnico n. 14/2009**, 23 de fevereiro de 2010. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=464884>. Acesso em: 10 jul. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC; SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas**. Brasília: MEC; SEESP, 2002a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola, alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC; SEESP, 2002b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução n. 02, de 11 de setembro de 2001**. Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. **Projeto de Lei n. 6. 651, de 16 de dezembro de 2009**. Altera o art. 59 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional.

BITTENCOURT, D. F. C. D. de; CASTRO, S. F. de. Terminalidade Específica: concepções e aplicação na perspectiva do professor de educação especial. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2016, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee7/papers/terminalidade-especifica%3A->

concepcoes-eaplicacao-na-perspectiva-do-professor-de-educacao-especial. Acesso em: 24 mai. 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. Avaliação do rendimento acadêmico de alunos com deficiência mental inseridos em classes comuns. *In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (orgs.). Avaliação em Educação Especial*. Londrina, SP: Eduel, 2003.

CAREGNATO, R. C. A.; R MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. *Texto & Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-84, out./dez. 2006.

CARNEIRO, M.S.C. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural. *In: BAPTISTA, C.R.; MACHADO, A.M. et al (orgs.). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Meditação, 2006.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a Avaliação Escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOFFMANN, J. M. L. *O jogo do contrário em avaliação*. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, S. R.; MENDES, E. G. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17 n. 2, Marília, SP, mai./ago. 2011.

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

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). *Declaração Mundial de Educação para todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca, Espanha. Genebra: ONU; UNESCO, 1994.

_____. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Conferência de Jomtien, Tailândia. ONU; UNICEF, 1990.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas, SP: Pontes; 2002.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VILLAS BOAS, B. M. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2006.