

O PROFESSOR E SEU SABER FAZER DIANTE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Richardson Batalha de Albuquerque¹

RESUMO

A pesquisa em destaque é parte da dissertação de mestrado apresentada a Universidade Federal de Sergipe -UFS e teve como finalidade compreender como o professor a partir do seu saber fazer constrói a avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual. Para os debates iniciais o artigo em destaque resulta de uma imersão em revisões bibliográficas expondo de forma sistemática, fomentar debates sobre o saber fazer do professor diante a avaliação da aprendizagem escolar para o educando com deficiência. Para subsidiar essa revisão adotamos como parâmetros investigativos a pesquisa qualitativa de cunho explicativo direcionada sobre categorias preliminares de análise versaram sobre o saber docente e avaliação da aprendizagem. Os resultados iniciais revelaram que os professores possuem inúmeras dúvidas na construção de uma avaliação para estes alunos. Dúvidas de um suposto não saber fazer, visto que a avaliação para estes é uma ação didática e pedagógica que requer grande habilidade no direcionamento de uma aprendizagem significativa. Os resultados ainda apontam para a necessidade na elaboração de um referencial teórico e metodológico que direcione os professores na elaboração de um processo avaliativo da aprendizagem escolar que de fato seja significativo para os alunos com DI.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem, Deficiência, Intelectual, Saber Experiencial.

INTRODUÇÃO

No propósito de construção dos objetivos desta investigação, foi identificado, através de pesquisas iniciais, a carência de referências específicas na condução de uma avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual, o que repercute em questionamentos por parte do professor diante o seu saber.

Desse contexto, partiu o interesse que proporcionou estudos direcionados para produção de conhecimento sobre o saber do professor na avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da deficiência intelectual.

O interesse concreto sobre este estudo surgiu de uma necessidade teórica e prática, manifestada na própria experiência profissional do pesquisador que nos anos iniciais da sua atuação docente na sala de aula do ensino regular, percebia descompassos e incertezas sobre o saber construir e conduzir o processo da avaliação da aprendizagem escolar para estes alunos.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe-
UFS. professor.richardson.albuquerque@gamil.com

Sobre esse aspecto, esta investigação teve como objetivo geral: compreender como o professor a partir do seu saber fazer, promove uma avaliação da aprendizagem escolar para alunos com deficiência intelectual.

Ampliando essa compreensão, temos como objetivos específicos:

- Compreender as concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem escolar;
- Identificar as ações dos professores na elaboração e aplicação da avaliação da aprendizagem escolar para os alunos com DI.

Analisar as concepções dos professores sobre a avaliação da aprendizagem. Sobre todo esse contexto, a justificativa em investigar como o saber fazer do professor promove a avaliação da aprendizagem escolar dos alunos com deficiência intelectual surgiu pela carência de estudos dessa natureza. Representando um desafio que deve ser debatido sobre a seguinte visão: aquele objeto que não foi estudado é algo que necessita ser investigado e revelado, configurando uma originalidade ao que está sendo pesquisado.

Portanto, a originalidade deste estudo apresenta-se no contexto das mudanças educacionais que se firmaram ao longo do tempo como necessidade de uma sociedade em constante transformação.

Dessa forma, pesquisar o professor no seu saber fazer torna este estudo um parâmetro para que outros pesquisadores configurem interesse pela área, revendo possibilidades em construir métodos para aplicabilidade da avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Para a elaboração da fundamentação teórica, foi necessário identificar através do estado da arte, as produções acadêmicas produzidas no país ao longo dos últimos anos, sobre o saber do professor na perspectiva da avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual e áreas afins.

Analisar estas produções permitiu compreender o perfil de pesquisas existentes, contribuindo para que esse estudo em questão possibilite novos caminhos de investigação a fim de disseminar uma proposta inovadora: o saber fazer do professor sobre a avaliação da aprendizagem na educação especial.

As buscas permitiram estabelecer relações com estudos anteriores, a fim de identificar conformidades e novas possibilidades de estudo e debates.

1.OS SABERES DOS PROFESSORES E O SABER DA EXPERIÊNCIA: A PRÁTICA COTIDIANA DA PROFISSÃO DOCENTE

Como o saber do professor é construído?

Qual a origem do saber da experiência ou saber prático do professor?

Para responder esses questionamentos, utilizamos a categorização “saberes dos professores” sobre as visões de Tardif (2014), e Pimenta (2002).

Tardif defende que, os saberes dos professores é um saber social,

porque é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum (embora mais ou menos variável conforme os níveis, ciclos e graus de ensino), trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc. Desse ponto de vista, as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho. (TARDIF, 2014,p.12)

Estes saberes estão em inteira relação com o social, uma vez que, o professor na sua atuação nunca está sozinho. Legitimado por diversos componentes tais como, sindicatos, universidades, ministério da educação, administração escolar, etc.

“Em suma, um professor nunca define sozinho e, em si mesmo, o seu próprio saber profissional [...] esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos”. (TARDIF, 2014, p.13).

A defesa do autor se esboça na certeza de que o professor articula sua atuação profissional trabalhando com alunos, garantindo a eles uma aprendizagem, preparando-os para as relações da vida social e para o mundo do trabalho.

Este preparo só poderá ser conduzido mediante relações e nunca de imposições. [...] “o saber não é um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre professor e seus alunos. [...] é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro” (TARDIF, 2014, p.13).

No caso do professor em exercício da atividade docente, a prática leva à construção de saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados, Tardif (2014).

Diante da diversidade de saberes dos professores, fica evidente que estes são de fato construídos pelos professores no contexto da sua profissão.

De fato, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber fazer personalizado, trabalham com programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional. (TARDIF, 2014, p.64)

Desse modo, as relações que os professores mantêm com seus saberes profissionais estão em constante construção com o coletivo, com o social. Uma interação diária que garante uma construção profissional pautada em vivências e na experiência (ao longo dos anos) que marcam sua atuação.

Nesse contexto, como devemos compreender que a atuação do professor no seu cotidiano profissional constitui o saber da experiência?

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (PIMENTA, 2002, p.20)

É no dia a dia do espaço escolar que o professor constrói o seu saber. O mesmo não se debruça sobre um acúmulo representativo em dias ou semanas, mas um saber diário, constituído na prática real e não pela prática adquirida ao longo dos anos de profissão.

A atuação do professor em sala de aula representa sua oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na sua formação inicial.

Ao atuar, o docente se insere dentro de circunstâncias pelas quais precisa lidar para a tomada de decisões, circunstâncias ligadas ao processo do ensino.

O ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Esses condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem pelos problemas técnicos, como aqueles com os quais se deparam os técnicos e tecnólogos. O cientista e o técnico trabalham a partir de modelos e seus condicionantes resultam da aplicação ou da elaboração desses modelos. Com o docente é diferente. No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são possíveis de definições acabadas e que exigem improvisações e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real) que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderações da profissão. “O *habitus* pode transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da personalidade profissional” eles se manifestam,

então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (TARDIF, 2014, p.49)

Para o autor o processo de ensino representa para o professor a essência de sua prática profissional e sobre ela o saber da experiência. Um processo construído a partir das realidades existentes na sala de aula e sobre estas a identidade da atuação docente.

Nessa perspectiva, Tardif (2014) defende o saber da experiência, “como funcional, prático, interativo, sincrético e plural, heterogêneo, não-analítico, aberto, personalizado, existencial, pouco formalizado, temporal e social” (p.109-111).

“Os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. [...]. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ele mesmo saber do trabalho sobre saberes, em suma: flexibilidade, retomada, reproduzida, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.” (TARDIF, 2014, p.21)

Diante do exposto, estes saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. “Incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* (certas disposições adquiridas na e pela prática real) e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2014, p. 38-39).

O saber profissional (experiencial) dos professores é constituído, segundo o autor, de uma mistura de diferentes saberes, construídos e movimentados de acordo com as exigências de sua atividade profissional.

Tardif (2014) discute essa lógica ao mencionar que, na sala de aula, o professor adentra em um ambiente construído de interação humana, em outras palavras, um dos grandes desafios do docente é se relacionar com o mundo real dos alunos e se integrar a ele; isso só acontece quando o educando consegue depositar créditos no professor a partir do seu fazer pedagógico.

Esse fazer pedagógico do professor, mesmo que carregado de todas as dificuldades pertinentes à estrutura física e social da comunidade escolar, promove no aluno confiança em suas potencialidades para se tornarem pessoas transformadoras de suas realidades.

Essa é a justificativa apresentada pelo autor para que se considerem inúteis as tentativas no sentido de conceber uma classificação para os saberes docentes de acordo com

critérios que considerem isoladamente a sua origem, seu uso ou ainda as suas condições de apropriação e construção.

Os saberes experienciais dos professores resultam de procedimentos de construção individual, mas, ao mesmo tempo, são partilhados e legitimados por meio de processos de socialização profissional.

Nesse sentido, a interação entre os docentes desencadearia um processo de valorização e de reconhecimento desses saberes como saberes de uma classe e não de um profissional específico.

Estes saberes são incorporados à experiência docente (individual e coletiva) por meio do que o autor denomina *habitus* e habilidades.

Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-se, porém em categorias do seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. (TARDIF, 2014, p. 53)

Este saber é para o professor uma forma de aquisição de conhecimentos necessários para sua atuação. Um saber que não foi constituído na formação superior, tampouco de um saber científico, mas construído nas experiências prática essencialmente na sala de aula.

Pode-se se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim, dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2014, p.48-49)

É importante considerar que os docentes geram saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de opinar sobre suas próprias experiências.

No entanto, ao construir o saber da experiência, o professor promove uma característica própria de ensino, expressada por um saber fazer. Desse modo, é no dia a dia da sala de aula que se encontra a origem dos saberes da experiência do professor. Dessa forma, os saberes da experiência são considerados como essência do saber docente, integrados pelos

demais, harmonizados e ajustados na prática, ou seja, resulta da interação do professor com seus alunos na sala de aula.

Esse saber da experiência ou experiencial é o saber fazer, resultante das vivências em sala de aula, ou seja, é a própria prática, é uma ação na qual o saber e a prática se interligam em um processo de interação e não separação entre conhecer e fazer.

Em seu exercício diário, o professor não busca saberes da sua formação inicial, tampouco na formação continuada, ele conduz seu saber dentro da prática, da ação, constituindo assim o saber da experiência ou experiencial.

Essa experiência defendida por Tardif (2014) representa uma prática pedagógica, uma vez que a experiência é algo inseparável do cotidiano do professor, ou melhor, a experiência é fundamental na construção dos saberes dos professores, saberes estes construídos no processo histórico da formação do profissional. Portanto, é no cotidiano que os saberes são consolidados, e os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente.

Os saberes dos professores devem ser compreendidos “[...] em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. [...] Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2014, p. 17-18).

Assim o saber experiencial é representado ação do professor em consonância com suas habilidades de saber ensinar. Um saber, fruto da personalidade e identidade profissional do professor, traduzindo pela sua experiência de saber fazer.

O saber fazer é constituído pelas habilidades físicas e pelo conhecimento necessário para o trabalho e sobre este, a construção da experiência profissional no dia a dia.

Assim, a experiência profissional do professor no seu saber fazer carrega essencialmente habilidades para condução de um estilo de ensinar próprio. Sobre este ensino as circunstâncias do dia a dia da escola e da sala de aula.

A referência feita as “circunstâncias”, representa um fato, uma situação pela qual o professor passa na sua atuação diária, ou seja, estas situações necessariamente precisam ser enfrentadas pelo docente com objetivo de construir suas habilidades pedagógicas e didáticas em um saber experiencial (saber fazer ou saber da experiência).

As reflexões feitas sobre o saber experiência representam mais do que a atuação do professor, revelam um cotidiano marcado por situações que de regra fogem do

planejamento das aulas. Um saber fazer que surge em meio aos problemas que os cursos de formação não preveem.

A função do saber da experiência é promover a articulação dos demais saberes que o professor adquire durante sua trajetória profissional e pessoal, e sobre essa articulação se constrói o saber fazer docente. Um saber próprio, único, específico, marcado por ações individuais e coletivas que representam a identidade do professor na sua atuação profissional.

Portanto, o saber da experiência é para o professor a sua forma de ensinar de acordo com as realidades existentes no dia a dia da profissão.

2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA ATIVIDADE DESAFIADORA

Durante décadas, foi admitido que a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual se constituía somente pelo uso de materiais concretos. O aluno deveria ter contato com o objeto e a partir disso iniciar os treinos insistentes, alienantes e descontextualizados.

Ao contrário do que se pensava e se acreditava, a abordagem no trabalho com esse público deve ser voltada ao desenvolvimento de suas funções cognitivas.

De modo geral, o aluno com deficiência intelectual costuma apresentar uma característica de dependência do outro para aprender.

Para Valentim (2011) se o professor, no contexto da avaliação da aprendizagem escolar, realizá-la de forma tradicional, alimentará o ciclo de dependência desses alunos.

Numa situação de teste ou prova tradicionais, o aluno não pode ser assistido ou auxiliado pelo seu parceiro mais experiente ou pelo professor, portanto, não acontece a mediação e não há identificação de seu potencial de aprendizagem. Em outras palavras, não se identifica o que o aluno consegue fazer com ajuda e, dessa forma, ele pode deixar de atingir novos patamares no seu desenvolvimento. O aluno com deficiência intelectual, sozinho, pode não revelar suas possibilidades de aprendizagem, por necessitar, muitas vezes, de um ensino assistido, ou um suporte, acompanhado por um parceiro mais experiente. (VALENTIM, 2011, p. 33)

Diante deste cenário, a avaliação da aprendizagem escolar deve ser concebida pelo professor como elemento pedagógico de grande valor, uma vez que garante ao aluno a oportunidade de exercitar seus conhecimentos.

Esses conhecimentos são construídos a partir da interação ensino e aprendizagem, ou seja, dentro de suas cognições, os alunos avançam, porém, cada um com suas particularidades. Essas particularidades devem ser respeitadas na elaboração e aplicação da

avaliação para todos os alunos independentemente da sua condição física, motora ou intelectual.

Esse contexto de interação apresenta-se bastante complexo, uma vez que cada aluno tem suas particularidades, formas e maneiras de aprender.

Lidar com essa diversidade de aspectos exige do professor uma prática de ensino dinâmico, o que muitas vezes não ocorre devido às realidades vivenciadas (turmas numerosas, falta de apoio, precariedade na infraestrutura), tornando a avaliação da aprendizagem um processo desafiador e complexo.

Confirma essa ideia, as visões de Valentim e Oliveira (2013) ao destacarem que “no caso da deficiência intelectual, os processos de escolarização das pessoas têm-se mostrado bastante complexos, devido à especificidade de alguns quadros da deficiência; portanto, seu processo de avaliação da aprendizagem tem se caracterizado, frequentemente, da mesma forma”. (p.853)

Para minimizar essa complexidade é necessário adequações dos processos que constituem esse ciclo, quer dizer, os momentos de avaliação devem ser contínuos, de modo a captar suas possibilidades de aprendizagem, assim como os instrumentos devem ser adaptados, a fim de avaliar e acompanhar o que ele é capaz de fazer, sozinho e/ou com ajuda, oferecendo informação para atuar nas suas necessidades.

Valentim (2011) apresenta essa ideia ao afirmar que “a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual deve ser desenvolvida na forma dinâmica, voltada para as suas possibilidades de aprendizagem” (. p.32)

Ao avaliar o aluno com D.I o professor deve buscar estratégias pedagógicas que respeitem a realidade, a individualidade, as necessidades e o tempo de aprender destes alunos, buscando sempre materiais que auxiliem nesse processo.

Os alunos com D.I possuem momentos diferenciados para a assimilação de conteúdos, logo o processo da avaliação da aprendizagem deve servir não para medir conhecimentos e sim auxiliar e estimular este aluno ao seu desenvolvimento intelectual.

A avaliação deveria assumir características diferentes, uma vez que a proposta é atender as necessidades específicas de cada aluno, tendo como objetivo facilitar, garantir e oferecer oportunidades de escolarização para os alunos que não acompanham, por diversas razões, o ensino comum. (CAMPOS E OLIVEIRA, 2005, p. 55)

Notamos que os autores defendem que o processo avaliativo deve atender as particularidades, uma vez que a compreensão daquilo que foi ensinado é individual para cada

aluno, logo existe uma complexidade na relação entre o que o professor ensina e aquilo que o aluno aprende.

Essa complexidade torna-se mais evidente na hora de avaliar um aluno que não acompanha o ensino regular. Diante tais realidades, somente a prática é capaz de assegurar as condições para que esses alunos aprendam, uma vez que é preciso respeitar o tempo que cada aluno com deficiência intelectual leva para aprender.

Sobre a prática escolar e docente Luckesi diz:

A prática escolar e, conseqüentemente, a prática docente deverá criar condições necessárias e suficientes para que essa aprendizagem se faça da melhor forma possível. Isso significa que a prática escolar e docente desenvolverá meios afetivos pelos quais os educandos de fato, aprendam os conteúdos que estão sendo propostos e ensinados. (LUCKESI, 2002, p.65)

A complexidade em garantir a aprendizagem através da avaliação escolar para os alunos com DI produz muitas vezes um cenário escolar inadequado para o seu desenvolvimento intelectual.

Segundo Padilha,

A escola vai tratando o deficiente como eterna criança: sua programação é sempre uma programação da Educação Infantil – recortes, colagens, ligar figuras, pintar no limite, treinar a coordenação motora como pré-requisito para a escrita e a leitura, discriminar o que é igual, o que é diferente, repetir, seguir o modelo, novamente recortar, colar, contar musiquinhas (o diminutivo é proposital), limpar as mesas, lavar o rosto, escovar os dentes, pentear os cabelos, abotoar, amarrar, colar, recortar, montar [...]. (PADILHA, 2005, p. 122/123)

É justamente essa infantilização tanto por parte da escola quanto da família que acaba gerando prejuízos no desenvolvimento do educando.

Sobre essa infantilização existe ainda o equívoco entre dificuldades de aprendizagem e deficiência na aprendizagem.

As dificuldades representam obstáculos temporários na aquisição do saber e em algum momento podem ser superadas.

A deficiência na aprendizagem simboliza barreiras nas condições cognitivas que impedem o aluno de aprender.

Se as condições cognitivas limitam o aluno com deficiência a aprender, como tornar a avaliação um instrumento adequado para a realidade de cada deficiência, já que existe uma complexidade que dificulta as ações pedagógicas no ensino desses alunos?

a avaliação do aproveitamento escolar do aluno com deficiência tem-se caracterizado como um processo complexo devido às especificidades de suas necessidades e de seu desenvolvimento, muitas vezes bastante diferenciado. As características específicas de alguns quadros de deficiência dificultam a avaliação pedagógica e das adequações ou adaptações necessárias para se garantir a escolaridade desse aluno. (CAMPOS E OLIVEIRA, 200,p.55)

Notamos que os autores são taxativos ao expressarem que a avaliação para esses alunos se torna tarefa complexa, uma vez que existem vários tipos de deficiência.

Essa complexidade também está presente na hora de avaliar o aluno com deficiência intelectual, uma vez que as particularidades devem ser respeitadas para que de fato o processo de aprender seja realmente construtivo.

Esse aprender de forma construtiva dentro do processo da avaliação da aprendizagem escolar tem sido um grande desafio para que se estabeleçam critérios e procedimentos adequados para os alunos com deficiência intelectual.

[...] Historicamente os erros no procedimento diagnóstico, a inexistência de avaliação e acompanhamentos adequados vêm perpetuando uma série de equívocos quanto ao processo de ensino e aprendizagem, essencialmente daqueles com deficiência intelectual (SÃO PAULO, 2008, p.11)

Se a avaliação da aprendizagem para os alunos com deficiência intelectual, ao longo dos anos, apresenta equívocos, não se deve deduzir que eles não aprendem, pois, de acordo com Pan (2008), são pessoas que apresentam uma forma particular e dinâmica de pensamento e com possibilidades sempre abertas para seu desenvolvimento, demonstrando a importância de um processo avaliativo que responda às necessidades e possibilidades desses alunos.

Tédde (2012) reforça essa ideia ao defender que as crianças com deficiência intelectual merecem um olhar individualizado, levando-se em consideração suas limitações, suas necessidades, mas não somente o que ainda não conseguem realizar com autonomia, mas levar em consideração a bagagem que essas crianças possuem e o que já possuem de autonomia para realizar sozinhas.

Considerando todos os aspectos referentes às concepções e ações voltadas à avaliação escolar para o aluno com deficiência intelectual, tomamos como exemplo o RAADI – Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual/Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, 2008).

O documento é sem dúvida um suporte significativo para a avaliação da aprendizagem desses alunos, uma vez que não existem referenciais no estado de Sergipe e em

outras unidades da federação que apontem caminhos para o processo avaliativo na deficiência intelectual.

Esse documento objetiva garantir às docentes alternativas para avaliação do aluno com deficiência intelectual, utilizando os currículos da série em que está inserido, bem como auxiliar o professor a transpor o tradicionalismo que envolve a avaliação tão marcante no contexto escolar.

[...] a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual tem se caracterizado como um processo complexo devido às especificidades de suas necessidades e de seu desenvolvimento, muitas vezes, bastante diferenciado. As características específicas de alguns quadros de deficiência dificultam a avaliação pedagógica e o estabelecimento das adequações ou adaptações necessárias para se garantir a escolaridade desse aluno. (SÃO PAULO, 2008, p. 11)

O referido documento possui a finalidade de oferecer ao professor, subsídios para avaliação do aluno com deficiência intelectual, tendo como base os currículos da série em que o mesmo está inserido, bem como auxiliar o professor a transpor os padrões de avaliação tradicionais tão presentes no cotidiano escolar.

Busca ainda um acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento do aluno, tendo em vista suas particularidades e necessidades, além de indicar as áreas específicas onde o professor deve intensificar seu trabalho, de modo a potencializar as possibilidades de aprendizagem através de ajustes de materiais, recursos, currículo e outras medidas pedagógicas de adequação.

Documentos oficiais apontam que:

“[...] o processo avaliativo deve focalizar: o contexto da aula (metodologias, procedimentos didáticos, atuação do professor, relações interpessoais, individualização do ensino, condições físico-ambientais, flexibilidade curricular etc.); o contexto escolar (projeto pedagógico, funcionamento da equipe docente e técnica, currículo, clima organizacional, gestão, etc.).” (BRASIL, 1999, p.57)

Para Ferreira (1994), nem sempre são evidentes e claros os ajustes a serem feitos em termos de materiais, recursos, técnicas, currículos ou pessoal, importantes para garantir a sua aprendizagem, dessa forma, muitas vezes, a avaliação acaba na justificativa de dificuldade de aprendizagem desse aluno.

O autor ainda aponta que a escola tradicional, em especial aquelas que atuam na área da deficiência intelectual, segue atividades pedagógicas que têm por essência um sujeito

abstrato, coisificado, descontextualizado, uma visão de exclusão do conhecimento e das possibilidades de aprendizagem.

O objetivo da avaliação da aprendizagem escolar é possibilitar aos alunos com deficiências intelectuais sua inserção no mundo, uma vez que:

A pessoa com deficiência não tem algo ‘a menos’ que a normal [...]. A peculiaridade do desenvolvimento do deficiente não está no desaparecimento de funções que podem ser observadas na pessoa ‘normal’, mas nas novas formações que se constroem como reação ante a deficiência. [...] as funções intelectuais, não estando igualmente afetadas, conferem uma forma qualitativamente peculiar à deficiência mental. (DE CARLO, 2001, p. 74 - 75)

Segundo Luz e Miranda (2008), cabe à escola a preocupação de adaptar os diferentes instrumentos de avaliação para que possam permitir também a avaliação dos alunos com deficiência intelectual, de modo a conhecer o que o este aluno aprendeu, bem como analisar as variáveis implícitas no processo de ensino e aprendizagem.

Não existem “receitas” prontas para o trabalho com alunos tanto com deficiência intelectual, ou com outra deficiência, quanto com os sem deficiência. Devemos ter em mente que cada aluno é um e que suas potencialidades, necessidades e conhecimentos ou experiências prévias devem ser levados em conta, sempre. (HONORA e FRIZANCO, 2008, p. 107)

Ferreira (1994), afirma que a avaliação da aprendizagem para os alunos com deficiência intelectual perpétua um trabalho pedagógico que tem por base um sujeito abstrato, descontextualizado, com ações massificadoras, generalizadas, repetitivas, com uma individualização excessiva do ensino, permanência de um status infantil do aluno, conhecimento reduzido ao “saber fazer”, em síntese, uma visão fragmentada própria do conhecimento e das possibilidades de aprendizagem.

Apresentando essa perspectiva Valetim e Oliveira (2013), ao pesquisarem os conceitos dos professores sobre a avaliação da aprendizagem para os alunos com DI obtiveram por meios de entrevista as seguintes respostas:

“Avaliação da aprendizagem pra mim é o que ficou do que foi trabalhado em classe mesmo [...] é medir, medição mesmo.” (PROF2). “[...] Como se fosse um resultado de tudo aquilo que foi trabalhado, explorado em sala e avaliação, ela vem pra dizer o que o aluno sabe, conseguiu dominar [...]” (PROF5). (p.860).

Notamos um conceito tradicional, voltado simplesmente a um processo de quantificação de resultados, sem levar em consideração que a avaliação não se resume apenas

a uma mensuração de conhecimentos através de provas e sim de um processo contínuo que valoriza as interações e produções realizadas pelos alunos.

No caso dos alunos com DI, muitas vezes, eles costumam apresentar uma característica de recusa do saber e conseqüentemente um perfil de passividade e dependência do outro. Se o professor relacionar esse perfil na condução da avaliação, acabará reforçando a posição de fragilidade e inibição dos próprios alunos, não permitindo que eles construam seus conhecimentos.

Ainda segundo Valentim e Oliveira (2013) o questionamento de como os professores procedem a avaliação para os alunos com DI:

“[...] A gente usa avaliação mesmo, a prova como instrumento [...] também tem a avaliação do dia, que eu tenho considerado bastante, no final do dia eles escrevem o que aprenderam [...]. Mas a prova que a gente usa mesmo é a que eu falei [...]” (PROF5). (p.864)

A fala demonstra uma forma tradicional de procedimento avaliativo presente no contexto escolar, servindo apenas como quantificação de notas, não conduzindo a aprendizagem para uma significação dos contextos.

“[...] Fica parecendo que as práticas avaliativas das escolas [...] ficam marcadas pela tentativa de igualar a todos, de ignorar as diferenças ou tratá-las com estranhamento” (RIBETTO et al., 2003, p. 103).

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem dever ser um método interativo que envolve uma relação de aproximação entre professor e aluno: potencializar e valorizar o processo aprendizagem, pesquisar as estratégias de aprendizagem dos alunos e oferecer sugestões potencialmente úteis para o ensino.

Sem um referencial, ou sem instrumentos de avaliação adequados, as informações, as necessidades, as potencialidades do aluno com DI se perdem pelo cotidiano escolar e, dessa forma, sem registros, ou com registros insuficientes ou pouco sistematizados, a avaliação não significa apoio para o professor refletir sobre sua prática pedagógica e planejar seu trabalho. O processo de avaliação do aluno com DI se destaca dentre as adequações curriculares necessárias à prática pedagógica da escola comum, no contexto inclusivo. Tal adequação auxilia na identificação das suas necessidades, podendo indicar caminhos por onde o professor deve seguir, no processo de inclusão escolar do aluno com DI, transformando as informações coletadas, com instrumentos de avaliação dinâmicos em possibilidades a serem desenvolvidas. (VALENTIM, 2011, p.107-108)

Segundo Valentim (2011), a concepção tradicional da avaliação em relação ao aluno com deficiência intelectual, ao ser avaliado por testes ou provas não adaptadas às suas especificidades, coloca-o em uma classificação injusta e inútil, levando a escola representá-lo

como não apto no desempenho escolar e, concluindo ainda que suas dificuldades são inerentes à deficiência, focalizando o plano biológico, em detrimento às ações que poderiam ser realizadas pela escola.

Integra-se a essa questão as concepções de Sousa (1997), ao destacar que as avaliações nestas condições devem ser transformadas, de forma que não levem como direcionamento de julgamentos e classificações, perfazendo um processo quantitativo.

avaliar o contexto escolar ultrapassa a apreciação do desempenho dos alunos, que deve ser relacionado com o desempenho do professor e as condições da escola. Ou seja, é necessário construir-se uma prática sistemática de avaliação dos diversos sujeitos e componentes da organização, como: a atuação do professor e de outros profissionais; os conteúdos e processos de ensino; as condições, dinâmicas e relações de trabalho; os recursos físicos e materiais disponíveis; a articulação da escola com a comunidade; e até a própria sistemática de avaliação. Com tal abrangência, a avaliação escolar possibilita a identificação das dificuldades, dos sucessos e fracassos, apoiando encaminhamentos e decisões sobre ações necessárias, sejam elas de natureza pedagógica, administrativa e estrutural. (SOUSA, 1997, p.127)

As estratégias no ato avaliativo para os alunos com deficiência intelectual devem garantir as necessidades específicas de cada um, na perspectiva de garantias do seu desenvolvimento em aprender. Para que isso ocorra, é preciso utilizar melhor a interlocução e as observações realizadas no cotidiano escolar nas adequações.

A observação é a ferramenta mais sugerida para a coleta de informação do contexto da avaliação da aprendizagem escolar do aluno com deficiência intelectual.

O professor deve aprimorar seu olhar para o potencial do aluno, analisando suas condições de aprendizagem, seu desenvolvimento, sem que seja necessário conceber artificialismos no processo avaliativo.

As práticas avaliativas, dessa maneira, devem estar a favor de todos dos alunos garantindo as necessidades e potencialidades do processo educativo da avaliação escolar.

Nesse processo, a formação docente deveria garantir o pleno desenvolvimento de uma avaliação formadora e inclusiva, nos moldes de interação e significação das capacidades individuais de cada aluno.

As palavras de Pletsch (2013, apud OLIVEIRA e PLETSCHE 2013,p.6) são esclarecedoras ao direcionarem que

A formação docente no contexto das políticas de inclusão escolar deve ser fundamentada em conhecimentos que façam a necessária articulação entre o “micro” e o “macro” contexto social, político e econômico. Mas, sobretudo, em conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem a serem

afetados para garantir aos alunos um desenvolvimento mais autônomo e cidadão. Igualmente, entendemos ainda, que não basta implementar políticas de inclusão sem oferecer aos docentes reais condições para atender seus alunos com deficiências. (p.6)

Quando essa formação docente apresenta ausências específicas no direcionamento de ações avaliativas significativas, uma habilidade de grande relevância é a investigação da produção escolar: cadernos, desenhos, folhas de exercícios, figuras, relatos orais, imagens, diários de bordo, relatórios, questionários e outros instrumentos que possibilitem conhecer a capacidade de aprendizagem desses alunos na perspectiva de diferenciar o desenvolvimento real do potencial.

O papel do professor no processo avaliativo é valorizar a interação e construção que o aluno com deficiência possui com o mundo. Em sua atuação, o docente precisa acompanhar a aprendizagem desse aluno, compreendendo seus limites e ampliando suas possibilidades de desenvolvimento.

Não é tarefa simples avaliar a aprendizagem dos alunos com DI. O saber docente sobre este processo pedagógico é carente de suportes teóricos e metodológicos, o que muitas vezes leva a lacunas na ação didática do professor.

Mesmo com todas as lacunas existentes, o professor no seu saber pode garantir um processo avaliativo para estes alunos, basta um planejamento sistematizado e sobre ele criar ações simples, porém de efeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais simples que parece, esse questionamento proporcionou para nossa pesquisa, compreender como o professor a partir do seu saber fazer, promove a avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual.

Ao investigar o fenômeno “saber fazer” dos professores partindo das suas experiências vividas em sala de aula no foco da fenomenologia, o pesquisador obteve a partir das falas desses sujeitos os significados dos discursos possíveis de serem compreendidos e desvelados na sua essência.

Os resultados apontam que o saber do professor no direcionamento da avaliação da aprendizagem para os alunos com DI, necessita ser refletida, uma vez que a ausência de metodologias e profissionais especializados precisam ser debatida para que o docente não tenha essas faltas como justificativa concreta para afirmar um não saber fazer.

Conhecer e compreender as características das necessidades dos alunos em situação de deficiência, transcendendo suas dificuldades e mobilizando suas possibilidades, significa incluí-lo em todo o contexto escolar, permitindo a tomada de decisões no que se refere às adequações para a promoção da avaliação escolar.

Verifica-se que o ato de avaliar não se limita à medição e quantificação de informações acerca dos conteúdos estabelecidos. Significa verificar o desenvolvimento e evolução das habilidades, competências, possibilitando dar direção à autonomia pessoal desses alunos para sua plena formação.

O papel do professor no processo avaliativo é valorizar a interação e construção que o aluno com deficiência possui com o mundo. Em sua atuação, o docente precisa acompanhar a aprendizagem desse aluno, compreendendo seus limites e ampliando suas possibilidades de desenvolvimento.

Percebemos nesta pesquisa como são extremamente convergentes as concepções e práticas dos professores do ensino regular acerca do ato avaliativo dos alunos com DI: a prova como instrumento e as notas enquanto resultado deste processo.

Desse modo, podemos entender que as concepções sobre a avaliação no saber fazer dos professores envolvidos nesta pesquisa, é uma barreira na atuação de novas práticas pedagógicas.

É de extrema importância que o processo avaliativo seja partilhado por todos os atores que fazem parte da equipe pedagógica da escola.

Nesse sentido, os resultados devem ser potencializadores da intervenção educativa, na busca de soluções para que o aluno com deficiência intelectual alcance o conhecimento, mesmo que de forma diferenciada dos outros alunos, sem, contudo, sujeitar estes em momentos artificiais de avaliação.

Não concluímos este estudo, apenas revelamos através dos resultados encontrados as concepções e ações dos professores acerca do seu saber fazer em detrimento ao processo da avaliação escolar para alunos com Deficiência Intelectual.

REFERÊNCIAS

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia**: como se produz o conhecimento. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

CAMPOS, Thaís Emília; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. **Os estudos em Avaliação Educacional**. Revista EAE. Estudos em Avaliação, São Paulo, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005

FERREIRA, M. C. C. **A prática educativa e a concepção de desenvolvimento psicológico de alunos com deficiência mental**. Campinas, 1994, p. 160. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas.

HONORA M. & FRIZANCO M. L., **Esclarecendo as deficiências**: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições, 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE e MEDIANO, Zélia. **Avaliação na escola de 1º grau**. Educação e Seleção, n.16, pp11-20, São Paulo, 1987.

OLIVEIRIA, de P.C. Mariana e PLETSCHE, M. D. A avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em tempos de educação inclusiva. **In: I seminário Internacional de Inclusão escolar**: práticas em diálogo. Universidade do estado do Rio de Janeiro – Cap. UERJ. Out. 2013. p.6

PENNA FIRME, T. **Avaliação**: tendências e tendenciosidades. Ensaio, vol.1, n.2, p. 105-115, 1994

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: NAU/ EDUR, 2010.

RIBETTO, A. et al. **Conversas sobre avaliação e comunicação**. Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2003. p. 101-118.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.

SOUSA, Gabriela Maria Brabo. **Avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva**. Porto Alegre, 2007. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TÉDDE, Samantha: **Crianças com deficiência intelectual**: a aprendizagem e a inclusão. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012 Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL – SP.

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual:** considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. Avaliação **da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, set./dez. 2013