



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESTRATÉGIAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO: um estudo de caso

Silvana Matos Uhmans¹
Carine Correa Peixoto²

Resumo

A intenção deste artigo por meio de um estudo de caso foi conhecer e problematizar as práticas de ensino e de avaliação no âmbito da educação inclusiva, e assim os recursos didáticos e pedagógicos utilizados. Para tanto, metodologicamente dialogamos com professores que trabalham junto aos alunos com deficiência na rede regular e na sala de Atendimento Educacional Especializado de duas escolas do município de Cerro Largo, RS, os quais responderam a um questionário e entrevista. Isto nos levou a apresentar três categorias: ‘a normalidade na prática escolar’, ‘a prática da inclusão no ensino e os entraves diários’ e ‘os limites enfrentados na aprendizagem pelos alunos com deficiência’. Os resultados apontaram para a falta de interpretação ao processo da educação inclusiva de forma contínua, o que requer o uso de múltiplas técnicas e práticas de ensino em detrimento a omissão ao ato de ensinar, reduzindo um instrumento avaliativo à reprodução de informações descritas no caderno, por exemplo. Urge considerarmos as devidas condições de avaliar para aprender num contínuo processo de ensinar.

Palavras-chave: Educação Especial. Avaliação Inclusiva. Formação de Professores.

Introdução

A humanidade revela um percurso marcado por obstáculos, injustiças, riscos e limitações vivenciados entre as pessoas com deficiência. A situação de ser ‘diferente’ revelou por muito tempo condições de difícil sobrevivência, desenvolvimento e convivência social. Os registros históricos demonstram a resistência da aceitação das pessoas com deficiência,

¹ Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Especialista. Professora de Libras e Educação Inclusiva do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Pós-graduação em Docência de Língua Brasileira de Sinais - Libras, pela Unintese. Educadora Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: silvana_uhmann@id.uff.br

² Licencianda em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: carine.bio12@gmail.com

uma vez que muitas foram às formas de exclusão destinadas a estes sujeitos.

Junto desse contexto, e se tratando de educação inclusiva, pertinente se torna pensar a escolarização dos alunos com deficiência. Inquietamos pensar a avaliação no ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência inseridos no ensino regular. Incluem-se todos os alunos nos mesmos espaços de ensinar e aprender fazendo parte da rede regular de ensino, visto ser neste contexto que a avaliação ocorre como um processo contínuo, em que o sujeito vivencia os vários métodos de ensino para aprender e se desenvolver.

Muitas vezes atribui-se ao peso de uma nota de uma prova, separando-se os *bons* dos *não tão bons*, conforme resultados apresentados pelos estudantes ao relacionam ou não o que foi perguntado na prova. Ao pensar na educação inclusiva há a necessidade dos professores atuantes na rede regular e sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) optar por metodologias e formas avaliativas diversificadas que vão ao encontro da necessidade dos alunos com deficiência. As diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica de 2001, artigo 2º, destaca o seguinte: “[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade a todos”.

Mesmo que se tenham melhorias no que se trata de uma avaliação mais inclusiva, ainda nos deparamos com barreiras quando se espera apenas o produto final apresentado pelo aluno e não se observa o processo de desenvolvimento da aprendizagem. Enfatizamos que os alunos com deficiência estão frequentando cada vez mais a escola regular, e desse modo, todo cuidado é pouco para não excluirmos ninguém do processo de ensino, sendo que cada aluno apresenta dificuldades e potencialidades diferenciadas, o que enriquece o coletivo no tempo e espaço para aprender.

A discussão sobre a avaliação na educação inclusiva nos remete a um ponto relevante, em que os alunos com diferentes deficiências (visual, intelectual, auditiva, física e múltipla) terão potencialidades diferenciadas no aprender e se desenvolver em interação na classe regular de ensino, visto ser pertinente não usar os mesmos métodos avaliativos de forma homogênea ao ensinarmos os conceitos escolares, por exemplo. Algo muitas vezes não percebido por nós professores no processo de ensino. Com esse pensamento, a pergunta de pesquisa nos remete a entender: quais estratégias de ensino e de avaliação estão contribuindo para a inclusão de alunos com deficiência? Para tanto, a intenção é problematizar as práticas de ensino e avaliação no âmbito da educação inclusiva.

Portanto, para esta pesquisa foi realizado um questionário com posterior entrevista a um professor da sala de AEE e outro da classe regular de duas escolas que recebem alunos com deficiência. Depois da metodologia que vem a seguir, será apresentada as três categorias, a saber: ‘A normalidade na prática escolar’, ‘A prática da inclusão no ensino e os entraves diários’ e ‘Os limites enfrentados na aprendizagem pelos alunos com deficiência’.

Metodologia: caminho percorrido

Esta pesquisa com abordagem qualitativa, tipo estudo de caso, ocorreu no contexto de duas escolas do município de Cerro Largo-RS, as quais recebem alunos com deficiência de outras seis escolas do município sendo atendidos na sala de AEE. Espaço que serviu para a produção dos dados em que foi organizado um questionário (com 13 questões, as quais serão trazidas quando é apresentada a resposta) investigativo de natureza exploratória respectiva ao processo de ensino e avaliação que foi respondido pelo professor responsável pela sala de AEE. Aos pesquisados também fizemos uma entrevista a partir das percepções obtidas devido análise feita nos questionários.

Este mesmo roteiro metodológico também foi usado para o professor mais antigo do ensino fundamental que trabalha na classe regular de ensino incluindo alunos com deficiência nas mesmas escolas. Desta forma, quatro foram os sujeitos da pesquisa: dois professores da sala de AEE e dois professores do ensino regular.

Conforme metodologia de análise dos dados coletados, o instrumento composto por dois questionários e entrevista (um para professor de AAE e outro para o professor da classe regular de ensino) para o qual apoiamos-nos em Lüdke e André (2001, p.45) dizendo: “analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, [...] transcrição de entrevistas, análises de documentos e as demais informações disponíveis”, bem como da importância de seguir os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos, visto a submissão ao Comitê de Ética aprovado sob o número do Parecer: 1.855.759 (CAAE: 61389916.1.0000.5564). A partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assegurando o anonimato dos participantes, os quais foram nomeados por P1 e P2 para os professores que trabalham na classe regular e, de PF3 e PF4, aos professores/profissionais que trabalham na sala de AEE, excertos foram trazidos das respostas que estão em itálico.

Os instrumentos analisados foram categorizados de acordo com a análise de conteúdo

de Bardin (2011) após leitura exploratória e também de acordo com a literatura da área com foco nas dimensões das práticas de ensino e de avaliação no âmbito da educação inclusiva. Na sequência, as três categorias: ‘A normalidade na prática escolar’, ‘A prática da inclusão no ensino e os entraves diários’ e ‘Os limites enfrentados na aprendizagem pelos alunos com deficiência’.

A normalidade na prática escolar

A educação inclusiva veio para reforçar a inclusão no contexto educacional, cultural e histórico, principalmente para aquele aluno com deficiência devido as limitações que os mesmos ainda enfrentam na sociedade contemporânea, o que pode acarretar na escola em dificuldade no processo de ensino e aprendizagem. Para Vigotsky (1989), as crianças com deficiência deveriam ser estimuladas a interagir com as diferenças, ao invés de serem ensinadas apenas quanto ao contato com crianças da mesma situação. Para efetivar o processo de inclusão é necessária a ocorrência de mudanças na educação tradicional, como cita a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994, p.8): “O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes”.

No entanto, percebemos que a realidade é complexa no espaço escolar por mais que a educação inclusiva seja almejada por todos os sujeitos escolares, a escola muitas vezes, não está preparada para o desafio que se constitui a inclusão de alunos com deficiência. Galvão Filho e Miranda (2012, p.33) descrevem: “dessa forma, realça que não apenas o professor precisa estar preparado para a atuação com a diversidade do alunado no cotidiano da escola, mas todos os profissionais que ali atuam”.

Neste sentido, destacamos o que disse P1 sobre a questão: a metodologia utilizada atende às necessidades educacionais dos alunos deficientes? Explícite. Em resposta: *acho que nós professores não estamos preparados para receber alunos com deficiência. Eles são atendidos, mas muitas vezes também são esquecidos porque tem uma turma inteira que precisa vencer o conteúdo normal e eles infelizmente não acompanham* (questão 09, classe regular). É perceptível a dificuldade encontrada para romper com a homogeneidade, visto que se almejam alunos que se desenvolvam de forma igual, constituindo-se um dos grandes desafios quando nós professores observamos mais os alunos sem deficiências. Basta entendermos que ‘eles com deficiência são atendidos’ conforme destaca P1. Esse

‘atendimento’ seguido de ‘esquecimento’ pela maioria dos alunos passa despercebido nas classes escolares na maioria das vezes. Trabalhar com a diversidade, muitas vezes, não constitui parte das aulas, tendo em vista que a maioria dos professores segue o que aprenderam na formação inicial, o que a nosso ver requer formação continuada para que aos poucos se construa respostas para a inclusão dos alunos com deficiência.

Em relação ao que responde P1 no questionário sobre: quais os tipos de deficiência que os alunos com deficiência inseridos na escola possuem e como é trabalhada pelo professor? Em resposta: *são inquietos não conseguem acompanhar a turma, se repete muito, um era muito falante, queria atenção e isso irritava a turma* (questão 07, classe regular). A expressão de P1 faz menção ao comportamento do aluno e, talvez não compreenda primeiramente a diferente forma de o aluno aprender e conseqüentemente de ensinar o aluno com deficiência que, precisa ser por sua vez, visto na sua potencialidade. No momento em que a escola com seu currículo, professores e demais envolvidas na educação inclusiva oferecem possibilidades e oportunidades para o processo educativo é possível que haja compreensão do processo de ensino inclusivo. Mantoan (2014, p.142) contribui:

Para ser capaz de organizar situações de ensino e gestar o espaço de sala de aula com intuito que todos os alunos possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela instituição escolar, este professor deve ter consciência de que o ensino tradicional deverá ser substituído por uma pedagogia de atenção à diversidade.

Com esse enfoque a respeito da organização escolar apresentamos no Quadro 01 as respostas do questionário em especial sobre as diferentes formas avaliativas, bem como a metodologia usada por duas professoras da rede regular de ensino, em que nesta tem aluno com deficiência.

A partir das respostas dos questionários é possível observar que muitas vezes a avaliação carece de entendimento sobre as estratégias usadas no processo de ensino, ainda mais quando é necessário considerar cada um dos alunos envolvidos neste processo. Teixeira e Nunes, (2014, p.34) discutem justamente a questão de avaliar: “Neste sentido cabe ao avaliador estabelecer normas e procedimentos avaliativos para cada aluno, lançando um olhar diferenciado para a especificidade de cada um, auxiliando e interferindo no processo de desenvolvimento de cada educando”.

Quadro 01: questões e respostas dos números 10 e 11

Questões	P1	P2
10. De que forma os alunos com deficiência são avaliados? Quais as estratégias avaliativas são mais usadas?	São avaliados diferentes. Primeiro porque jamais conseguem fazer a prova normal da turma por questões de tempo e saber, segundo porque eles não ficam quietos, perguntam e isto atrapalha os demais.	São avaliados de acordo com o seu desenvolvimento e crescimento no aprendizado considerando suas limitações. As estratégias avaliativas deverão ser de acordo com sua deficiência e no seu entendimento nas atividades. Alunos com deficiência visual precisam receber recursos como equipamentos que fazem ampliações das atividades escritas. Assim sanada a deficiência poderá concorrer com as mesmas atividades ministradas aos alunos sem deficiência. Já os alunos que apresentam <i>déficit</i> de aprendizado as atividades deverão ser reestruturadas, adaptadas ao nível de entendimento desse aluno para que consiga construir seu próprio conhecimento.
11. As avaliações são as mesmas dos demais alunos da classe regular de ensino? Se diferentes, quais são? E por quê?	Eu avaliava o que ele fazia por mínimo que fosse. Caderno, respeito pelos colegas, vontade de participar.	Como foi citado vai depender do tipo de deficiência que for apresentada e também do grau de dificuldade de aprendizagem desse aluno. O professor poder usar avaliações orais ou escritas com nível de dificuldade menor do que para os demais alunos. Pode também considerar desenhos, pinturas, interpretações de filmes relacionados, textos e outras atividades para demonstrar o entendimento dos assuntos tratados por parte desse aluno.

Fonte: Dados da pesquisa

Em vista do crescimento da inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares, cresce a preocupação para entender: como estes alunos serão avaliados e atendidos durante o processo de ensino e aprendizagem? É descrito na Declaração de Salamanca quanto aos Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994, p.8), assim destacados sobre Fatores Relativos à Escola:

Para que o progresso da criança seja acompanhado, formas de avaliação deveriam ser revistas. Avaliação formativa deveria ser incorporada no processo educacional regular no sentido de manter alunos e professores informados do controle da aprendizagem adquirida, bem como no sentido de identificar dificuldades e auxiliar os alunos a superá-las.

Ao mencionarmos às estratégias de ensino utilizadas por P1 e P2 junto ao aluno com deficiência, notamos o quanto para o professor transparece ser exaustivo auxiliar o aluno com deficiência na sala de aula. Quando P1 descreve (quadro 01, questão10): *jamais conseguem fazer a prova normal da turma por questões de tempo e saber, porque eles não ficam quietos, perguntam e isto atrapalha os demais*. Existe novamente a padronização, não só do conteúdo desenvolvido e ensinado, mas também da avaliação, algo que pode passar despercebido pelo professor. A colocação: *vai depender do tipo de deficiência que for apresentada e também do grau de dificuldade de aprendizagem desse aluno. O professor poder usar avaliações orais ou escritas com nível de dificuldade menor do que para os demais alunos* (quadro 01, questão 12), constitui um dos aspectos a serem observados para que a educação inclusiva de alunos com deficiência na rede regular de ensino consiga avançar em educação inclusiva de fato e de direito.

A questão da educação inclusiva é delicada e complexa, pois muitos são os limites. Um deles poderia ser a formação obtida pelo professor que agora nas escolas reproduz o que aprendeu. P2 relata: *De algum modo, como professora, eu tinha que ratar-lo por igual. Mas eu percebi que ali não era o lugar dele. Copiava para ele, dava menos coisas (tarefas), mas mesmo assim as dificuldades eram imensas* (questão 08, classe regular). Outro limite enfrentado pelo professor é adaptar seu modo de planejar, ensinar e avaliar ao ritmo de entendimento e aprendizado principalmente levando em consideração as peculiaridades do aluno com deficiência. Uhmman (2014, p.26) coloca: “Detenho-me a pensar sobre as ‘pseudo-inclusões’, na qual o aluno com deficiência frequenta a instituição (já que tem direito), mas em função de sua diferença não consegue beneficiar-se dos conhecimentos escolares, pois a escola não consegue adequar o mesmo às suas necessidades”.

Mesmo que as leis apontam para a inclusão, ainda há desafios, o que exige avanços em entendimentos. Assim, muitas vezes, a omissão da prática diária na inclusão dos alunos com deficiência, frente às estratégias de ensino e avaliação, ainda, permanece como obstáculo para que as diferenças não sejam algo para tornar os direitos desiguais.

A prática da inclusão no ensino e os entraves diários

Quando se está em um ambiente escolar, em sua realidade, a educação inclusiva pode ser considerada ou não dependendo das diversas práticas. A escola e a família também são contextos de extrema importância, pois, um necessita do outro para o desenvolvimento dos alunos, tanto o familiar quanto o educativo e social, e na perspectiva da inclusão se almeja que a aprendizagem ocorra, ou seja, pode ser desenvolvida por meio das diferentes formas de interação. Como destaca Uhmman (2014, p.41): “a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais necessita da participação e engajamento de todos da comunidade escolar, configurando-se como um processo complexo”.

Neste contexto de interação entre todos os envolvidos no processo de inclusão podemos dizer que os professores, em sua maioria, têm o desejo de desenvolver um bom trabalho docente. No entanto, em sua maioria, também relatam a falta de estrutura e adaptação da escola para receber estes alunos. P1 responde sobre sua concepção de educação especial: *Hoje também as nossas escolas não estão adaptadas a esta realidade. Os alunos que apresentam deficiência percebem que levamos atividades diferentes para eles, isso os machuca, percebem que não conseguem acompanhar* (Questão 12, classe regular). Mesmo

que a atividade seja ‘diferente’, é possível que a forma de se trabalhar esteja incomodando o aluno com deficiência, pois ele quer aprender junto aos demais colegas, e aprender no seu tempo e não na limitação das atividades, quando estas não condizem com o grau de interação talvez do aluno. Ao pensar em tal questão, uma alternativa seria a professora trabalhar em sala de aula a existência e importância das diferenças, visto ser importante a realização de diferentes atividades entre os alunos, em que estes podem ajudar uns aos outros sabendo que a inclusão do aluno com deficiência é necessária. Nesse impasse para que as escolas se tornem mais inclusivas, Uhmman (2014, p.31) destaca:

Esse não é um processo simples, e que depende de muitos setores, demanda de materiais e postura de todos os envolvidos no processo educacional. Todos em acordo dispostos a conseguir o objetivo de ter uma escola de qualidade para todos. Ao trabalhar com práticas voltadas para a inclusão é preciso buscar atingir todos os envolvidos, cada um no seu tempo, incentivando a interação, ensinando e avaliando com as diferentes estratégias de ensino.

A ideia é que os alunos com deficiência sejam estimulados junto com os alunos com diferentes modos de aprender. Beyer (2006, p.9) diz: não precisaria existir o imaginário de aluno com deficiência, porém um aluno (como todas as demais), cujo um dos seus atributos é não ouvir, não ver, não andar, e assim por diante, o que não o impossibilita de aprender quando o professor utiliza de estratégias adequadas para cada caso.

A educação inclusiva vai muito além da aceitação dos alunos com deficiência nas escolas, mas sim com mudanças de atitudes para que sejam realmente atingidas através de recursos que atendam suas necessidades no acesso ao currículo, para assim promover a interação e participação (PF3, questão 12, sala de AEE). PF3 também destaca: O AEE é um serviço realizado no turno inverso da rede regular. O AEE não é um reforço escolar é uma complementação do ensino da sala regular (questão 11, sala de AEE).

É preciso entender que o aluno com deficiência traz consigo suas vivências e habilidades, as quais foram construídas durante próprio desenvolvimento ao ir conhecendo a sociedade e os fatos que ocorrem em sua vida no processo de inclusão, o que exige intensa participação e interação. Conforme Ferreira (2006), o professor que atende a alguém que está inserido na educação inclusiva precisa observar individualmente cada aluno com suas características, um trabalho a ser realizado conforme Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Ao analisarmos a resposta da questão 10 (quadro 01) fomos entrevistar P1: Em sua escrita você disse que eles não conseguem fazer a prova da turma. Neste caso, quer dizer que

estás fazendo a mesma prova? Ou qual trabalho diferenciado é feito para esses alunos? Em resposta: *marco as questões da prova que ele deve fazer, ele não tem condições em tempo normal de concluir o trabalho, separo ele, pois não consegue pensar com barulho, fica na sala de estudos e ele pode fazer até concluir. Avalio mais o caderno, considero sua participação através da fala, contando algo que presenciou. As questões que faz na prova consulta seu caderno. Eles gostam de desenhar e peço para expressar o conteúdo em forma de desenho.*

Nessas condições percebemos que o aluno tem no seu jeito de fazer a prova, certa omissão do professor que não se dá conta, ao entender que a reprodução na ‘prova’, talvez, do que tem no caderno é algo que desfavorece a aprendizagem do aluno. Outro aspecto diz respeito a “[...] estabelecer formas de avaliação comuns a todos os grupos não seria justificável dentro de níveis de desenvolvimento e aprendizagem tão amplamente diferenciados” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005, p.56).

Observamos que P1 sem perceber exclui o aluno da sala de aula, apesar das intenções de silêncio pretendida pela professora, esta que concentra o aluno em uma sala para a realização da atividade. Quando P1 diz que ele gosta de desenhar e ao observar tal atividade como forma de avaliar diferenciada para expressar o conteúdo, obtém chances de ser entendida apesar da limitação. No entanto, todo cuidado é pouco, visto que as atividades precisam ser diversificadas para que ocorra aprendizagem no processo da avaliação escolar. Teixeira e Nunes (2014, p. 76) destacam:

A avaliação como prática inclusiva deve ser considerada em uma perspectiva de heterogeneidade que segue o princípio de uma avaliação processual e contínua. Neste aspecto, a avaliação percebe os limites e a precariedade de considerar apenas um modelo como padrão, percebendo sua insuficiência diante da múltipla diversidade e pluralidade cultural existente em sala de aula.

Assim como P1, entrevistamos P2 respectivo à questão 10 sobre a avaliação no sentido de entender a respeito dos alunos com deficiência visual que precisam receber recursos com equipamentos que fazem ampliação das atividades, ou seja: como é o trabalho diferenciado no processo de avaliação para um aluno cego e um aluno com déficit de aprendizagem? Em resposta: *sanada a dificuldade visual, as avaliações e trabalhos avaliativos ficarão em conformidade com as dos alunos sem dificuldades visuais, isso é, normais, os alunos precisam trabalhar com cópias ampliadas durante as aulas assim como as avaliações, também fazer uso de óculos e régua que ampliam, ter uma posição favorável na sala de aula ao sentar-se na frente dos demais. Já um aluno com déficit de aprendizagem precisa ser*

avaliado de acordo com seu entendimento, com sua capacidade de compreensão, fazendo uso de trabalhos diferenciados como avaliações mais simplificadas referentes ao conteúdo, comparado aos aplicados para os demais alunos. Fazer uso de recursos alternativos como avaliações dialogadas (orais), jogos, trabalhos em grupo para a socialização e incentivo ao aprendizado com apoio dos colegas, materiais concretos e principalmente poder contar com a orientação e apoio de profissional que atua em sala de AEE, numa caminhada conjunta para o melhor desenvolvimento desse aluno.

É preciso considerar todo e qualquer esforço de P2 para que ocorra avanço pelo aluno em seu potencial e crescimento. Mesmo que P2 não fale do recurso em braile para cego, tem em mente a avaliação dialogada, trabalhos em grupo entre outros com olhar para diferentes estratégias de ensino, visto trabalhar junto a aluno com *déficit* de aprendizagem, no qual observa outros meios de avaliação e percebe que a sala de AEE pode auxiliá-lo.

E por falar de AEE, PF4 contribui ao responder (questão 11, sala de AEE): quais práticas de ensino são utilizadas para trabalhar o conhecimento escolar? *Faço uso de materiais variados.* A partir desta afirmação solicitamos em entrevista: ‘poderia especificar a avaliação, quais materiais e recursos são esses, pensando no aluno com deficiência intelectual, auditiva ou outra?’ PF4 respondeu: *é o portfólio que permite conhecer a produção do aluno e analisar a prática pedagógica. A partir desta observação vejo o que o aluno é capaz de produzir e fazer descobertas daquilo que motiva a aprender.* Hoffmann (2014, p.13) diz que para entender de avaliação o primeiro passo “é conceber o termo de amplitude que lhe é de direito. Ao avaliar efetiva-se um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem sempre por um longo tempo e se dão em vários espaços escolares, procedimentos de caráter múltiplo e complexo” em constante processo de mediação no contexto escolar.

Neste sentido, o portfólio é um método avaliativo exemplificado utilizado frequentemente por PF4 com todos os alunos, independente se tem ou não deficiência. Talvez, uma das possibilidades ao profissional que atua na sala de AEE seria fazer uso de múltiplas práticas de ensino e tecnologias junto aos alunos com deficiência, uma vez que o AEE precisa desenvolver um trabalho diferenciado com vistas a melhorar a qualidade no ensinar.

Os limites enfrentados pelos alunos com deficiência na aprendizagem

É no processo da educação inclusiva que o ensino e avaliações precisam ser flexíveis de acordo com as características dos alunos, principalmente para aqueles com deficiência.

Mas, muitas vezes, são desenvolvidos instrumentos padronizados, a exemplo das avaliações finais de um processo que deveria ser contínuo e qualitativo. Para ocorrer aprendizagem, precisamos ter condições principalmente de receptividade, flexibilidade, sensibilidade e aceitação de todos os alunos envolvidos entre si nas escolas. É na possibilidade de planejar de maneira adequada as aulas, e ainda aprender nesse processo como ocorre a aprendizagem de cada aluno, visto à importância de sua participação que se efetiva a educação inclusiva, considerado as especificidades de cada sujeito. Duk (2006, p. 175) destaca:

Na prática inclusiva o modo como se organiza o ensino é determinante para que todos os alunos construam aprendizagens significativas e participem o máximo possível das atividades da sala de aula. Muitas das dificuldades vividas pelo aluno no processo de aprendizagem derivam da maneira como o professor (a) organiza este processo, das metodologias que utiliza dos materiais, dos critérios e procedimentos de avaliação etc.

Com esse pensamento nos reportamos às escolas que atendem alunos com várias deficiências, sendo elas: visual, auditiva, intelectual e superdotação (conforme P1, P2, PF3, PF4), entre outras, o que nos faz problematizar a vivência do aluno para entender quais os momentos e estratégias para todos aprenderem e assim superar os obstáculos. Como cita PF4: *quando aparece um novo caso, um aluno com deficiência, surge os desafios e dificuldades.* Desta forma, percebemos mais um dos limites, visto à dificuldade para ocorrer à aprendizagem de fato dos alunos com deficiência, pelo fato do professor não saber quais estratégias de ensino seriam as mais adequadas para utilizar. O aluno com deficiência pode desempenhar várias atividades desde que o professor consiga adaptá-la a cada sujeito nas aulas, principalmente ao fato de conhecer as características de cada deficiência.

Sobre a concepção de educação inclusiva, P1 (Questão 13, classe regular) disse: *Sabemos que quando as deficiências são trabalhadas e para mim devem ser individuais, eles vão longe, eles conseguem se superar. Usar a prática de repetir, mostrar várias vezes.* O aluno com deficiência necessita de atividades que respeite capacidade individual e na interação consiga avançar. A prática de repetir é querer que o aluno reproduza algo, e para mudar essa prática, o professor precisa mediar o conhecimento com seus alunos, utilizando metodologias individuais e coletivas com vista à inclusão de forma significativa para o aluno, com atividades que façam sentido.

Beyer (2012, p.4) nos fala sobre o despreparo e dificuldades enfrentadas pelas escolas: para lidar com classes inclusivas, falta de materiais adequados, professores com poucas condições (sem falar no aspecto motivacional) para trabalhar diferencialmente em sala de aula com os alunos ditos normais e alunos com necessidades especiais.

Nisso, retomamos a maneira de trabalhar, o que precisa de significado para o aluno ter

um ensino de qualidade, pois nos dias atuais precisamos cada vez mais entender o processo de ensinar e aprender para não cometermos omissões no ensino dos alunos. Ao nos referirmos sobre as práticas de ensino utilizadas no ensino com alunos com deficiência, PF3 responde que utiliza: *oralidade, sequência lógica, jogos e brincadeiras, oficinas e materiais pedagógicos* (Questão 11, sala de AEE), o que facilita ao professor é trabalhar com diferentes estratégias, assim enriquece o ambiente físico, melhor quando auxiliados por mais membros da comunidade escolar e familiar, em que todos os alunos sejam beneficiados e observados ora individual, ora em conjunto de forma que se consiga atingir o melhor de cada um.

O aluno vem para a escola para aprender, assim cabe a todos os envolvidos neste espaço escolar propiciar e desenvolver as diferentes habilidades que o aluno pode manifestar. Um aluno, que por sua vez, apresenta algumas limitações, necessita-se replanejar as atividades para que o mesmo seja incluído e não fique desassistido. As Leis precisam sair do papel, ou seja, as políticas e legislações precisam ser efetivadas na prática das salas de aula. O que requer entendermos que nem todos os alunos aprenderão e se desenvolverão no mesmo tempo e espaço e com as mesmas condições, no entanto, todos tem condições de aprender num contínuo processo de ensinar por meio de diferentes estratégias avaliativas de forma significativa.

Considerações finais

As respostas dos sujeitos desta pesquisa mostraram o quanto é limitado o ensino na educação inclusiva, conseqüentemente os alunos sofrerão as conseqüências na aprendizagem, apesar de entendermos a respeito da importância da inclusão. Também existem salas de referência, como as de AEE, porém os professores sentem falta de um preparo continuado para trabalhar no ensino junto às crianças com deficiência.

Neste sentido, a proposta de mudança com foco em práticas de inclusão para e na escola é a base fundamental para o processo de inclusão desde a formação inicial de professores. Mudanças precisam ocorrer na escola e sociedade em observação a omissão, ou seja, é preciso desmistificar a normalidade, problematizando a necessidade de incluir a diversidade. De tal maneira que o professor da rede regular de ensino e da sala de AEE, além da necessidade de participar dos cursos de formação continuada para atuar em contexto educacional com alunos com deficiência, também priorize e valorize a diferença, atentando com sensibilidade cada gesto, atitude e habilidade entre os alunos. O profissional que trabalha

na sala de AEE está ciente do que precisa trabalhar com os alunos com deficiência, no entanto, não compreende ao certo como trabalhar, uma vez que as práticas de ensino inclusivas muitas vezes não são realmente entendidas.

Sabemos que em sala de aula existem diferentes impasses devido complexidade que é para o professor trabalhar junto aos alunos a educação inclusiva, pois eles se sentem sozinhos para resolver os problemas diários das aulas. Mesmo com certa vivência não é fácil superar os problemas. O que ajudaria a superar seria a formação continuada, momentos de estímulo de problematização para um trabalho docente diferenciado, visto a troca de ideias, concepções, métodos e práticas de ensino para trabalhar junto aos alunos com deficiência.

Ao pensamos em estratégias de ensino e avaliação é difícil encontrar alguns métodos que sejam adequados para cada aluno, isto já é algo que se discute muito na rede regular, e agora ainda mais na educação inclusiva, no entanto é carente o diálogo entre a comunidade escolar. Enfim o professor tem que estar constantemente em formação para adquirir e partilhar diferentes práticas e metodologias de ensino que contemplem os alunos em seus potenciais e não em suas limitações.

INCLUSIVE EDUCATION AND STRATEGIES OF TEACHING AND EVALUATION: a case study

Abstract

The intention of this article by means of in a case study is to know and problematize the teaching practices and the evaluation in the inclusive education field, and the didactic and pedagogical resources. However, methodologically we discuss with teachers that work with disability students at school and Specialized Educational Attendance from two school in the city of Cerro Largo, RS that answer a questionnaires and interview. This lead us to three categories: the normality in the school practice; the practice of inclusion of teaching and the problems daily; and the limits faced in learning by disability. The results pointed to the lack of interpretation of the process of inclusive education in a continuous way, which requires the use of multiple teaching techniques and practices in detriment of the omission to teach, reducing an evaluation tool to the reproduction of information described in the notebook, for example. It is urgent to consider the proper conditions to evaluate to learn in a continuous process of teaching.

Keywords: Special Education. Inclusive Evaluation. Teachers Formation.

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN: un estudio de caso

Resumen

La intención de este artículo por medio de un estudio de caso fue conocer y problematizar las prácticas de enseñanza y de evaluación en el ámbito de la educación inclusiva, y así los recursos didácticos y pedagógicos utilizados. Para ello, metodológicamente dialogamos con profesores que trabajan junto a los alumnos con discapacidad en la red regular y en la sala de Atención Educativa Especializada de dos escuelas del municipio de Cerro Largo, RS, los cuales respondieron a un cuestionario y entrevista. Esto nos llevó a presentar tres categorías: la normalidad en la práctica escolar, la práctica de la inclusión en la enseñanza y los obstáculos diarios y los límites enfrentados en el aprendizaje por los alumnos con discapacidad. Los resultados apuntaron a la falta de interpretación al proceso de la educación inclusiva de forma continua, lo que requiere el uso de

múltiplas técnicas y prácticas de enseñanza en detrimento de la omisión al acto de enseñar, reduciendo un instrumento evaluativo a la reproducción de informaciones descritas en el cuaderno, por ejemplo. Es urgente considerar las debidas condiciones de evaluar para aprender en un continuo proceso de enseñanza.

Palabras clave: Educación Especial. Evaluación Inclusiva. Formación de profesores.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEYER, Hugo Otto. A Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. **Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, v.2, n.2, p. 8-12, jul. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2018.

BEYER O. H. **A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação**. Revista do Centro de Educação. Santa Maria-RS: Ufsm, v. 22, 2003. Quadrimestral. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5003>. Acesso em: 24 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca** (UNESCO) de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria da Educação Especial- MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

DUK, C. **Educar na diversidade: material de formação docente**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

FERREIRA, W. B. Inclusão X exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. É. **O desafio das diferenças nas escolas: O direito a diferença na igualdade de direitos**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
MARTINS, R. A. L. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. p. 25-38. In: MIRANDA, T. G. ; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: Formação, práticas e lugares**. Salvador: Edufba, 2012. Disponível em:

<http://institutoitard.com.br/livros/pedagogia/educacao-especial/o-professor-e-a-educacao-inclusiva-formacao-praticas-e-lugares>. Acesso em: 06 fev. 2018.

OLIVEIRA, A. A. S.; CAMPOS, T. E. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005. p.51-78. Disponível em:

<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1222/1222.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2018.

TEIXEIRA, J. NUNES, L. **Avaliação Inclusiva**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

UHMANN, S. M. **A escola e as classes especiais: vivências e saberes na escolarização de alunos deficientes**. Curitiba: Appris, 2014.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.