



ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESPECIAL: DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

SANTOS, Tatiane Torres¹; SOUZA, Maewa Martina Gomes da Silva e Souza²

RESUMO (ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: DEFICIÊNCIA INTELECTUAL) – Nessa pesquisa bibliográfica procuramos discutir a concepção histórica sobre a avaliação escolar, compreendendo o como uma forma de controle social. Nosso objetivo foi o de analisar os chamados “testes psicológicos” que servem para mensurar a capacidade cognitiva dos alunos, visto que a ação entre professor e aluno deve ser justamente dialógica e/ou questionadora. Com os resultados localizados percebemos que ainda é incipiente as discussões sobre a avaliação escolar, em especial na área da Educação Inclusiva. Precisamos continuar desenvolvendo pesquisas nessa área para termos novos indicadores, padrões e possibilidades em avaliar nossos alunos com deficiência intelectual.

Palavras chave: Avaliação da aprendizagem. Educação Especial. Deficiência Intelectual. Exame escolar. Inclusão escolar.

ABSTRACT (SPECIALIZATION IN TEACHER TRAINING IN SPECIAL EDUCATION: INTELLECTUAL DISABILITY) – In this bibliographical research, we seek to discuss the historical conception of school evaluation, understanding it as a form of social control. Our objective was to analyze the so-called “psychological tests” that serve to measure the cognitive capacity of students, since the action between teacher and student must be precisely dialogic and/or questioning. With the results found, we realize that discussions on school assessment are still incipient, especially in the area of Inclusive Education. We need to continue developing research in this area in order to have new indicators, standards and possibilities for evaluating our students with intellectual disabilities.

Keywords: Assessment of learning. Special Education. Intellectual Disability. School exam. School inclusion.

¹Discente do Curso de Especialização em Formação de Professores em Educação Especial da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral - FAEF (taty0609@yahoo.com.br);

²Docente do Curso de Especialização em Formação de Professores em Educação Especial da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral - FAEF (maewa.martina@gmail.com).

1. INTRODUÇÃO

A escola continua sendo, na sociedade, um dos principais mecanismos da classe dominante, conseqüentemente por esse motivo e sob ela o qual estão definidas ideias e valores fundamentais para uma conservação opressora no poder. De outro modo, a concepção de uma sociedade democrática é maior ensejo da população brasileira, entretanto, os ideais capitalistas, burgueses são o que realmente regem a sociedade brasileira, em consequência disso, a avaliação escolar reflete desde os primórdios da educação no Brasil essa concepção classificatória e conseqüentemente excludente.

Muitos professores fazem uso desse instrumento tão importante da avaliação de maneira classificatória e assim impõem o seu poder e domínio, disciplinando e acima de tudo, amedrontando os alunos indisciplinados ou não, e excluindo muitas vezes o aluno com deficiência intelectual.

Desta maneira, com o “erro” do educando não se faz um bom uso das falhas, não há um método com encaminhamento desse “erro”. O erro não deveria ser analisado como um obstáculo, algo ruim, porém de maneira para um sistema de decisões e encaminhamentos com a finalidade de saná-los.

Deste modo, realizamos nesse trabalho uma análise, sob uma perspectiva histórica, do surgimento da prática do exame escolar, iremos descrever sobre a avaliação na educação e a avaliação na educação especial de alunos com deficiência intelectual.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS A RESPEITO DA AVALIAÇÃO E SUA (RE) SIGNIFICAÇÃO

A utilização de uma prática avaliativa ocorreu como uma “via de controle”. Ou seja, ela sempre selecionou uns e excluiu outros.

O primeiro vestígio sobre o exame se deu na sociedade chinesa nos anos 1.200 a.C onde não aparece como instrumento educativo, mas sim como forma de controle e manutenção social. Neste período, o exame

tinha um papel mediador entre os sujeitos do sexo masculino e o serviço público. Aqui, possuía a incumbência de “selecionar, entre sujeitos do sexo masculino, aqueles que seriam admitidos no serviço público” (ESTEBAN, 2002, p.30).

A “pedagogia do exame” esteve sempre voltada em benefício da certificação e também da promoção dos sujeitos. Assim, ao analisar o pensamento de Luckesi (2011, p. 35) observamos que:

O mais visível e explícito exemplo dessa pedagogia está na prática de ensino do terceiro ano do 2º grau, em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de “ resolver provas”, tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a universidade. Nessa série de escolaridade, o ensino centra – se no exercício de resolver provas a partir de determinados conteúdos que concernem à seleção no vestibular. Os cursinhos preparatórios ao vestibular são mais exacerbados ainda no processo de treinamento de resolução de provas.

As razões para esses fatos não se dão por acaso. Tais padrões já estavam registrados nas pedagogias dos séculos XVI e XVII, no sistema de urgência e concentração da sociedade burguesa, e estendem-se ainda hoje. (LUCKESI, 2011).

No século XVI, os jesuítas, por exemplo, faziam uso da normas para ensinamentos dos estudos escolásticos, em ambas classes, inferiores ou superiores, mesmo interpretando como exigente os processos a serem levados em conta num ensino eficiente (que tinha por objeto a construção de uma hegemonia católica contra as possibilidades heréticas, especialmente as protestantes), tinha uma atenção própria com o rito das provas e exames, seja pela comunicação pública dos resultados, seja pela competição ou pela provocação daí decorrente.

No século XVI existiu também nesse período a pedagogia comeniana. Nessa pedagogia acontece uma atenção especial no sentido à educação como núcleo do interesse da ação do educador; mas também não desobriga o uso de exames como modelo de privilegiar apenas o fator intelectual da aprendizagem. Além disso, Comênio concebia como importante utilizar práticas que intimidassem os alunos em sala de aula, para assim com esse método atrair e conter a atenção de todos, sendo assim, os educandos desenvolveriam com superioridade as obrigações de atividades e ou exercícios escolares. (SANTOS, 2008).

A partir da modernidade, de acordo com Luckesi (2011) passamos a viver sob a égide de uma pedagogia tradicional, no entanto, é evidente que muita coisa já mudou de lá para cá,

porém os mecanismos burgueses de controle continuam. A exemplo disso temos ainda processos seletivos e o uso da prática do medo. O medo, por exemplo, acabou se transformando em um mecanismo imprescindível em uma sociedade que não opera na transparência, mas nos subterfúgios.

Assim sendo, em uma sociedade onde a prática pedagógica é suprimida pelo medo ou pela ameaça constante dos alunos em sala de aula, é preciso repensar a aprendizagem significativa. É preciso saber avaliar de modo que isso não se torne um terror; da mesma maneira que é preciso pensar nas notas ou nas médias dos alunos não apenas como fatores numéricos ou classificatórios. (LUCKESI, 2017).

2.2. Aplicação do exame escolar como forma de controle social

Atualmente acredita-se que a ação avaliativa aconteceu com o fundamento de verificar o conhecimento de todos os alunos. Mas à frente da verificação de como se deu a sequência real da história e a criação de “avaliação”, observa-se o quanto esse termo claramente é recente sendo o seu início, o exame, sem vínculo direto na escola.

Conforme Luckesi (2011) o exame praticamente surgiu na China como uma forma de autoridade geral por volta de 1.200 a. C, contudo, somente após o século XIX, mudando para aplicação no processo da aprendizagem nos locais de ensino e servido como uma prática pedagógica do exame.

Sobre essa ação de reprovação do exame observamos o seguinte:

A característica que, de imediato, se evidencia na nossa prática educativa é que a avaliação de aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos 3 processos de ensino, que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma pedagogia do exame (LUCKESI, apud LIMA, 1994, p.137).

Sendo assim, a educação segue os conceitos da prática do exame, oferecendo-se em favor da promoção e constatação do aprendizado. Assim o século XX, a palavra “exame” é substituída pelas “provas mentais”, admitindo assim a prática de prova conectada com o conceito do quociente inteligência (QI). Assim em meados do mesmo século, aconteceu a troca do “exame” por “avaliação”. (SANTOS, 2008).

Com o verdadeiro intuito de disfarçar a sua influência dominadora, surge a expressão “avaliação” facilitando assim sua ação.

Muitos foram os termos utilizados para citar a avaliação (conforme a função destacada anteriormente, surgiu esse último termo) sua particularidade disciplinar se manteve ao longo resistente em sua memória e composição. Sendo assim os descritos: exame, teste e avaliação foram desenvolvidos com um objetivo ímpar: controle. Conseqüentemente, assim sendo, concluímos que foi criado com a verdadeira intenção em “controle social” e dizemos assim “controle intelectual” no momento que a escola assume em seu interior essas práticas.

Foi definida assim pelo francês Alfred Binet (pedagogo e psicólogo) a primeira classificação de inteligência, utilizando-se dos testes, com a finalidade de classificar medindo o conhecimento dos educandos com complexidade de aprendizado nas escolas públicas francesas no ano de 1905. Uma escala definia, conforme a idade, a inteligência dos educandos ou melhor definição: idade mental. (SANTOS, 2008).

Já no finalzinho do século XIX, mais precisamente no continente europeu e também no EUA, com a prática da “Escola Nova”, movimento puramente educacional que tinha o princípio de combate, como método de impedir a injustiça social o acesso ao ensino. Concebia-se a ideias de que somente os melhores se adaptam e devendo assim terem as mais diferentes oportunidades. Ou seja, os testes privilegiariam apenas os melhores educandos, causando diferenciação e não cometendo injustiça intelectual com os mesmos. (SANTOS, 2008).

Da mesma maneira, a avaliação das pessoas com deficiência mental ou “anormais”, no interior da escola durante início do século XX, quase que integralmente baseava-se ao nível intelectual. Os resultados dos testes eram utilizados como justificativa de exclusão dos “degenerados mentais” conforme as situações cognitivas individuais. (SANTOS, 2008).

2.3 A utilização pedagógica dos testes psicológicos

De certo modo, há tempos que se considera que os testes psicológicos, baseado no modelo científico da psicologia positivista, são pautados no objetivismo, conduziu a escola em buscar o posicionamento do conhecimento do educando e adotar as “questões-testes” para a verificação dos mesmos.

Em meio ao século XX, esse termo “teste” foi substituído pelo novo termo

“avaliação”, aproveitado primeiramente através da administração científica, por ser uma palavra que relata imparcialidade. (SANTOS, 2008).

Neste sentido, a avaliação se manteve como algo classificatória, autoritária e excludente, se defende na imitação exata que realiza da respectiva sociedade vigente. Por conseguinte, se faz urgente quebrar essa ideia pejorativa de “avaliação e substituí-la por algo mais democrático e que permita a inclusão.

Para tanto, é necessário (re) significar esse conceito de avaliação e também a prática avaliativa do professor, ou melhor é preciso que se traça uma atual concepção de avaliação. Que essa prática seja direcionada não para um controle apenas quantitativo da aprendizagem, mas para uma aprendizagem onde se destaca o conhecimento proativo, com qualidade no que propõe a aprendizagem. Não podemos ser apenas reprodutores de conceitos já conhecidos, precisamos fazer uso deles, porém sempre inovar com o educando, visto a individualidade de cada ser humano, com suas capacidades e limitações em âmbitos diferentes, precisamos mediar o seu desenvolvimento, proporcionando assim, a possibilidade do aperfeiçoamento de cada aluno.

Nesse sentido, mencionamos o inventário Portage, elaborado por Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams e Ana Lúcia Rossito Aiello, material que foi desenvolvido para avanço e implementação como parte de um projeto modelo, o qual atendendo em fase pré-escolar crianças com problemas no desenvolvimento, muito utilizado por diversas áreas, por diversos profissionais, como por exemplo, psicólogos, educadores, neuropediatras, pediatras, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas-ocupacionais, enfermeiros, berçaristas e também os próprios pais de crianças com ou sem problemas de desenvolvimento.

Existe um empenho em organizar cada um dos 580 itens existente do inventário Portage, os quais propõe definições, critérios, especificação das condições de avaliação e descrição do material. Acreditar que tal organização deva e possa ser útil a todo projeto de intervenção, melhoria e pesquisa, o inventário Portage como um meio de avaliação sistemática, pois o mesmo, envolve cinco áreas de desenvolvimento, sendo elas: cognição, desenvolvimento motor, socialização, linguagem, e autocuidados, ordenados em faixa etária de 0 a 6 anos, tendo como opção também uma sexta área - específica para bebês, a estimulação infantil. . Com isso, teremos uma sociedade mais justa, com equidade e empatia dentro do cenário tão importante e fundamental como a escola, com a participação de todos e capacitando cada educando (principalmente da educação especial DI) a viver cada dia mais independente na sociedade.

Existe dentro da área específica para educação o referencial RAADI o qual será mencionado posteriormente nesse presente artigo.

2.4. Perspectivas e desafios da avaliação diagnóstica

Segundo Luckesi (2002, p.81), avaliação diagnóstica verdadeira prevê demonstrar as características a seguir

:

(...) deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem” (...). A avaliação diagnóstica é um instrumento auxiliar da aprendizagem, preocupada com o crescimento do educando.

Ao refletir sobre um parecer diagnóstico utilizada como um recurso questionador, ela necessita mostrar o papel de autocompreensão do professor, sendo possível analisar de que modo se encontra o desenvolvimento e que maneira se posicionará o trabalho, pois a autocompreensão dos alunos, percebemos o grau de aprendizagem em que se está e possui uma real consciência dos limites e de suas dificuldades para assim avançar.

Assim sendo, para que de fato e indispensavelmente se efetive essa função, é muito importante o traço mútuo aconteça, ocasião que o educador e educando cheguem por diálogo ao mesmo compreendido do conhecimento. Por conseguinte, o resultado aguardado da avaliação diagnóstica é a constatação de problemas, necessitando diagnosticar causas e indicar algumas soluções.

A modo “avaliação diagnóstica” deve ser utilizada anteriormente e ao longo de todo o processo de orientação, deve também ter como base fundamental: verificar os prévios conhecimentos, identificar problemas de necessidades dos alunos, sendo utilizada de maneira mais participativa para uma melhor compreensão do composto aluno e professor. (LUCKESI, 2002).

Nesta concepção avaliação contempla a descrição particular e comunitária dos alunos, sendo assim, o esclarecimento individual tem por objetivo, criar um vínculo afetivo entre aluno/professor, desse modo as ações determinadas deverão ser pensadas a partir de condições problematizadas no dia a dia e abrangendo entendimentos e resultados interdisciplinares.

Colocar em prática avaliação diagnóstica, só acontecerá de fato se entendida e praticada dentro de uma percepção pedagógica desenvolvida. Distante disso, ela poderá ser diminuída em apenas classificação inicial, que separa alunos de acordo com as necessidades de dificuldade, modificando as maneiras de investigação preventiva dos conhecimentos que possuem, em práticas de sondagem-diagnósticas das condições prévias. (LUCKESI, 2002).

Por mais que a concepção de avaliação esteja mudando, ainda está longe do processo de avaliação diagnóstica. Na prática brasileira, o que acontece é a verificação de conteúdo, visando que na avaliação percebe-se se o educando compreende o que fazer com o conhecimento que adquiriu, claro que verificar se o aluno adquiriu determinado conhecimento ou conteúdo é necessário, mas saber como utilizá-lo, bem como fazer conexões é mais importante ainda.

Como objetivo que a avaliação aconteça de forma adequada, todos os envolvidos, professores, sociedade, instituição escolar e os próprios alunos devem estar de acordo e totalmente interessados na efetiva aprendizagem, levando em conta a experiência de vida e sociocultural de cada um. Não basta a avaliação somente cumprir a exigência do sistema em atribuir notas, a formação interessada deve acontecer por parte de todos.

É importante ressaltar que o ser humano para bem realizar ações, necessita ter desejo, não o desejo de prazer, mas sim de chegar a um determinado resultado, assim as ações serão realizadas com maior afinco. Esse desejo deve haver no trabalho do professor também, desejando que seu aluno aprenda, como um ato amoroso. E esse ato amoroso deve ser refletido nas avaliações, como finalidade de reconhecer o que já foi aprendido, o que fazer com essa aprendizagem, e caso não tenha aprendido, quais encaminhamentos devem ser dados a esse aluno. Voltar e reelaborar o processo de aprendizagem é um ato amoroso para com o educando, isto sim, demonstra o desejo, prazer, afinco e real interesse do professor, o que o faz um educador, aquele que se utiliza da avaliação utilizando de maneira de facilitar a aprendizagem do educando.

2.5. Considerações a respeito da avaliação escolar para a inclusão de alunos com deficiência intelectual

A avaliação implica em uma ação que supera normalmente aquilo que pensamos, ou seja, ela não está nos instrumentos, mas sim, na postura pedagógica e conseqüentemente na prática da avaliação, principalmente na educação especial.

Na aprendizagem, existem quatro objetivos fundamentais, dos quais provêm o processo da assimilação ativa dos conteúdos e de desenvolvimento do educando: Assimilar o conhecimento como conteúdo sociocultural; apropriar-se dinâmica e independentemente desse conhecimento e metodologias, por meio da exercitação; transferir de modo inteligente tanto os conhecimentos como as metodologias; produzir novas e criativas visões e interpretações da realidade. (LUCKESI, 2002).

A exposição oral, demonstração, exemplificação, uma vez que é aquele método que possibilita que o objetivo de assimilação seja atingido, ativa e inteligível, em seguida o educando deverá reproduzir tanto conhecimentos como metodologias apresentadas inúmeras vezes, facilmente, até que se torne uma habilidade, conseqüentemente um hábito, possibilitando assim, um meio de independência do educando, visando o empenho do educador.

Os métodos possibilitam a independência e formação de habilidades e hábitos através do método reprodutivo, método de solucionar problemas determinados e método de solução de novos problemas, podendo assim, realizar também por outros procedimentos que envolve ensino e aprendizagem, sejam eles individuais, grupo, em equipe, práticas em laboratórios, simulações etc.

Cotidianamente os professores estão muito mais preocupados com suas metodologias avaliativas. O “como fazer” é desinente do “por que fazer”, então a pergunta fundamental é: “Por que avaliamos?” Avaliar de maneira “automática” ou “avaliar por avaliar” não condiz com a prática epistemológica de um educador.

O grande desafio para os educadores que atuam no ensino para pessoas com deficiência intelectual (DI) nas escolas de Educação Básica na modalidade da Educação Especial é instruir os alunos para independência e autonomia, ou seja, prepará-los para interagir na sociedade direcionando para o mundo do trabalho, com o propósito de libertá-los de uma sociedade opressora. Esta missão requer muito mais que simplesmente executar os conteúdos formais dos currículos acadêmicos, principalmente no que se refere aos alunos com deficiência intelectual.

Lamentavelmente, são subestimadas as capacidades dos alunos com DI que frequentam as escolas de ensino regular, e frequentemente os aprisionam em suas fragilidades e sem nenhum pouco de empatia, mantendo-os assim em um mundo de segregação, que só podemos reverter, conscientizando o educador da sua fundamental atitude diante a esse educando.

Considero a autoavaliação um recurso fundamental de crescimento para todo ser humano. Um sujeito que não tenha autocrítica sobre si mesmo e suas ações, nunca mudará de posição. Todas as nossas condutas

dependem de nossa autocritica. Nessa perspectiva a autoavaliação é ótima (...). Penso que o mais adequado para a escola hoje é uma experiência dialógica, onde educador e educando se relacionem na busca da melhor compreensão e da melhor apropriação do conhecimento e das habilidades necessárias com os quais estão trabalhando (LUCKESI, apud FERRARI, 2006).

No que diz respeito ao papel da escola e do educador, se faz necessário indagarmos o seguinte: o educando que não expressa as suas ideias ao professor significa que é um sujeito que necessariamente não aprende? Em que sentido o educador ou a escola de fato permitem ou oferecem a oportunidade desse educando revelar o que pensa, discutir suas ideias, elucidar suas dúvidas, dentre outros?

Isso aponta para a necessidade de se repensarmos a formação dos professores e a gestão dessa escola! O objetivo do educador é formar educandos participativos, críticos, autônomos, capazes etc.

Há dois aspectos a considerar. Um é que o professor precisa estar honestamente comprometido com o que acredita, e isso é uma atitude subjetiva, não tem jeito. Outro aspecto é psicológico e exige auto trabalho para não deixar que questões pessoais interfiram nas profissionais. Evitar a subjetividade, nesse sentido, tem a ver com cuidar de si mesmo e do cumprimento de seus compromissos. (LUCKESI, apud FERRARI, 2006,).

Dessa forma percebemos a importância do ato de avaliar com amor, principalmente na educação especial, sendo importante estimular a autonomia do educando. O ato amoroso é acolher a situação, na sua verdade, consigo e com os outros, acolhe atos, ações, alegrias e dores como são, permitindo as coisas sejam como são, isto é, sem julgar, dando curso à vida. Naturalmente todos se relacionarão com respeito e participação no que mais o representa como ser humano, com as diferenças, mas a inclusão será realizada de maneira objetiva e tranquila.

Enfim, a partir desse capítulo pudemos perceber a importância entre as diferenças conceituais de “exame” e “avaliação” escolar.

O exame escolar, enquanto teste classificatório, é herança de uma educação tradicional e serve mais como um instrumento de punição em relação ao aluno do que uma real investigação sobre o seu nível de aprendizagem.

Entretanto, ao observarmos o caráter da avaliação escolar vemos o quanto é fundamental o educador acompanhar o desenvolvimento do seu educando em seus aspectos cognitivos e afetivos de modo que essa avaliação seja um instrumento de diagnóstico e preventivo.

A ideia de inclusão escolar exige de nós esse movimento em direção a uma escola ativa, que possibilite o exercício da coletividade e o envolvimento no processo do aprender, onde se busque o diálogo e não o silêncio disciplinador, em que as crianças aprendam de forma experimental e não verbalística e onde se considere suas particularidades, sejam quais forem. Certamente que essas mudanças pressupõem uma organização política e estrutural do ambiente escolar e, necessariamente, uma discussão no coletivo da escola, como o registro de novas intenções pedagógicas no Projeto Político-Pedagógico, o qual deve conter a intenção, o planejamento, a implantação e a avaliação da comunidade escolar acerca das proposições da instituição (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013, p.19).

A ação por parte do educador quanto ao acolhimento, a afetividade e a amorosidade no ensino conduzem a um processo significativo de aprendizagem por parte do educando. Nesse sentido, é importante que a avaliação ocorra de maneira processual em que esse educando seja avaliado constantemente em suas atividades e atitudes. Isso implica, pois, em não aplicar um único teste com questões alternativas ao educando e achar que por esse instrumento é possível medir o seu conhecimento, assim, mais pertinente ainda na educação especial com alunos com DI, como avaliar sem excluir o mesmo diante da sala de aula? Somente a inclusão consciente e a mediação constante do educador, fará sentido e transformação na vida desses educandos.

A deficiência intelectual não pode ser percebida de forma abstrata ou descontextualizada das práticas sociais, assim, ao falar sobre a condição de deficiência intelectual, obrigatoriamente temos algo a dizer sobre as relações entre as pessoas e o processo de mediação que se estabelecem circunscritas num contexto cultural, histórico e social, e desta forma, também no da escola, como centro gerador de interpretações que imputa significado às diferenças. (OLIVEIRA, apud OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, p.25).

Quando falamos de deficiência intelectual essa avaliação deve alcançar uma atitude proativa, assim apresentando uma mudança no padrão tradicional, que fica somente baseada em um resultado de uma nota específica, não levando em consideração pontos importantes

nesse momento, todos devem estar envolvidos e aberto as mudanças, para que isso ocorra de maneira significativa e a mais tranquila possível. Valorizando assim, o potencial do educando, não comparando, mais entendendo as diferenças entre os seres humanos.

O principal e primeiro meio de comunicação e contato social do educando é a família, assim sendo, o início de todo o processo por qual o mesmo permeará toda a sua existência humana, no seu desenvolvimento social, cognitivo e afetivo. Nesse momento que a criança inicia suas conquistas da experimentação do meio, com vivências de êxitos ou fracassos, ocasionando relações entre as emoções.

2.6. Considerações a respeito do RAADI, referencial da avaliação escolar para a inclusão de alunos com deficiência intelectual

Os referenciais de avaliação são igualmente importantes, eles são imprescindíveis para seguir e acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem do educando no âmbito escolar. Não há possibilidades de avaliar sem os referenciais, eles sugerem as mudanças necessárias e favorecendo a direção com segurança.

Partindo desse princípio, o RAADI – Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual/Ensino Fundamental I (SÃO PAULO, 2008)⁸ – é um significativo auxílio para avaliação da aprendizagem desses educandos. Referencial elaborado por Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

O Referencial tem como o objetivo de oferecer ao educador informações necessárias para a avaliação do educando com deficiência intelectual, oferecendo como base as expectativas curriculares da série em que está inserido, bem como ajudar o educador a superar os modelos de avaliação tradicionais e restritos ainda tão presentes no cotidiano escolar.

A intenção é que o RAADI possa ser um instrumento facilitador para a avaliação e colabore no direcionamento do olhar didático, de sorte que o professor observe e acompanhe os progressos e as potencialidades dos alunos com deficiência intelectual, e a escola faça o mapeamento de ações institucionais necessárias para garantir a aprendizagem desses alunos. O referencial estabelece ainda uma articulação importante com o currículo, uma vez que alguns indicadores já se apresentam com adequações, possibilitando ao professor organizar sua proposta de ensino de maneira mais diretiva, com o objetivo de alcançar a

aprendizagem dos conteúdos também pelos alunos com deficiência intelectual. (OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013, p.47)

Observamos a necessidade de encontrar no espaço educativo maneiras reais para que a avaliação em seu processo seja responsável e mediadora, que a ação de avaliar seja capaz de adequar-se para entender a mobilidade e indicando percursos na prática pedagógica, sem classificar, julgar e censurar. Desse modo, a avaliação deve relacionar-se não somente nas dificuldades ou deficiências funcionais apontadas, mas nas diversas possibilidades de aprendizagem dos educandos e especificamente aos relacionados com DI, pois muitas necessidades desses alunos, não podem ser preenchidas por avaliações tradicionais.

Assim quando pensamos em avaliar um aluno com DI, logo pensamos em diversas possibilidades e em um processo avaliativo, que abrangem muitas oportunidades de proporcionar um aprendizado significativo ao educador e educando.

Padilha (2007, p. 97) relata um modelo e aponta a necessidade para realizar com incontestabilidade a proposta de inclusão escolar:

Tão violento é deixar crianças e jovens sem escola [...]. Igualmente violento é deixá-los na escola, matriculados, com lugar marcado na sala de aula, mas sem aprender, sem o acesso a todos os instrumentos e estratégias que respondam às suas necessidades peculiares: professores que saibam do que realmente estas crianças e jovens necessitam; equipe de profissionais que saiba orientar professores e familiares, acompanhando-os no processo de ensino aprendizagem de seus alunos e filhos, número suficiente de pessoas para cuidar destes alunos na escola; número menor de alunos por sala de aula; salas de recurso em pleno funcionamento; estrutura física dos prédios adequada possibilidades de locomoção garantidas; projeto pedagógico coletivo estrutura e funcionamento administrativos compatíveis com o projeto pedagógico e com as singularidades dos diferentes grupos de crianças e jovens. (PADILHA, apud VALENTIM, 2011 pg. 16).

Conduas em prol da inclusão escolar de alunos com deficiência no Brasil, têm se estruturado a partir de alguns anos e, documentalmente essas ações vêm de influências internacionais de organizações, ligadas à proteção do direito à educação. Mas estamos distantes ainda de tornarmos um país modelo a sociedade da equidade.

O educador, enquanto essencial mediador dos processos de avaliação do ensino e aprendizagem, é capaz de conceder adequadas condições flexibilizando ao estudante com

deficiência intelectual, auxiliando para que suas dificuldades sejam superadas. É fundamental que ocorra, por consequência, uma ressignificação do fazer pedagógico, uma modificação nos conceitos de ensino, conhecimento, aprendizagem e evolução humana.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar o processo da avaliação na aprendizagem escolar para alunos com deficiência intelectual, deste modo, realizamos esse trabalho uma análise, sob uma perspectiva histórica, do surgimento da prática do exame escolar, iremos descrever sobre a avaliação na educação e a avaliação na educação especial de alunos com deficiência intelectual.

Como vimos, por mais que a concepção de avaliação esteja sendo transformada ainda está longe de existir plenamente o processo de avaliação diagnóstica, principalmente no que diz a respeito de educação especial, pois, a realidade escolar nos mostra que ainda permanece a “verificação” do conteúdo escolar e não outra forma mais pedagogicamente democrática.

Consideramos que todos os envolvidos na educação sejam eles professores, sociedade, instituição escolar e os próprios alunos devem estar de acordo e totalmente interessados na efetiva aprendizagem. Nesse sentido, não basta a avaliação somente cumprir a exigência do sistema em atribuir notas, a formação interessada deve acontecer por parte de todos.

A importância do ato de avaliar deve ser realizada com amor, sendo importante estimular a autonomia do educando. O ato amoroso é acolher a situação, na sua verdade, consigo e com os outros, acolhe atos, ações, alegrias e dores como são, permitindo as coisas sejam como são, isto é, sem julgar, dando curso à vida.

Foi possível analisar também, que o exame escolar, enquanto teste classificatório é herança de uma educação tradicional e serve mais como um instrumento de punição em relação ao aluno do que uma real investigação sobre o seu nível de aprendizagem. Desta maneira, observamos que o caráter da avaliação escolar implica em o educador acompanhar o desenvolvimento do seu educando: em seus aspectos cognitivos e afetivos de modo que essa avaliação seja um instrumento diagnóstico e preventivo, ou estaríamos dessa maneira, excluindo principalmente os alunos com DI.

Nesse estudo demonstrou também que a ação por parte do educador quanto ao acolhimento, a afetividade e a amorosidade no ensino conduzem a um processo significativo de aprendizagem por parte do educando, principalmente aos alunos com DI. Assim sendo, é importante que a avaliação ocorra de maneira processual em que esse educando seja avaliado

constantemente em suas atividades e atitudes. Isso implica, pois, em não aplicar um único teste com questões alternativas ao educando e achar que por esse instrumento é possível medir o seu conhecimento.

Para finalizar, mediante a pesquisa bibliográfica que os professores estão de certo modo empenhados e motivados em suas funções pedagógicas, seja por cumprimento das leis, seja por cumprimento do seu papel diante a sociedade. Ainda que existam algumas dúvidas a respeito do modo como devem ser realizadas as avaliações, analisamos que esse esforço deve ser de todos.

A avaliação deve servir como instrumento de reflexão do professor para rever as suas estratégias. Ou ainda, que a avaliação aproxima o professor do aluno, e que o “erro” deve ser considerado como parte do processo de ensino e aprendizagem.

Esse presente artigo, de um modo geral, nos fez refletir a perspectiva do esforço contínuo que deve existir entre a equipe de educadores e a participação dos estudantes e da sociedade sobre a educação. Sendo assim, uma das maneiras mais correta para adquirirmos os resultados satisfatórios sobre os quais são (ou deveriam ser) os critérios importantes relacionados à avaliação, e quanto a isso Luckesi tem demonstrado caminhos objetivos e satisfatórios a serem seguidos. Ampliando esses conhecimentos ao que se refere a educação especial, com o estudo literário do livro de Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva.

De fato, o que muito tem ocorrido é a escola somente se dizer inclusiva, receber os alunos com deficiência (matrícula), provavelmente até por força de lei, mas assim sendo, suas práticas em relação a esse aluno se concentram num nível superficial de atitudes, de mudança, de trabalho e de acolhimento. O retrato a que temos assistido, continuamente, é o de alunos ditos “incluídos” nas salas comuns, somente fisicamente, mas continuam excluídos de seu contexto de atividades, de trabalho pedagógico, de aprendizagem, ficando, dessa maneira, muito aquém dos objetivos da escola e se transformando num problema para ela.

4. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vinícius Reccanello de. Avaliação da aprendizagem escolar. Resenha do livro de Cipriano Carlos Luckesi. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 20. Ed São Paulo: Cortez Editora, 2009.180p. Disponível em:

www.diretorsp.tanalousacurso.com.br/bonus/content/20377. Acesso em 15 set. 2017.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERRARI, Márcio. **Entrevista com Cipriano Carlos Luckesi**. (2006). Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/190/cipriano-carlos-luckesi-qualidadeaprendizado>. Acesso em 10 mar 2017.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar**: julgamento ou construção? Petrópolis: Vozes, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: visão geral. 2002. Disponível em: http://www.lecschool.com.br/v1/biblioteca/eduart_avalicao_entrev_paulo_camargo2005.pdf. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Avaliação da Aprendizagem na Escola e a Questão das Representações Sociais**. Disponível em: <http://www.redalyc.org/comocitar.ou?id=71540206>. **EccoS Revista Científica**, vol. 4, núm. 2, dezembro, 2002, pp. 79-88. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Jussara Gabriel dos. **História da avaliação**: do exame à avaliação diagnóstica. (2008) Disponível em: <https://ssl4799.websiteseuro.com/swge5/seg/cd2008/PDF/SA08-20949.PDF>. Acesso em 28 set. 2018.

OLIVEIRA, A. A. S.; VALENTIM, F. O. D.; SILVA, L. H. **Avaliação pedagógica**: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual**: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. 2011. 143 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011.

WILLIAMS, L. C. A.; AIELLO, A. L. R. **O inventário Portage operacionalizado intervenção com famílias**. São Paulo: Memnon, 2001.

A Revista Científica Eletrônica de Pedagogia é uma publicação semestral da Faculdade de Ensino Superior e Formação Integral – FAEF e da Editora FAEF, mantidas pela Sociedade Cultural e Educacional de Garça. Rod. Cmte. João Ribeiro de Barros km 420, via de acesso a Garça km 1, CEP 17400-000 / Tel. (14) 3407-8000. www.faeef.br – www.faeef.revista.inf.br – pedagogia@faef.br