



ISBN 978-85-89943-23-9

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A DIVERSIDADE: A IMPORTÂNCIA DE UM NOVO OLHAR PARA A AVALIAÇÃO ESCOLAR A PARTIR DA DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO.

Suzanli Estef

Mestranda pelo o programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPEd/UERJ).
suzanli_estef@hotmail.com

Nathália Eugenio de Souza

Mestranda pelo o programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPEd/UERJ).
natyeugenio@gmail.com

Annie Gomes Redig

Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
annieredig@yahoo.com.br

RESUMO

Este estudo tem o objetivo de refletir sobre a formação docente no que se refere a avaliação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, considerando contextos que exigem uma proposta baseada na diferenciação do ensino. Para isso, foi realizada uma breve discussão, a partir de uma revisão de literatura sobre essa temática, analisando os desdobramentos dos processos avaliativos. Além disso, foi feita uma breve análise da formação docente diante da necessidade de se adequar às políticas de educação inclusiva vigente. Nesse sentido, foi possível constatar que existem diversas práticas pedagógicas e processos avaliativos diferenciados que corroboram para o atendimento educacional especializado desses sujeitos. Contudo, ainda enfrentamos diversos obstáculos na avaliação escolar voltada para pessoas com necessidades especiais, dentre eles a formação docente, que por sua vez não colabora com os suportes necessários para que os professores consigam atender as especificidades de seus alunos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação de Professores; Avaliação Pedagógica; Diferenciação do Ensino; Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

INTRODUÇÃO

O processo de avaliação do resultado escolar dos alunos e alunas está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica e dimensão ética (ESTEBAN, 2000, p.8)

Passados 20 anos da promulgação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), vivemos o advento da Educação Inclusiva e a abertura de matrículas para todos os alunos nas redes de ensino comum. Assim, todos os professores estão recebendo em algum momento de sua trajetória alunos com necessidades educacionais especiais em suas turmas.

Com esse novo público, até então restrito ao ensino especial¹², é indispensável que as instituições escolares desenvolvam o exercício pedagógico para a diversidade. Em outras palavras, cada vez mais as escolas se defrontam com uma maior heterogeneidade do seu alunado, requerendo uma reorganização do seu projeto político pedagógico, de suas práticas pedagógicas e da dinâmica escolar, de uma maneira geral. Pois, de acordo com a proposta da Educação Inclusiva, qualquer aluno, independente de suas condições, tem direito de acesso e permanência no ensino comum, cabendo à escola a competência de garantir sua aprendizagem (GLAT; BLANCO, 2009; GLAT; PLETSCH, 2011).

Entretanto, reconhecemos que implementar uma política de Educação Inclusiva, certamente, não é uma empreitada simples. Pois para oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos, inclusive os que têm necessidades educacionais especiais, a escola precisa reorganizar sua estrutura de funcionamento, metodologia, recursos pedagógicos, processos de avaliação, e principalmente, conscientizar e capacitar seus profissionais para essa nova realidade.

Diante desse cenário, promover a inclusão escolar, significa que todos os alunos não somente têm o direito de matricular-se e freqüentar a escola, mas todos devem permanecer nela e construir conhecimento, como previsto em várias orientações e legislações sobre inclusão (UNESCO, 1994; BRASIL, 2008, 2011, 2015).

Nessa direção, alguns questionamentos surgem em relação a escolarização desses alunos em turma comum. Porém, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre a necessidade de um processo avaliativo inclusivo, que contemple as necessidades, capacidades, potencialidades desses estudantes, além dos suportes oferecidos, a partir da

¹² Estamos nos referindo ao público alvo da Educação Especial, alunos com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação, definido no documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Entretanto, devido à diversidade existente nas salas de aula, optamos por utilizar a nomenclatura, necessidades educacionais especiais, pois contempla um público maior, ou seja, todos os alunos que apresentam alguma dificuldade no aprendizado.

diferenciação pedagógica. Sendo assim, é fundamental que os professores tenham acesso à uma formação inicial e continuada que englobe a diversidade existente nas salas de aula.

PROCESSOS AVALIATIVOS A PARTIR DA DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA BREVE ANÁLISE

A partir da problemática apresentada neste estudo insere-se a discussão o modelo de diferenciação no ensino, como uma estratégia facilitadora para garantir o acesso aos conhecimentos acadêmicos e sociais, promovidos nos espaços escolares. Uma prática docente diferenciada exige um olhar para as diferenças e para tanto, o professor deve vencer preconceitos e promover uma atividade intelectual significativa para todos os alunos, resultando na construção de novos conhecimentos.

O professor deve sempre buscar, em sua prática, entender e respeitar as desigualdades envolvidas no processo, levando em conta as diferenças existentes na sala de aula, atuando de forma investigativa sobre atividades e situações de aprendizagem. É importante compreender que a partir de novas metodologias, recursos pedagógicos e revendo os processos avaliativos que contemplem o desenvolvimento do aluno, de forma a garantir a construção do conhecimento, o docente favorecerá a escolarização de todos os alunos.

Essa concepção nos remete às possibilidades de favorecer os processos de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. Diferenciar é dispor-se a encontrar estratégias para trabalhar com os alunos mais difíceis. Se o arranjo habitual do espaço de sala não funciona com esses alunos, se os livros e materiais didáticos não são adequados para eles, se, enfim, as atividades planejadas não os motivam, é preciso modificá-las, inventar novas formas, experimentar, assumir o risco de errar e dispor-se a corrigir.

Diferenciar estratégias pedagógicas, usar recursos diversificados, flexibilizar tempo e espaços escolares, rever critérios de avaliação e promoção, são novos paradigmas na prática docente, que exigem outras dinâmicas escolares. Diferenciar é, sobretudo, aceitar o desafio de que não existem respostas prontas, nem soluções únicas; é aceitar as incertezas, a flexibilidade, a elaboração de práticas pedagógicas inclusivas que são construídas na ação cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores.

Assim, pensar em uma diferenciação pedagógica, não é deixar de lado o objetivo da escola de garantir aos alunos o acesso a uma cultura de base comum, mas sim o contrário. Ao considerarmos as diferenças, encontramos ótimas oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Esse modelo entra como alternativa ao ensino individualizado, onde cada um

desenvolve isoladamente suas atividades. A diferenciação no contexto das propostas didáticas é aberta e diversificada, procurando desafiar os estudantes no processo de construção dos saberes.

Em outras palavras, a instituição escolar deve incorporar em seu projeto político pedagógico e em seu currículo (e aqui estamos nos referindo ao currículo de forma ampla, englobando não só o conteúdo programático, mas também o planejamento, metodologias, estratégias de ensino e avaliação) ações que favoreçam uma aprendizagem significativa para todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas ou sócio-culturais.

Considerando o exposto, a avaliação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, apresenta-se como um dos grandes desafios para a escola comum. Processo esse que, de modo geral, é baseado em uma organização escolar seriada e tem caráter classificatório.

Dissertar sobre avaliação da aprendizagem nos remete à várias vertentes ou proposições conceituais, a partir de um movimento que os participantes (professores, gestores, familiares e alunos) defendem pontos de vistas próprios. As variantes que envolvem o processo de avaliação, no contexto escolar, não permitem que exista um modelo padrão para a avaliação da aprendizagem. Não existem fatores que possam ser destacados como principais para que se forme um conceito único e sim todos os aspectos que compõem a avaliação escolar, apresentam-se importantes para composição do conhecimento sobre essa temática.

É fundamental compreender que a avaliação não deve ser vista como um produto final do aprendizado, mas sim como um processo contínuo de construção do conhecimento, no qual aluno e professor participam juntos. Redig (2011) aponta a importância de se repensar a avaliação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, visto que, essa prática não deve ser vista apenas com o viés de aprovação ou reprovação, pois não adianta reprovar o estudante, se no ano seguinte serão utilizadas as mesmas metodologias e estratégias do ano anterior.

Alguns estudos, como Beyer (2005), Fernandes (2014); Oliveira, Valentin e Silva (2013) relatam que as opiniões dos profissionais e pesquisadores da Educação, divergem sobre a temática dos processos avaliativos. Nessa direção, observamos que há apontamentos positivos e, também, questionadores quanto à forma que a escola de hoje está organizada, percorrendo sobre adaptações dos instrumentos de avaliação e flexibilização curricular. As discussões são embasadas relacionando tais assuntos ao cenário educacional, trazendo reflexões sobre práticas avaliativas e suas repercussões no dia a dia dos estudantes. E como estão sendo construídas de acordo com o momento histórico que está sendo vivenciada.

Dessa forma, seguindo os preceitos da Educação Inclusiva pensar que os critérios de avaliação são socialmente construídos em cada momento histórico, nos leva a refletir que, o paradigma atual da inclusão propõe que a escola se adeque para incluir todos os alunos, inclusive os com necessidades educacionais especiais. Esta postura, inevitavelmente, traz novos direcionamentos às práticas pedagógicas escolares, como uma avaliação pautada no desenvolvimento de cada aluno e não de forma comparativa com os demais estudantes da turma.

Para tanto, como dissertam Oliveira, Valentin e Silva (2013, p.11) a “inclusão escolar pressupõe como ponto de partida, um movimento intenso de transformação da escola e de suas práticas pedagógicas...”. Assim a diversidade presente no interior da escola desafia novas relações educativas prevendo o estabelecimento de um projeto político pedagógico que aponte para novos caminhos e indicativos de currículo, de metodologia e da avaliação.

Sendo assim, é fundamental que os professores regentes da turma e os do atendimento educacional especializado, bem como o coordenador pedagógico, reflitam sobre os processos de ensino-aprendizagem desses alunos e a avaliação pedagógica, para que os estudantes consigam construir conhecimentos a partir de metodologias que contemplem suas necessidades e capacidades.

Para a elaboração de um processo de avaliação escolar no contexto da Educação Inclusiva é necessária oferta de currículos, provas e exercícios adaptados, professores auxiliando na realização das atividades, instrumentos diferenciados como um Plano de Ensino Individualizado (PEI) que permite o acompanhamento do percurso dos estudantes com necessidades educacionais especiais durante sua trajetória na escola (TANNÚS-VALADÃO, 2013), tempo diferenciado para a execução das tarefas, bem como para o aprendizado dos conteúdos escolares e outras estratégias, além de um olhar flexível do próprio professor para esse aluno.

Portanto, uma formação docente (tanto para os de turma comum quanto para os do atendimento educacional especializado) inicial e continuada que possibilite o desenvolvimento de metodologias inclusivas é essencial para a inclusão escolar desses educandos.

Então, de acordo com a política de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, 2011, 2015) em vigor, que prevê adaptações curriculares e pedagógicas, estratégias diferenciadas e um ensino voltado para a diversidade, é verdade que o papel do professor entra em destaque para que as ações inclusivas de fato aconteçam. Entretanto, se esse docente não tiver uma formação que o habilite para tais competências que lhe são exigidas na adequação do ensino,

a probabilidade de fracasso é grande. Dessa maneira, nos deparamos com diversas dificuldades relacionadas com a formação de professores.

Pletsch e Braun (2015, p.3) apontam alguns desses impasses:

O primeiro diz respeito à falta de habilidades específicas dos professores do ensino regular para o trabalho pedagógico com alunos com deficiência. Já o segundo se refere à formação dos professores de Educação Especial, os quais, na sua maioria, não estão preparados para o trabalho pedagógico com os alunos da classe comum, nem tampouco para atuar de forma colaborativa com o professor do ensino regular. (PLETSCH; BRAUN, 2015, p. 3).

Assim, podemos notar que a formação docente está diretamente ligada às dificuldades encontradas pelos professores em atender crianças com necessidades educacionais especiais. O desconhecimento das particularidades desse aluno e a falta de preparo para o trabalho pedagógico contribuem para o fracasso escolar desses indivíduos.

Sendo a formação um dos pontos necessários para o trabalho docente para a diversidade, a precariedade nessa formação se reflete nas salas de aula, e o suporte especializado que deveria ser oferecido a esses educandos fica prejudicado. Com isso, há a necessidade de se repensar tanto a formação docente como as práticas pedagógicas, para que possamos avançar no campo da Educação Especial.

Então, falar em Educação Inclusiva, em uma realidade que acredita na socialização como o único ganho da inclusão desses alunos no ensino comum, e não perceber que o aprendizado acadêmico é um dos objetivos da escola para essa clientela, será difícil o término do Ensino Básico, e se quer sua inserção em um curso superior, minimizando suas possibilidades de entrada no mercado de trabalho formal. (REDIG, 2011, p.79)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais demanda uma transformação radical das práticas pedagógicas, sobretudo no que tange a avaliação, trazendo uma série de questionamentos que hoje fazem parte do cotidiano escolar. Pimentel (1994, *apud* OLIVEIRA; VALENTIN; SILVA, 2013, p.31) aponta que “não há um único jeito de se fazer as coisas [...] Num mundo em transição, na crise do paradigma das certezas absolutas, na emergência do novo, não há, realmente, um único jeito de se fazer as coisas”.

Os novos paradigmas educacionais demandam outros modelos de avaliação. Neste sentido cabe a escola e ao professor adotar uma postura diferenciada e transformadora buscando novas concepções sobre ação pedagógica, metodologias e a organização didática, aspectos, diretamente, interligados aos processos avaliativos. Todavia, para que essas ações se

sustentem no ambiente escolar, a formação do professor entra como um dos pontos principais nesse processo, que por sua vez, viabilizará tais práticas.

Nessa direção, é o professor que deve atender as especificidades de cada aluno a partir de uma perspectiva metodológica diferenciada e um processo avaliativo flexível. E para isso, é preciso garantir uma formação que viabilize tais competências que estejam de acordo com as políticas de Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/Estatuto da Pessoa com Deficiência**, Lei 13.146, promulgada em 06/07/2015. Brasília, DF: Senado Federal, 2015.

BEYER, H.O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M.T. (Org.) **Avaliação uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A. P.7-28, 2000.

FERNANDES, C.O, (Org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

GLAT, R.; BLANCO, L. Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva. In: Glat, R. (Org). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, p.15-35, 2009.

_____; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

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, SP : oficina universitária, 2013.

PIMENTEL, M.G. **O professor em construção**. Campinas, SP: Papirus,1994.

PLETSCH, M. D.; BRAUN, P. **Implicações da pesquisa na formação de professor que atua na área de educação especial**. Nova Iguaçu,RJ: UFRRJ, 2015. No prelo.

REDIG, A. G. Reflexões sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino comum. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Orgs.). **Educação Especial e Inclusão Escolar**. p.73-82. Seropédica, RJ: Ed. Da UFRRJ, 2011.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais.** Brasília, DF: CORDE