



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

***CAMPUS*CERRO LARGO**

CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

CARINE CORREA PEIXOTO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E DE
AVALIAÇÃO**

CERRO LARGO

2016

CARINE CORREA PEIXOTO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E DE
AVALIAÇÃO**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Cerro Largo.

Orientadora: Professora Dra. Rosângela Inês Matos Uhmman

CERRO LARGO

2016

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Peixoto, Carine Correa
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E DE
AVALIAÇÃO/ Carine Correa Peixoto. -- 2016.
20 f.

Orientador: Rosângela Inês Matos Uhmman.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Ciências
Biológicas - Licenciatura , Cerro Largo, RS, 2016.

1. Educação Especial. 2. Estratégias de Ensino. 3.
Formação de Professores. I. Uhmman, Rosângela Inês
Matos, orient. II. Universidade Federal da Fronteira
Sul. III. Título.

CARINE CORREA PEIXOTO

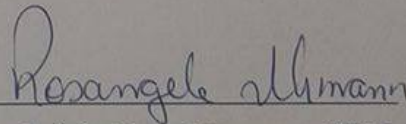
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Rosangela Inês Matos Uhmann

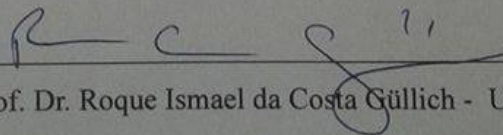
Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 13/12//2016

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Rosangela Inês Matos Uhmann – UFFS

Profa. Ma. Silvana Matos Uhmann – UNIJUÍ (POR PARECER)



Prof. Dr. Roque Ismael da Costa Göllich - UFFS

CARINE CORREA PEIXOTO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E DE
AVALIAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientadora Prof. Dra. Rosângela Inês Matos Uhmman

Este trabalho de conclusão de curso foi apresentado e aprovado pela banca em:
07/12/16.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meu pai, minha mãe Rosa (in memoriam), a minha irmã Daniela, e demais familiares, e também aos meus amigos família de coração por todas as palavras de incentivo, por todos os abraços e momentos felizes que me proporcionaram nessa etapa. Agradecimento especial também a minha orientadora, a professora Dra. Rosângela Inês Matos Uhmman pelo aceite de orientação desta pesquisa ao acreditar no meu potencial desde o início da faculdade. E por fim agradeço aos professores da banca, assim como da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS por todo suporte recebido para a realização deste trabalho, e todos que estiveram de alguma forma colaborando para a realização da pesquisa.

RESUMO

A presente pesquisa está configurada como trabalho de conclusão de curso vinculado ao curso de Ciências Biológicas Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Cerro Largo, RS. A intenção foi conhecer e verificar as práticas de ensino e de avaliação no âmbito da educação inclusiva, bem como os recursos didáticos e pedagógicos utilizados em duas escolas. Professores que nelas trabalham junto aos alunos com deficiência na rede regular e na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na cidade de Cerro Largo, os quais responderam a um questionário e entrevista. Enfim, refletir sobre a tarefa educativa é entender o constante processo da ação consciente na docência. O que requer entender os limites, um é a falta de formação continuada adequada para trabalhar com alunos com deficiência, evidenciando o processo de aprender e avaliar de forma inclusiva, no entendimento da necessidade de fazer uso de diferentes estratégias de ensino utilizadas no processo de ensino na educação inclusiva.

Palavras-chave: educação especial, estratégias de ensino, formação de professores.

ABSTRACT

The present research is set to final project linked to the Biological Sciences degree from the Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Cerro Largo, Rio Grande do Sul. The intention was to know and verify the teaching and assessment practices in the context of inclusive education, as well as didactic and pedagogical resources used in two schools. Teachers who work in them with students with disabilities in regular network and Specialized Educational Care room (ESA) in the town of Cerro Largo, which responded to a questionnaire and interview. Finally, reflect on the educational task is to understand the constant process of conscious action in teaching. What requires understanding the limitations, a lack of continuing training is suitable for working with students with disabilities, highlighting the process of learning and assess inclusive, in the understanding of the need to make use of different teaching strategies used in the process of teaching in inclusive education.

Keywords: special education, teaching strategies, teacher training.

Sumário

Introdução.....	09
Os professores observam mais os alunos “normais”?.....	10
A prática da inclusão no ensino e a omissão da mesma no dia a dia escolar	12
Os limites enfrentados na aprendizagem pelos alunos com deficiência.....	17
Considerações finais.....	19
Referências.....	21

Introdução

Em se tratando de educação inclusiva, urge investigar como a avaliação está sendo desenvolvida no ensino e aprendizagem das crianças e adolescentes com deficiência, inseridas no meio de ensino regular. Integram-se todos 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 usufrui de vários métodos de ensino para desenvolver a aprendizagem.

Muitas vezes atribui-se ao peso de uma nota de prova, separando-se os *bons* dos *não bons*, conforme os estudantes relacionam ou não o que deveria ser o objetivo de estudo de uma prova. Ao falar e pensar na educação inclusiva há a necessidade dos professores atuantes na rede regular e sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) optar por modelos, metodologias e formas avaliativas diversificadas que vão ao encontro da necessidade dos alunos envolvidos. As diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica de 2001, artigo 2º, destacam que “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 muitas barreiras quando se espera apenas o produto final apresentado pelo aluno e não se observa o processo em desenvolvimento da aprendizagem. Enfatizamos que os alunos com deficiência estão na escola regular para serem incluídos, e desse modo, todo cuidado é pouco para não excluirmos ninguém do processo de ensino e avaliação, sendo que cada aluno apresenta possibilidades e potencialidade diferentes, o que se enriquece no coletivo.

A discussão sobre a avaliação na educação inclusiva nos remete a um ponto relevante, em que os alunos com diferentes deficiências (intelectual, visual, mental, auditiva, Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) entre outras) terão potencialidades diferenciadas no aprender e se desenvolver na interação na classe regular de ensino, visto ser justo não usarmos os mesmos métodos avaliativos ao ensinarmos. Algo que muitas vezes não é percebido pelos professores nesse processo de ensino e aprendizagem.

O caminho percorrido tem por princípio o contexto de duas escolas, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre José Schardong e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Pedro II, município de Cerro Largo-RS, as quais recebem alunos com deficiência de 6 escolas do município para o AEE.

Para adquirir os conhecimentos planejados com abordagem qualitativa fizemos um questionário (com 13 questões) investigativo de natureza exploratória e descritiva (após uma entrevista semiestruturada com questões abertas e fechadas conforme percepções obtidas após análise dos questionários) respectivo ao modo de ensino e de avaliação pelo professor responsável pela sala de AEE. E também do professor (mais antigo do ensino fundamental) que trabalha na classe regular de ensino com alunos com deficiência nas mesmas escolas, visto ser quatro o número de participantes desta pesquisa.

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 de classe regular de ensino) para o qual apoiamos-nos em Lüdke e André (2001, p.45) dizendo que: “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 da UFFS. A partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assegurando o anonimato dos participantes, os quais foram nomeados por P1 e P2, os professores que trabalham na classe regular e de PF3 e PF4 os professores/profissionais que trabalham na sala de AEE.

Os instrumentos foram analisados e depois 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 saber: “os professores observam mais os alunos ‘normais’?”, “a prática da inclusão no ensino e a omissão da mesma no dia a dia escolar” e “os limites enfrentados na aprendizagem pelos alunos com deficiência”.

Os professores observam mais os alunos “normais”?

A educação inclusiva veio para reforçar a inclusão ao contexto educacional, cultural e histórico, principalmente para aquele aluno com deficiência, devido diversas limitações que os mesmos ainda enfrentam na sociedade contemporânea, o que pode acarretar em dificuldade no processo de ensino e aprendizagem. Para Vigotsky (1989), as crianças com deficiência deveriam ser estimuladas a interagir ao invés de serem educadas apenas quanto ao contato com crianças da mesma situação.

Para efetivar o processo de inclusão urge 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, os envolvidos da escola não estão preparados 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: *“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 ditos “normais”. Basta entendermos que ‘eles são atendidos’ conforme destaca P1. Esse ‘atendimento’ seguido de ‘esquecimento’ pela maioria dos alunos passa despercebido nas classes escolares na maioria das vezes. Lidar com a diversidade 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 deficientes.

Em relação ao que responde P1 no questionário sobre: quais os tipos de deficiência que os alunos com deficiência inserida na educação inclusiva 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 aprender e conseqüentemente de ensinar o aluno em sua deficiência que precisa ser visto na sua potencialidade. No momento em que a escola com seu currículo, professores e demais partes envolvidas na educação inclusiva oferecem possibilidades e oportunidades para o processo educativo é possível que haja compreensão do processo de ensino. 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 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 estão um ou outro aluno com deficiência.

Quadro01: 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 déficit 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	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 que irão demonstrar entendimento dos assuntos

por quê?		tratados por parte desse aluno.
----------	--	---------------------------------

Fonte: as autoras

Refletindo sobre as respostas dos pesquisados, é possível observar o quanto à avaliação carece de entendimento sobre as estratégias e sobre o próprio processo de ensino, ainda mais quando é necessário analisar e respeitar cada um dos alunos envolvidos neste processo, Teixeira e Nunes, (2014, p.34) discutem exatamente o ponto 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”.

Em vista do crescimento da inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares, cresce a preocupação de como estes alunos serão avaliados e atendidos durante o processo de ensino e aprendizagem. Como descrito na Declaração de Salamanca quanto aos Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994, p.8), assim destacados no item B sobre Fatores Relativos à Escola, destaca:

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 nos questionários às estratégias de ensino utilizadas por P1 e P2 junto ao aluno com deficiência, notamos o quanto é exaustivo ao professor ter de ajudar o aluno deficiente. Quando P1 descreve (quadro 01, questão10): ‘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’, existe novamente a padronização não só do conteúdo desenvolvido e ensinado, mas também do avaliado, algo que passa novamente despercebido pelo professor que não se dá conta que o problema é dele e não do aluno com deficiência. O que ‘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), constituindo 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 tratá-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 deficiente. Uhmman (2014, p.26) destaca: *“Detenho-me a pensar sobre as ‘pseudo-ilusões’, na qual o aluno deficiente 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 é difícil de a inclusão ocorrer de fato, o que exige avanços nos entendimentos para que se supere a observação pela maioria dos alunos ditos “normais”, assim como a omissão respectiva à prática diária da inclusão, para que a diferença não seja algo para tornar os direitos desiguais.

A prática da inclusão no ensino e a omissão da mesma no dia a dia escolar

Quando se está em um ambiente escolar, em sua realidade, a educação inclusiva pode ser observada ou não dependendo das diversas atitudes. 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-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 tem o desejo de desenvolver um bom trabalho docente. No entanto, em sua maioria também relatam a falta de estrutura e adaptação da escola com seus professores 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 deficiente, 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.

Nesse mesmo impasse para que as escolas se tornem mais inclusivas, Uhmman (2014) nos diz que 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 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 e espaço, incentivando a interação, ao observar aprendendo e ensinando com as diferentes estratégias de ensino.

A ideia é que as crianças com deficiência sejam estimuladas junto com as crianças com outras potencialidades de aprender. Beyer (2006, p.9) diz: “não há pessoa deficiente, porém uma pessoa (como todas as demais), cujo um dos 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 as necessidades destes 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 AEE). PF3 destaca: *“O AEE é um serviço realizado no turno inverso da rede regular. O AEE não é um reforço escolar é uma suplementação ou complementação do ensino da sala regular”* (questão 11, sala de AEE).

Estamos em uma arena de diferentes compreensões, assim como também para entender a omissão, por vezes, de uma prática inclusiva. Ao dizer ‘não é um reforço, é uma suplementação ou complementação do ensino’, nos instiga a pensar na confusão e/ou omissão que perpassa na educação inclusiva nas escolas. É preciso entender que o aluno com deficiência trás 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, e esse trabalho de conhecer poderia ser alvo no turno inverso.

Após analisar a questão 10 que está no quadro 01, entrevistamos P1: Em sua escrita você disse que eles não conseguem fazer a prova normal da turma. Neste caso, você faz igual 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, pois reproduz na ‘prova avaliativa’ o que tem no caderno. Quando não usa seu caderno não consegue responder as questões. Observamos que sem P1 perceber o aluno é excluído da sala de aula, apesar das intenções de silêncio pretendidas 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 na 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 do quadro 01 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 concreto 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. Os alunos com deficiência hoje em dia têm a disposição vários materiais pedagógicos e tecnológicos, no entanto é o professor em sua escola que faz uso dos diferentes métodos para estimular os alunos. Mesmo que P2 não fale do recurso em braile, 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, onde 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 e TDAH? 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 amplitude no contexto escolar.

Neste sentido, o portfólio é o método avaliativo exemplificado utilizado frequentemente por PF4 com todos os alunos, independente da deficiência, sendo que o profissional que atua na sala de AEE poderia fazer uso de múltiplas práticas de ensino e tecnologias junto aos alunos com deficiência, uma vez que o AEE está à disposição ao trabalho diferenciado com vista à qualidade de ensino.

Os Limites enfrentados na aprendizagem pelos alunos com deficiência

É no processo da educação inclusiva que o ensino e avaliações precisam ser flexíveis de acordo com os limites que possuem os alunos, principalmente aqueles com deficiência. Mas o fascínio por instrumentos padronizados, a exemplo das avaliações finais antes de um processo que deveria ser contínuo e qualitativo. Para ocorrer aprendizagem que é o que se espera, precisamos ter condições principalmente de receptividade, flexibilidade, sensibilidade e aceitação de todas as crianças envolvidas entre si nas escolas. É na possibilidade de planejar de maneira adequada as aulas, e ainda aprender nesse processo de como ocorre o processo de ensino e aprendizagem de cada aluno visto à importância de sua participação que se efetiva na educação inclusiva, considerando 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 crianças com várias deficiências, sendo elas: deficiência mental, visual, auditiva, intelectual, TDAH, e superdotação (conforme P1, P2, PF3, PF4), o que nos faz problematizar a vivência do aluno para entender quais os momentos de todos aprenderem e assim superar os obstáculos. Como cita PF4: *“Quando aparece um novo caso, um aluno com deficiência surge os desafios e dificuldades”* ao responder a questão 08 (sala de AEE) sobre: Os profissionais da sala de AEE estão preparados para trabalhar na educação inclusiva? Desta forma, percebemos mais um dos limites visto à dificuldade para ocorrer a aprendizagem de fato dos alunos com deficiência, pelo fato do professor não saber quais estratégias de ensino precisa utilizar forma mais adequada. O aluno com deficiência pode desempenhar várias atividades desde que o professor consiga adaptá-la a cada indivíduo em sua sala de aula, principalmente ao fato de possuir uma deficiência.

Sobre a concepção de educação inclusiva P1 (Questão 13, classe regular) também disse: *“Sabemos que quando as deficiências são trabalhadas e para mim devem ser individual, eles vão longe, eles conseguem se superar. Usar a prática de repetir, mostrar várias vezes”*. E o aluno com deficiência necessita de atividades que sua 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 vistas à inclusão.

Beyer (2012, p.) nos fala sobre o despreparo e dificuldades enfrentadas nesse momento que vivemos, em que as: “escolas estão despreparadas 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, etc.” Nisso, retomamos o como trabalhar para o aluno ter um ensino de qualidade, pois nos dias atuais precisamos cada vez mais entender e se preparar para não cometer omissões no ensino dessas crianças.

Ao nos referirmos sobre práticas de ensino utilizadas no ensino com alunos com deficiência, PF3 responde que utiliza: “*oralidade, seqüência lógica, jogos e brincadeiras, oficinas e materiais pedagógicos.*” (Questão 11, sala de AEE), o que facilita ao professor, diferentes estratégias para trabalhar em rico ambiente físico, melhor quando auxiliados por mais membros da comunidade escolar e familiar, em que todos os alunos sejam beneficiados e observados em trabalhado conjunto de forma que consigam atingir o melhor de cada um.

O aluno vem para a escola para aprender, ali cabe a todos os envolvido neste espaço escolar propiciar e desenvolver todas as habilidades que o aluno pode manifestar. Um aluno que por sua vez, apresenta algumas limitações, e nisso temos que replanejar as atividades para que o aluno seja incluído. O que requer entender que nem todos os alunos aprenderão e se desenvolverão no mesmo tempo e espaço, no entanto o processo é contínuo para o ensinar e o aprender.

Considerações finais

As respostas das professoras mostram o quanto é limitado o ensino na educação inclusiva, conseqüentemente os alunos não tem uma aprendizagem satisfatória, apesar de estarmos cientes da inclusão, principalmente dos alunos com deficiência no ensino regular. E que 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. Várias mudanças precisam ocorrer na escola e sociedade que vai da não omissão à inclusão da diversidade. De tal

maneira, o professor da rede regular de ensino e da sala de AEE, além da necessidade de participar de cursos de formação para atuar em contexto educacional com alunos com deficiência, o que exige também muita sensibilidade.

O profissional que trabalha na sala de AEE está ciente do **que** precisa trabalhar com os alunos com deficiência, porém, muitas vezes não compreende ao certo o **como** trabalhar, uma vez que as práticas de ensino não são realmente entendidas, ainda mais que a sala de AEE não é um complemento da sala regular e/ou um reforço escolar.

No que diz respeito à sala de AEE, os alunos atendidos no turno inverso de suas atividades de ensino ainda recebem algum reforço escolar na forma de auxílio em suas atividades de sala de aula. Neste caso, urge mais estímulos com recursos pedagógicos e tecnológicos, assim podendo apresentar outros meios de mediação na efetivação da aprendizagem.

Sabemos que em sala de aula existem muitos impasses devido complexidade que é para o professor atender os alunos com base na educação inclusiva, pois os professores se sentem sozinhos para resolver os problemas diários das aulas, e mesmo com experiência não é nada fácil superar os problemas, o que ajudaria se tivessem formação continuada para estimular o trabalho docente diferenciado, bem como a troca de métodos e práticas de ensino para trabalhar com alunos com deficiência.

E ao pensarmos em avaliação é mais difícil ainda 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 os professores. Enfim o professor tem que estar constantemente em formação para usufruir e partilhar de diferentes práticas e metodologias de ensino que contemplem os alunos em seus potenciais e não em suas limitações.

REFERÊNCIAS

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

BEYER, H. O. A Educação Inclusiva ressignificando conceitos e práticas da educação especial. Inclusão. **Rev. da Educ. Esp.** Secretaria de Educação Especial. Brasília, v.2, n.2, p. 8-12.

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 nov. 2016.

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 jun. 2016.

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 jun. 2016.

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 jun. 2016

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 set. 2016.

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.

