



DESDOBRAMENTOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL¹

Josiane Beltrame Milanesi²

Enicéia Gonçalves Mendes³

Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos

Eixo: Serviços de apoio à escolarização inclusiva
Comunicação Oral

Resumo

A política educacional brasileira prevê que a escolarização do público-alvo da Educação Especial (PAEE) seja feita em classes comuns das escolas regulares associado ao atendimento educacional especializado (AEE). Entretanto, as diretrizes sobre como deve ser o AEE ainda não são claras, principalmente no caso de alunos com deficiência intelectual (DI). A partir desta realidade, o presente estudo teve como meta investigar o AEE de alunos com DI, através da metodologia da pesquisa-ação em ambiente virtual, com professores especializados que atuam em salas de recursos multifuncionais (SRM). O estudo envolveu a construção de uma rede social virtual com doze professoras⁴ de AEE de alunos com DI, que participaram de atividades de estudos de dez casos de ensino reais das participantes. A coleta de dados foi baseada em registros coletados a partir de ferramentas disponíveis no ambiente virtual, partindo das respostas das professoras participantes as questões colocadas para cada um dos casos de ensino. As produções e os intercâmbios entre as professoras foram analisados fazendo-se uso da metodologia de análise de dados sugerida pela Grounded Theory. Para esta oportunidade, apresentam-se os dados relativos somente ao sexto caso de ensino.

Palavras-chave: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Deficiência intelectual.

¹ Agência de fomento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

² E-mail: milanesi.josiane@gmail.com

³ E-mail: egmendes@ufscar.br

⁴ As pesquisadoras optaram por utilizar artigo feminino ao se reportar as participantes pelo fato de todas serem do referido sexo.



INTRODUÇÃO

Em meio a um processo histórico, que vem se alinhando em vários países, a política educacional e social, tem trazido, em seu bojo, a inclusão em destaque. No que diz respeito ao campo educacional, para que a inclusão ocorra, é necessário haver reformas que vão ao encontro da reestruturação das escolas, para garantir acesso e participação de todas as pessoas e em todas as oportunidades.

Considerando a influencia que eventos internacionais tiveram em relação ao rumo da Educação Especial no país, redesenhando sua história para uma concepção inclusiva, houveram modificações no curso das diretrizes políticas, em particular com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEE-EI) (BRASIL, 2008). Este documento trouxe mudanças significativas ao considerar a Educação Especial uma modalidade de ensino perpassando por todos os níveis, modalidades e etapas.

Ao analisar os movimentos da política de Educação Especial no Brasil ao longo do período 2001-2010, Garcia (2013) observou que a partir de 2008 a ênfase em relação à Educação Especial recaiu na disponibilização de recursos e serviços e não mais em uma proposta pedagógica. O conceito de Educação Especial parece voltar-se ao AEE reduzido as SRM.

Acerca do grupo elegível para receber o AEE, considerando as políticas públicas atuais, nota-se que houve uma restrição definindo este público como sendo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo este o PAEE⁵. Este fato revela mudanças em relação a população entendida como de abrangência da Educação Especial.

⁵ No decorrer da história, as pessoas que possuem alguma característica peculiar em seu desenvolvimento associada a uma limitação (física, cognitiva ou sensorial) têm recebido diferentes denominações. Atualmente, no campo da educação, segundo as normas oficiais, essas pessoas são considerados o PAEE que é oficialmente composto por pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.



Diante do exposto, percebe-se que ser professor atuante nas SRM pode ser um desafio caso os profissionais se depararem com uma realidade onde o serviço foi organizado de modo a ter que lidar com os diversos tipos de alunos do PAEE, pois essa forma de se configurar o atendimento requer dos professores variadas competências e habilidades.

As estatísticas oficiais indicam que o maior contingente de alunos da Educação Especial matriculado em escolas comuns no Brasil é enquadrado na condição de DI (BRASIL/INEP, 2014). Diante dessas circunstâncias, o presente estudo se preocupou com a possibilidade de criar oportunidades para que os professores pudessem, em conjunto, refletir e discutir sobre suas práticas, dando atenção especial aos alunos com DI.

METODOLOGIA

Na busca por conhecer o trabalho realizado por professores que atendam alunos com DI nas SRM, este estudo foi desenvolvido com base na metodologia da pesquisa-ação. A intenção era voltar-se para as atividades realizadas nestas salas, propiciando a interação daqueles que lidavam diretamente com as questões trazidas por esses alunos para o cotidiano escolar.

A pesquisa se desenvolveu através de rede social virtual na plataforma online Ning. O ambiente virtual foi intitulado “Rede Casos e Acasos” (Ce@) (<http://casoseacasosee.ning.com/>).

O grupo de participantes foi composto por 12 professoras de Educação Especial atuantes em SRM, de 10 diferentes estados brasileiros e que trabalhavam com alunos com DI. Por opção da maioria das participantes, ficou decidido que seriam utilizados nomes de flores para se referir à elas. Cabe informar que o projeto foi submetido à Comissão de Ética da UFSCar.

Para coleta de dados, 10 participantes escreveram um caso de ensino cada. Mizukami (2000) afirma que caso de ensino é: “[...] instrumento pedagógico que pode ser usado para ajudar os professores na prática de processos de



análise, resolução de problemas e tomadas de decisões, entre outros processos profissionais básicos” (p. 153).

Todas as participantes interagiram para estudar cada caso. A análise dos dados baseou-se na Grounded Theory (GT), conhecida em português como teoria fundamentada. Para análise dos dados foi utilizado o software de análise intitulado ATLAS/ti (<http://www.atlasti.com>).

Para esta oportunidade, apresenta-se os dados possíveis de terem sido levantados e analisados a partir da escrita pela Professora Rosa do caso de ensino seis. Desta forma, a Professora Rosa escreveu um caso de ensino real, relatando sobre sua realidade e todas as demais 11 participantes tiveram a tarefa de ler o caso que, continha ao final, quatro questões disparadoras para discussão.

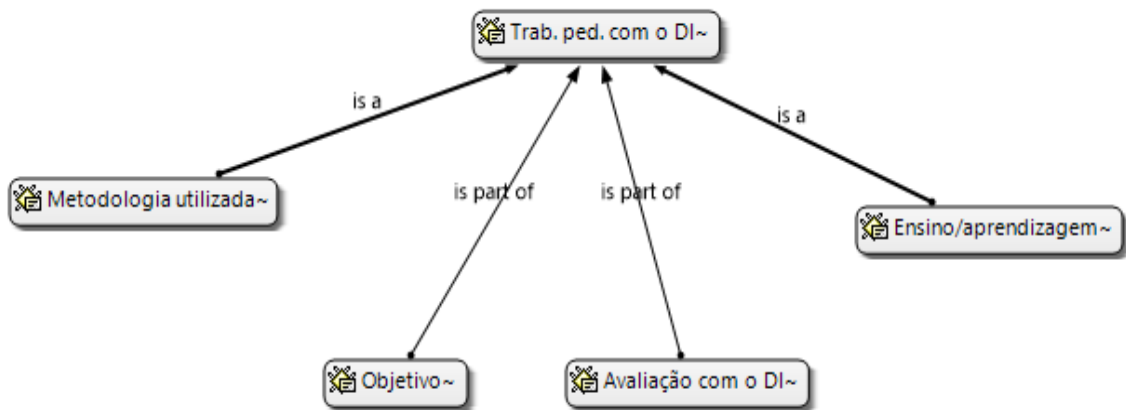
RESULTADOS

Com a leitura do caso escrito pela Profa. Rosa foi possível conhecer um pouco de sua trajetória formativa bem como de atuação na área da Educação Especial. Ao relatar algumas de suas experiências Rosa fez indagações pertinentes que serão apresentadas nas discussões que seguem.

Através das contribuições trazidas pelas participantes do estudo, com a junção de todas as colocações, passa-se a apresentar e discutir, com auxílio da literatura da área, os conhecimentos oportunos para este estudo. Ao todo, os dados estão divididos em quatro famílias, sendo estas as que agregaram o maior número de falas.

A. Deficiência Intelectual

Na família “Deficiência intelectual”, considerando a categoria “trabalho pedagógico com o DI” a subcategoria “ensino/aprendizagem” foi a que teve um número expressivo de falas. Para facilitar a compreensão desta rede, apresenta-se a imagem abaixo.



a.1. Ensino/aprendizagem

Uma das perguntas disparadoras versou sobre a possibilidade em generalizar a escolarização de alunos com DI considerando se tratar de um grupo de pessoas com características heterogêneas. Apresentam-se algumas falas:

Os alunos DI são o PAEE mais complexo que temos, pois temos casos e casos de DI. Temos alunos com DI que leem, temos alunos com DI com idade bem avançada que não desenvolveram a leitura e escrita. Então é bem complexo determinar e generalizar a forma de aprendizagem dos mesmos (Profa. Flor de Lótus - Respostas Caso de ensino 6).

Penso que a escolarização dos estudantes com diagnóstico de DI deve ser peculiar tanto quanto como deve ser cada caso de DI. Não tem como dizer, deve ser assim ou assado, não tem como generalizar. [...] (Profa. Margarida - Respostas Caso de ensino 6).

Todas as falas foram unânimes em dizer que não é possível generalizar a forma com que os alunos com DI irão aprender. De fato, ao estudar sobre o conceito de DI, refletindo sobre os critérios estabelecidos para se definir a



população considerada com esta especificidade, nota-se a complexidade deste conceito e os desdobramentos deste cenário no campo educacional.

O desenvolvimento da construção/definição do conceito de DI foi historicamente

produzido por diversos teóricos sendo que esta preocupação surgiu no século XIX. A partir de então, várias definições e nomenclaturas foram sendo definidas/criadas ao longo do tempo.

A categoria de DI englobou e engloba pessoas com características peculiares muito diversas e, ainda assim, todas elas foram e continuam a ser reunidas numa mesma categoria, tomando como base um suposto funcionamento intelectual diminuído. Para Glat (1989, p. 214), “uma pessoa com deficiência mental ‘leve’ tem mais em comum com os ditos ‘normais’ do que com os deficientes mentais severos”.

B. Interação entre professor do ensino comum e professor do AEE

No caso de ensino seis, nesta família, a categoria que teve mais informações agregadas foi a intitulada de “Facilidade de articulação entre professor regente e do AEE”. A Profa. Rosa relatou sobre sua atuação contando que organiza seu horário de trabalho reservando tempo também para o trabalho colaborativo com o professor da classe comum. Ela informou que um dos momentos para ocorrer esse trabalho colaborativo é quando vai para sala de aula acompanhar o aluno.

b.1. Ensino colaborativo

A partir do cenário apresentado, foram feitas pontuações sobre o “ensino colaborativo” (ou coensino) que passou a ser uma subcategoria. Para iniciar a apresentação e discussão das colocações das participantes será abordando primeiramente como a legislação brasileira voltada a inclusão escolar refere-se a esta questão. Acerca das políticas públicas atuais duas pontuações foram feitas:



Ao mesmo tempo em que a nossa legislação prioriza o AEE na SRM ela deixa a critério do professor de AEE elaborar e executar o plano individual do aluno de acordo com a necessidade, sendo assim o ensino colaborativo é uma pratica necessária para alguns casos por trazer bons resultados, principalmente em caso de alunos com espectro autista (Profa. Verbena - Respostas Caso de ensino 6).

[...] a política preconiza um atendimento circunscrito a SRM, mas não restrito. Então, dependerá muito da concepção de cada profissional. Eu, particularmente não acredito em um atendimento desvinculado do contexto escolar, penso que isso seria somente a perpetuação do modelo clínico (Profa. Laélia - Respostas Caso de ensino 6).

A Resolução do CNE/CEB nº4/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica (BRASIL, 2009) afirma que o AEE deve ser realizado, prioritariamente, nas SRM. Dentre as atribuições do professor do AEE uma indica: “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2009, p. 03). Zerbato, sobre esta função, afirma:

[...] permitiu-se a abertura para mais um tipo de serviço de apoio que pode contribuir com a inclusão escolar, que é a proposta de trabalho baseada no coensino, ou seja, quando professor da classe comum e professor de Educação Especial definem juntos o planejamento, as avaliações e as estratégias pedagógicas que favorecem o acesso ao currículo e aprendizado a todos os alunos (ZERBATO, 2014, p. 32 - 33).

Este modelo de serviço propicia maior interação/colaboração entre os professores do ensino comum e do AEE, possibilitando certamente um enriquecimento do processo de aprendizagem do aluno. Outra legislação que



aborda sobre uma possível colaboração entre os profissionais é a Resolução nº 02/2001. Nesta é mencionado que os serviços de apoio pedagógico especializados devem proceder junto às classes comuns, incluindo a atuação colaborativa do professor especializado em Educação Especial (BRASIL, 2001).

Desta forma, foi possível perceber que as professoras Verbena e Laélia estão corretas em suas colocações, ao afirmarem que apesar da legislação priorizar que o AEE seja restringido a SRM é legítimo que este atendimento seja realizado também de outras formas. Porém, há que se pontuar, como afirma Rabelo ao se referir ao contexto educacional brasileiro e o coensino que “parece não ter sido dada ainda a importância merecida a esta filosofia de trabalho” (RABELO, 2012, p.53).

Diversas foram as falas das participantes assinalando acerca do ensino colaborativo e afirmando ser esta uma possibilidade vantajosa. Porém, assim como mencionado na citação acima, elas pontuaram acerca da dificuldade em estabelecer esta parceria.

Acredito que o trabalho colaborativo entre o professor da SRM e o professor do ensino comum é uma tendência e creio que já ocorre na prática. Porém em turnos diferentes fica praticamente impossível efetivar essa prática. É necessário adequar à legislação (Profa. Violeta - Respostas Caso de ensino 6).

Atualmente, esse é o nosso maior problema. O trabalho colaborativo existe quando o gestor da escola, o coordenador, os professores de sala de aula e o professor da Educação Especial (AEE) estão com os pensamentos e práticas alinhadas a favor da Educação Inclusiva (Profa. Girassol - Respostas Caso de ensino 6).

Vivemos no Brasil onde as prioridades na educação ainda estão a níveis de discursos. Esse modelo colaborativo requer maiores investimentos tanto do financeiro quanto nos recursos humanos. Junta-se a isto, a formação dos profissionais e ainda a adesão e a sensibilidade dos mesmos [...] (Profa. Orquídea - Respostas Caso de ensino 6).



É importante esclarecer, que ao falar em ensino colaborativo está se abordando acerca de ensino envolvendo o trabalho de parceria entre os professores do ensino comum e especial, modelo onde estes profissionais se “responsabilizam e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, dos quais alguns possuem necessidades educacionais especiais” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 46). Assim, o ensino colaborativo, quando ocorre de fato, vai além de um trabalho de parceria, é diferente do modelo de bidocência ou ter dois professores atuando na mesma sala.

C. Sala de recursos multifuncionais

Na família intitulada “Sala de recursos multifuncionais” a categoria intitulada “Dificuldades para frequentar” foi a que se sobressaiu.

c.1. Dificuldades para frequentar

A Profa. Rosa abordou sobre alunos que são retirados da classe comum para ter o AEE no mesmo turno porque não podem voltar à escola no contraturno. Dentre as falas categorizadas, seis delas disseram sobre essa dificuldade para frequentar a SRM, que se for seguir a atual PNEE-EI (BRASIL, 2008) dentre outras publicações oficiais, o atendimento nesse espaço deve ocorrer no contra turno ao que o aluno estiver matriculado no ensino regular. Seguem algumas falas que aponta esta problemática:

Acredito que falar sobre atendimentos no contra turno é uma questão complicada, pois nem todos que atuam no AEE seguem a risca o que é imposto na lei que afirma que o mesmo deve ser. Observo que esta experiência se repete no cotidiano da minha escola que também enfrenta problemas semelhantes ao da colega que cita a questão do transporte (Profa. Tulipa - Respostas Caso de ensino 6).



[...] quanto ao atendimento no mesmo turno, tem a questão do transporte, o fato de morar num povoado, por exemplo; enfim, pode se caracterizar, sob certo aspecto, numa situação mais desafiadora. Atendo a um aluno que passa a tarde inteira visto que ele vem e volta no ônibus que faz o translado dos alunos do turno vespertino (Profa. Cravo - Respostas Caso de ensino 6).

Estes [...] alunos são na sua maioria provenientes de famílias muito pobres, com muitas dificuldades para transportar essas crianças e jovens para horários diferentes do escolar regular. O transporte coletivo é em geral fornecido pelos órgãos públicos apenas no regular, tendo assim que a família arcar com as despesas do ônibus ou outro meio que utilize para levar a criança ao AEE (Profa. Violeta - Respostas Caso de ensino 6).

Nas falas, observa-se que o problema relacionado com as dificuldades para frequentar a SRM se deve a dificuldade do aluno ter que voltar no turno contrário ao da escolarização no ensino regular. Esta necessidade acaba esbarrando no fator transporte. Há casos de alunos que moram em povoados distantes e outros com impossibilidade de pessoas para acompanhar o aluno e, certamente, há diversas outras questões que envolvem esta situação.

É preciso questionar sobre tais situações, pois há professores da classe comum que possuem uma barreira atitudinal em relação ao alunado da Educação Especial e, conseqüentemente, pode-se utilizar tal brecha como uma possibilidade de retirar o aluno da classe comum, tornando o AEE um serviço que segrega o alunado da Educação Especial (SANTOS, et al., 2015, p. 399).

D. Inclusão Escolar

Voltando-se a família "Inclusão escolar", dentre as categorias que tiveram falas incluídas, optou-se por trazer para o presente texto somente as contribuições relativas ao "Alunos que não ficam na sala de aula comum" e "Retenção/promoção".

b.1. Alunos que não ficam na sala de aula comum



Por dois momentos, durante seu caso de ensino, a Profa. Rosa mencionou sobre alunos que não conseguem permanecer na sala de aula comum por muito tempo e, por isso, acabam ficando em outros espaços da escola, geralmente com cuidadores. Ela contou ainda sobre os casos de alunos considerados difíceis que permanecem o tempo todo na SRM. Com a leitura das falas, foi possível perceber que o mesmo ocorre na realidade de outras participantes.

É claro que o professor deve fazer o possível para manter o aluno em sala de aula: adaptar sua metodologia e ter uma auxiliar na sala é fundamental. Mas até esse aluno se adaptar e entender a sua rotina, algumas concessões podem ser feitas. Acho que a escola só erra se não tentar alternativa, se apenas aceitar essa condição do aluno ficar “passeando” pela escola e não ir trabalhando com o mesmo, a sua rotina para que ele entenda que o seu lugar é na sala de aula regular (Profa. Lírio - Respostas Caso de ensino 6).

A fala da Profa. Lírio traz a reflexão de que dependendo das características de determinado aluno será preciso dar tempo ao mesmo, pois este pode trazer demandas peculiares necessitando de maior atenção. Ela concorda que pode haver variações no padrão do cotidiano escolar até que o aluno se adapte. Porém, pontua que a escola não deve “cruzar os braços” e esperar que o aluno se adeque de forma solitária. Segue outra colocação:

Este ano estamos com gêmeos de oito anos que não ficam na classe comum, pois até o momento não foi enviadas estagiárias para acompanhá-los, então os mesmos ficam todos os dias na SRM. O que vem atrapalhando o atendimento de outras crianças, pois os meninos são agressivos, não atendem comandos, não tem interesse pelas atividades propostas. A única coisa que lhes chama a atenção é o computador. Desta forma fomos obrigados a reunir com os pais e solicitar que os mesmos frequentem a escola apenas três vezes por semana [...] (Profa. Flor de Lótus - Respostas Caso de ensino 6).



Na busca por trazer sugestões com alternativas sobre o que fazer nesses casos foi possível encontrar no livro “Inclusão: um guia para educadores” (Stainback; Stainback, 1999) algumas recomendações voltadas para área comportamental. Uma orientação indica que o comportamento do aluno tem uma função comunicativa, porém, isso não quer dizer que tal comportamento deva ser aceito e que não deve haver esforços para ajudá-lo a fazer escolhas melhores.

Um exemplo trazido contou a história da aluna Cathy, esta com DI e que teve muita dificuldade para ajustar-se a seu novo programa escolar. “Durante os primeiros meses ela frequentemente chorava e tentava fugir da aula. Sua professora lidou com essas situações ignorando ao máximo seu choro e redirecionando a sua volta à carteira, ao tentar fugir da sala” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 357). O choro diminuiu bem como as fugas, porém, surgiu um novo comportamento, Cathy começou a vomitar quando estava na escola.

Com o auxílio de um especialista, notou-se que a atitude da escola quando Cathy vomitava era, em geral, ser enviada para casa. A partir disso, o plano foi ignorar o comportamento de Cathy, e agir como se nada estivesse acontecendo. Após o terceiro dia foram observadas melhoras. No trigésimo dia não houve mais vômito em sala.

O objetivo em alterar o comportamento de Cathy foi alcançado. Mas, a partir daí, era necessário desenvolver outras estratégias, primeiramente tentando entender o que levava Cathy a não querer estar no espaço escolar e que a fazia querer voltar para casa. É preciso mostrar ao aluno, e o fazer entender que a sala de aula é um local seguro e que o professor está ali para auxiliar e ajudá-lo e, ainda, que será interessante e de alguma maneira válido e compensador aprender.

b.2. Retenção/promoção



Considerando que no relato de Rosa ela abordou sobre a dificuldade de alguns alunos com deficiência que sequer estão alfabetizados, mas que foram avançando e se encontram matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, ou no Ensino Médio, trazendo dificuldades ao planejamento do ensino desses alunos no contexto da classe comum bem como sobre a avaliação dos conhecimentos aprendidos, foram feitas perguntas acerca desta situação e uma delas abordou sobre a definição da retenção/promoção desses alunos culminando na criação da presente categoria.

Em Florianópolis, informou a Profa. Laélia, não há retenção. “Realizamos uma avaliação diagnóstica e depois uma avaliação processual” (Respostas Caso de ensino 6). Ainda, se referindo a retenção/promoção disse ser esta uma questão complexa considerando a forte tendência da escola em homogeneizar, havendo assim, um longo percurso pela frente visando a transformação das avaliações em processos formativos.

A Profa. Cravo considera esta questão a mais desafiadora. Ela acredita que “A geração atual, os mais novos estarão, supostamente, numa situação melhor, do ponto de vista acadêmico, haja vista o fato de os profissionais estarem mais atentos, melhor preparados do que antes” (Respostas Caso de ensino 6). Indica que o acompanhamento seja sistematizado e sejam feitos portfólios considerando os aspectos que precisam ser mais trabalhados e, que os pontos fortes dos alunos tenham maior investimento, ainda, deve-se considerar a avaliação ao final do ano como resultado de um processo e as decisões sendo tomadas coletivamente.

A Profa. Hortência sugeriu que as atividades sejam desenvolvidas a partir do plano de ensino do aluno “[...] investindo nas potencialidades dos sujeitos, favorecendo a ampliação das experiências culturais” (Respostas Caso de ensino 6). Desta forma, ao final do ano, deve ser considerado para a retenção/promoção a observação, registros, reflexões, pois os alunos têm diferentes estilos de aprendizagens.

Na realidade vivenciada por Flor de Lótus em Marabá/PA, ao final do ano é decidido no conselho de classe se o aluno PAEE sem média será retido ou



aprovado. “Geralmente, opta-se pela promoção quando o aluno já está com uma idade/série em distorção” (Respostas Caso de ensino 6). Esta realidade se contrapõe um pouco, considerando os alunos com DI mais severa, da vivenciada por Verbena, como é possível ver no relato.

Antes da SRM, os alunos com DI grave nunca eram promovidos, sempre permaneciam na mesma série até mais ou menos 17 ou 18 anos, quando eram matriculados no noturno, e aí permaneciam até se auto excluírem. Em 2014 reuniram-se todos (professores da sala comum, gestor, coordenador e professor do AEE) no conselho de classe para analisar esses casos. Devido a falta de registros no diário de classe sobre o desempenho pedagógico do aluno, os mesmos foram retidos. Este ano (2015) será o primeiro ano em que alunos, com DI grave, receberão a certificação específica (Profa. Verbena - Respostas Caso de ensino 6).

Em sua narração a Profa. Rosa contou que uma alternativa encontrada por ela foi trabalhar com módulos adaptados elaborados juntamente com o professor do ensino comum e as avaliações eram pautadas nesses módulos. Assim, na interação entre as participantes, as Professoras Orquídea, Lírio e Margarida pontuaram que o caminho escolhido por Rosa foi vantajoso por minimizar a insegurança dos professores acerca desta questão.

Assim, foi possível ver ao longo das colocações que se trata de tema complexo necessitando inclusive de formação sobre o mesmo em algumas realidades. Considerando a inclusão escolar e a avaliação pedagógica nota-se que estamos diante de contexto ainda considerado relativamente novo, este requer a ultrapassagem de trajeto alternativo e diferenciado. Desta forma, é necessário que a escola alcance conduta reflexiva e estabeleça mudanças relativas à concepção já estabelecidas em diversas frentes, dentre elas, a da avaliação.

Oliveira, Valentim, Silva (2013) dão um caminho para a ação avaliativa intitulado-a de “ciclo avaliativo”. Neste, há os momentos de avaliação que ocorrem na sala de aula e consideram o tempo integral em que o professor pode



acompanhar os alunos no oferecimento de diferentes atividades em grupo, individuais, leitura de textos, atividades escritas, dentre outras.

Em relação aos instrumentos do “ciclo avaliativo” pode-se utilizar relatórios de observação, provas, atividades individuais ou em grupo, portfólios, e afins. Este formato “[...] permite-nos abarcar as múltiplas relações existentes na prática pedagógica e o aluno em todas as suas possibilidades de aprendizagem, em que, mesmo apresentando dificuldade num aspectos, pode se sobressair em outro” (OLIVEIRA, VALENTIM, SILVA, 2013, p. 35).

São poucas as orientações oficiais que trazem informações mais pontuais sobre a avaliação do PAEE, porém, é possível encontrar no art. 16 da Resolução CNE/CEB nº 02/2001 que quando esgotadas as possibilidades de escolarização é possível aos alunos com DI grave ou múltipla, a terminalidade específica do Ensino Fundamental, concedendo a certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que forneça de forma descritiva as competências desenvolvidas pelo aluno, devendo o mesmo ser encaminhado para a educação de jovens e adultos e para educação profissional (BRASIL, 2001).

A Nota Técnica nº 06/2011 que trata sobre a avaliação de estudante com DI informa que:

A avaliação é parte integrante e inseparável do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o projeto político pedagógico de uma escola inclusiva deve conceber a avaliação como um processo contínuo, por meio do qual, as estratégias pedagógicas são definidas, reorientadas ou aprimoradas, de acordo com as especificidades educacionais dos estudantes. O processo de avaliação deve ser, assim, diversificado, objetivando o aprendizado e não a classificação, retenção ou promoção dos estudantes. Cabe à escola propor estratégias que favoreçam a construção coletiva do conhecimento por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2011, p. 01).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Acerca dos pontos possíveis de terem sido levantados com a análise das interações partindo do caso de ensino seis, acerca do conceito de DI, em síntese, se mostra frágil e, também, complicado voltando-se para o maior público da Educação Especial.

Sobre o ensino colaborativo, para que este modelo se efetive no Brasil são necessárias diversas ações e transformações na cultura escolar. É necessário investimentos financeiros, formação inicial e continuada de profissionais, vontade dos gestores, garantias na legislação e “redefinição de papéis dos professores de ensino especial como apoio centrado na classe comum, e não somente em serviços que sejam prestados aos alunos atendidos pelo AEE no período inverso de sua escolarização” (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014, p. 65).

Sobre as dificuldades para frequentar o AEE no turno contrário ao da escolarização no ensino comum, os relatos apontados se repetem em outras realidades brasileiras. Esta conjuntura anuncia a necessidade de ajustes das políticas públicas atuais ao considerar que o AEE deve ocorrer necessariamente no contra turno.

Chega-se ao final do presente texto com o sentimento de que há ainda muito a ser debatido, não somente nos trabalhos acadêmicos, mas na sociedade como um todo, sobre a inclusão escolar do PAEE e à legislação brasileira. As questões aqui apresentadas são sérias e merecem profunda reflexão e movimento de mudança que possivelmente só serão alcançados com empenho e vontade de movimentos sociais, universidades e a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Brasília. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2010.



_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**, 2008. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2015.

_____. **Nota Técnica nº 06/2011, de 11 de março de 2011. Secretaria de Educação Especial**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option%20=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo Escolar 2014**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>. Acesso em: 27 jul. 2015.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-239, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2016.

GLAT, Rosana. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Agir, 1989. 224 p.

MENDES, Enicéia Gonçalves.; VILARONGA, Carla Ariela Rios.; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre a educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014, 160 p.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELO, R. R. (Org.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas: Papirus, 2000, p. 139-161.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio.; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado.; SILVA, Luis Henrique. **Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. 87 p.



RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. UFSCar. São Carlos, 2012.

SANTOS, Vivian. et al. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais do município de São Carlos.** São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015, p. 389 - 405.

STAINBACK, Susan.; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999. 456 p.

ZERBATO, Ana Paula. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino.** 2014. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. UFSCar. São Carlos, 2014.