

Estratégias pedagógicas e avaliações utilizadas com alunos público-alvo da Educação Especial segundo relato dos professores da sala de aula comum e da Educação Especial

Pedagogical strategies and evaluations used with target audience students of Special Education according to the account of the ordinary and special education teachers

Estrategias pedagógicas y las evaluaciones con audiencia de los estudiantes de Educación Especial de acuerdo con informes de los maestros de educación especial y común

482

Danielli Silva Gualda*
Márcia Duarte**

Resumo: Este artigo analisa o relato dos professores da sala de aula comum sobre as estratégias pedagógicas utilizadas com os possíveis alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) - antes de encaminhá-los para o atendimento educacional especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais (SRMs) -, bem como analisa os critérios avaliativos estabelecidos com aqueles que passaram a receber tal atendimento e, ainda, o relato dos professores da Educação Especial sobre as avaliações utilizadas com os alunos PAEE, após receberem o AEE na SRMs. Para a coleta de dados foram utilizados dois roteiros de entrevista, dos quais um foi respondido por 30 professoras da sala de aula comum e o segundo respondido por cinco professoras da Educação Especial. Os resultados sugeriram que as estratégias pedagógicas e as avaliações direcionadas aos alunos PAEE eram fatores determinantes para identificar se as propostas políticas relacionadas à Educação Inclusiva estavam sendo implementadas de maneira efetiva nas escolas de Ensino Fundamental I.

Palavras-chave: Estratégias pedagógicas. Avaliação. Educação Especial.

Abstract: This paper analyses the account of common classroom teachers on the teaching strategies used with the possible target audience students of special education (TASSE) before forwarding them to the specialized educational service (SES) in multifunctional resource classrooms (MRCs), as well as analyses the evaluation

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: <dany_gualda@yahoo.com.br>.

** Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: <marciaduar@yahoo.com.br>.

criteria established with those who came to receive such service, and the account of special education teachers about the assessments used with the TASSE, after receiving the SES in MRCs. For data collection, two interview scripts were used, one of which was answered by 30 ordinary classroom teachers and the other by five special education teachers. The results suggested that the pedagogical strategies and assessments directed at the TASSE were decisive factors to identify whether the policy proposals related to inclusive education were being effectively implemented in elementary schools.

Keywords: Pedagogical strategies. Assessment. Special Education.

Resumen: El objetivo de analizar el informe de los maestros de escuela común sobre las estrategias de enseñanza utilizadas con posibles estudiantes público objetivo de educación especial (POEE) antes de reenviar al servicio educativo especializado (SEE) en salas de recursos multidisciplinares (SRMs), así como analizar los criterios de evaluación establecidos con los que han pasado a recibir este tipo de atención y, también, el informe de los profesores de la escuela especial acerca de las evaluaciones utilizados con los estudiantes POEE después de recibir el SEE en las SRMs. Para la recolección de datos, se utilizaron dos guiones de entrevista, uno de los cuales fue contestado por 30 maestras de aula común y el otro por 5 maestras de educación especial. Los resultados sugirieron que las estrategias pedagógicas y las evaluaciones dirigidas a los estudiantes público objetivo de educación especial, fueron factores decisivos para determinar si las propuestas políticas relacionadas con la inclusiva especial se estaban aplicando eficazmente en las Escuelas Primarias.

Palabras-claves: Estrategias pedagógicas. Evaluación. Educación Especial.

Introdução

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2014, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015), foram registrados 49,8 milhões de alunos matriculados na Educação Básica, dos quais 698.468 eram estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)¹ que frequentavam as salas de aulas comuns. A partir desses registros, evidenciou-se que 54,8% das escolas públicas brasileiras têm alunos com deficiência em suas classes, sendo possível observar, ainda, o avanço na democratização do acesso à escola e a expansão das matrículas em todos os níveis de ensino.

Além disso, foram divulgadas informações de que o Ensino Fundamental (EF) se destacou em toda a Educação Básica por apresentar maior número de matrículas de alunos PAEE, ao passo que os índices mais elevados foram nos anos iniciais, ou seja, no EF I - 1º ao 5º ano (VELTRONE, 2011; INEP, 2015). No entanto, ressalta-se que, apesar do crescimento dessas matrículas, há diversas variáveis que influenciam no sucesso ou insucesso da implementação das políticas de Educação Inclusiva nas escolas públicas da rede comum de ensino (KASSAR, 2006, 2012; BRASIL, 2008a; GARCIA, 2013).

Muitos professores das salas de aulas comuns ainda repassam ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) a total responsabilidade pelos alunos PAEE, por sentirem-se despreparados para lidar com suas especificidades (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009). Somadas a essa questão, destaca-se, também, que as estratégias pedagógicas adotadas por esses professores, bem

¹ O termo público-alvo da Educação Especial, representado pela sigla PAEE, tem sido utilizado atualmente nas pesquisas e aparece no presente artigo devido ao Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. Esse grupo compõe os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Assim sendo, optamos por manter em todo o texto essa terminologia.

como os critérios avaliativos considerados por eles e pelos professores da Educação Especial² que realizam o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), são aspectos fundamentais para compreender como as propostas políticas da Educação Inclusiva vêm sendo interpretadas e efetivadas em alguns contextos escolares da rede pública do EF I.

Dessa forma, torna-se necessário averiguar se o sistema de ensino está preparado para atender aos alunos PAEE, no sentido de oferecer práticas, recursos pedagógicos adaptados e critérios avaliativos claros a fim de contemplar as demandas do currículo escolar. Para tanto, o presente estudo apoiou-se nos seguintes referenciais teóricos para abarcar tal problemática: (a) Currículo, estratégias pedagógicas e avaliações: alunos do público-alvo da Educação Especial e (b) Políticas públicas da Educação Inclusiva: inserção dos alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental.

Currículo, estratégias pedagógicas e avaliações: alunos do público-alvo da Educação Especial

Para além das condições de infraestrutura, de equipamentos adequados e de professores qualificados, uma educação de qualidade deve contar com um padrão mínimo de procedimentos formativos e com múltiplas propostas de produzir conhecimento e aprendizagem.

Saviani (2003) aponta que o currículo escolar define-se por meio dos fatores políticos, socioeconômicos, culturais e teóricos, dentro de um contexto histórico que elenca constantes debates sobre as seguintes funções: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagens vivenciadas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados pelo sistema educacional; (d) a definição dos objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino crítico e reflexivo; e (e) os processos avaliativos. O autor afirma que a conversão do conhecimento em saber escolar encontra-se diretamente relacionada à elaboração dos currículos e ao desenvolvimento do processo pedagógico, nas bases metodológicas, didáticas e práticas.

Dessa forma, o currículo transforma metas básicas em estratégias de ensino que resultam nas diferentes práticas pedagógicas. Nesse sentido, cabe aqui destacar que tais práticas devem ser dotadas de princípios, decisões, ideologias, estratégias de negociação e adesão, ocorrendo de forma intencional durante todo o processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Pode-se citar como exemplo o trabalho com uma criança que caminha em um ritmo diferenciado, ou o fato de produzir mecanismos de inclusão na sala de aula, e outros aspectos que mostram a necessidade de constantes adaptações frente às novas circunstâncias presentes nas escolas comuns (FRANCO, 2012).

Para atender aos alunos do PAEE, o currículo pode envolver graduais e progressivas adaptações que devem estar previstas e apoiadas pelo projeto pedagógico da escola, a fim de que sejam consideradas as especificidades de cada um. Frequentemente, muitas das adaptações curriculares são realizadas pelo professor da sala de aula comum, constituindo-se em pequenos

² Com base na Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação continuada nos conhecimentos específicos da área da Educação Especial. Além disso, o Parecer CEE nº 65/15, publicado no DOE em 13/02/2015, reconhece o curso de Licenciatura em Educação Especial como formação inicial para atuação na área. Assim sendo, para referir-se aos professores que atuavam no AEE das SRMs presentes nas escolas comuns da rede pública municipal foi utilizado, neste texto, a denominação professores da Educação Especial.

ajustes, como a organização de agrupamentos e de espaço; a priorização de objetivos e de determinados conteúdos, ou até a eliminação de um conteúdo secundário; a adaptação de técnicas avaliativas (instrumentos/tempo); a introdução de atividades complementares ou alternativas previstas; a adaptação de materiais; a modificação do nível de complexidade das atividades; e diversas outras medidas que podem possuir caráter facilitador a esse público (BRASIL, 1998).

Ressalta-se, ainda, que essas adaptações podem estar relacionadas às organizações, às avaliações, aos objetivos, aos conteúdos, aos procedimentos didáticos, às atividades de ensino-aprendizagem e à temporalidade, aspectos previstos no currículo escolar. Desse modo, a presença do professor da Educação Especial faz-se urgente no apoio à realização de tais medidas.

Com isso, o trabalho pedagógico deve ser organizado com base no sentido que o professor atribui ao papel da escola e sua função social dentro dela, ou seja, a maneira como ele compreende as particularidades do aluno, o sentido dado ao conceito de infância e de adolescência, aos processos de ensino-aprendizagem, ao bairro em que a escola está situada (seu espaço físico e atividades desenvolvidas), bem como suas próprias características individuais, peculiaridades de sua formação e a sua história de vida (GOULART, 2007).

A reflexão dos professores sobre as diversas situações didáticas, quando relacionadas às capacidades, às habilidades e aos conhecimentos prévios dos alunos, viabilizam um maior número de informações a respeito do desenvolvimento e do percurso da sua aprendizagem. Logo, tais questões conduzem à adoção de um projeto educativo mais flexível, em que os professores, junto à comunidade escolar (diretores, coordenação pedagógica, alunos e família), devem estar mais sensíveis às necessidades cognitivas e afetivas dos alunos, a fim de potencializar suas identidades (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007).

Por outro lado, Gatti (2003) enfatiza que o processo avaliativo complementa a ação pedagógica quando o professor compreende que o ensino e a aprendizagem devem caminhar juntos, sendo a avaliação um item inseparável desse processo. Ao mesmo tempo, ao avaliar, o professor acaba analisando a si mesmo, em um exercício formativo que orienta e planeja/replaneja o ensino diante de suas estratégias pedagógicas. Portanto, consideram-se os aspectos da legitimidade técnica e política ao ponderar que

[...] um bom ensino só se processa em um ambiente em que a integração curricular é vivenciada coletivamente e um processo de avaliação de alunos adquire seu pleno sentido no âmbito desta totalidade e na especificidade do papel que cada atividade ou disciplina tem no concerto do conjunto a que pertence. (GATTI, 2003, p. 110).

As experiências coletivas vivenciadas nos contextos escolares como, por exemplo, o projeto político pedagógico, a proposta curricular e o papel social que a escola desempenha na formação de seus alunos, juntamente à formação profissional dos professores que a compõem, promovem uma escolarização democrática com o desenvolvimento de diferentes possibilidades de aprendizagens (FERNANDES; FREITAS, 2007).

No caso dos alunos PAEE, eles apresentam, geralmente, impedimentos de longo prazo (pelo menos dois anos) de ordem física, intelectual ou sensorial que, ao interagirem com as barreiras visíveis e invisíveis presentes na escola, podem ter sua participação plena e efetiva dificultadas (BRASIL, 2001, 2008a).

Por outro lado, os alunos que demonstram dificuldades de aprendizagem e/ou problemas comportamentais que influenciam em seus aspectos educacionais não têm respaldo de nenhuma legislação que os apoiem quanto aos serviços da Educação Inclusiva oferecidos na rede comum de ensino. Entretanto, alguns estudos (MARINS; MATSUKURA, 2009; BARRETO; GONÇALVES, 2011; MILANESI, 2012; CIA; RODRIGUES, 2014) evidenciaram que este público acaba sendo encaminhado para receber o AEE nas SRMs, por ser considerado impossibilitado de acompanhar o restante da classe, ou, ainda, por necessitar de práticas e recursos pedagógicos adaptados que o sistema comum por si só não consegue oferecer. Essa hipótese pode estar relacionada ao ensino padronizado e às práticas pedagógicas homogeneizadoras ainda existentes, impedindo que esses estudantes possam estabelecer processos de aprendizagem com ritmos e procedimentos cognitivos adequados.

A fim de contextualizar tais questões, Briant e Oliver (2012) procuraram conhecer o ponto de vista dos professores do EF da rede pública municipal sobre as estratégias pedagógicas que utilizavam para a inclusão de crianças com deficiência na classe comum em uma região do município de São Paulo. Os resultados apontaram que a carência de oportunidades referente à formação continuada, assim como a defasagem dos cursos de formação que não interligavam teoria e prática, influenciaram na crença dos professores quanto ao potencial de aprendizagem desses alunos e, conseqüentemente, no desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas. Além disso, os professores enfatizaram sobre a importância de promoverem redes de apoio dentro da própria comunidade escolar, de modo que houvesse aprofundamento nas discussões, com estudos de caso e troca de informações que ajudassem na ampliação de estratégias pedagógicas, com vistas a atender a demanda cotidiana.

A pesquisa de Tartuci et al. (2014) também assinalou a necessidade da rede de apoio dentro do contexto escolar, de modo que os alunos fossem avaliados por uma equipe de profissionais (área da saúde e educação), possibilitando, assim, o encaminhamento de maneira efetiva aos serviços oferecidos pelas SRMs. As autoras também ressaltaram a importância do trabalho de parceria realizado entre as professoras da sala de aula comum e da Educação Especial, ao tomarem decisões conjuntas quanto às avaliações utilizadas, pois, a partir delas, é possível definir estratégias a serem adotadas diante da aprendizagem dos alunos PAEE.

Campos; Duarte e Cia (2012), ao entrevistarem 17 professoras de diferentes escolas da rede regular de ensino em municípios do interior do Estado de São Paulo, observaram que algumas professoras da Educação Especial auxiliavam nas práticas pedagógicas das professoras da sala de aula comum em relação aos alunos incluídos, no sentido de promover adaptações, trocar informações sobre diferentes estratégias de ensino e avaliações. Em contrapartida, notou-se que algumas professoras da Educação Especial realizavam seu trabalho individualmente, o que evidenciou a falta de planejamento colaborativo entre os profissionais do ensino comum e da Educação Especial.

Ao realizar um levantamento de estudos que refletiam sobre a escolarização dos alunos PAEE na Educação Básica, Carneiro (2012) destacou que o trabalho articulado entre os diferentes profissionais da escola permite conduzir melhor a organização das estratégias pedagógicas, apesar de essa dinâmica não ser encontrada na maioria das instituições escolares. Nesse sentido, o próximo tópico procura expor como as políticas públicas de Educação Inclusiva estão organizadas no contexto escolar do Ensino Fundamental e, também, como os alunos PAEE deveriam usufruir de um ensino comum de qualidade.

Políticas públicas de Educação Inclusiva: inserção dos alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental

De acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Darcy Ribeiro nº 9394 de 1996 (LDBEN 9394/96), o EF tem como objetivo proporcionar a formação básica do indivíduo, com duração mínima de oito anos, sendo obrigatória e gratuita a partir dos seis anos de idade. Entretanto, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera o disposto pelos documentos anteriores e amplia sua duração para nove anos, mantendo a matrícula de crianças de seis anos de idade (BRASIL, 2006).

Posteriormente, o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008 (BRASIL, 2008b), reitera algumas normas, como: o redimensionamento da Educação Infantil, o estabelecimento do 1º ano do EF como parte integrante de um ciclo de três anos de duração, denominado “ciclo da infância”, além de ressaltar esses três primeiros anos como um período voltado à alfabetização e ao letramento, no qual se assegura, também, o desenvolvimento das diversas expressões no aprendizado das áreas de conhecimento.

De tal modo, os discursos sobre Educação Inclusiva começaram a surgir no momento em que ocorreu o processo de universalização da escolaridade do EF, a partir da Constituição Federal de 1988. A fim de compreender a disseminação desses discursos, Kassar (2012) considera três importantes momentos da Educação Especial, dos quais o primeiro se referiu às associações de pais e profissionais envolvidos com a deficiência em busca de seus direitos humanos; o segundo destacou-se pelas mudanças de ações e propostas ocorridas pelo mundo; e o terceiro diz respeito aos acordos internacionais aceitos e ratificados pelo Brasil, por exemplo: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a instituição do Ano Internacional das pessoas deficientes (1981), a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (1999), que foram essenciais para o estabelecimento de propostas denominadas, atualmente, como inclusivas.

Com base nessas questões, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) foi elaborada como um documento norteador que não tem domínio sobre as políticas das unidades federais e municipais. Contudo, suas diretrizes implicam nos seguintes princípios: (a) a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, obtendo transversalidade desde a Educação Infantil até a Educação Superior, (b) o AEE pode ser oferecido nas escolas da rede pública ou em centros especializados públicos/conveniados, (c) o AEE sendo apenas complementar ou suplementar ao longo de todo processo de escolarização, de forma que esteja articulado à proposta pedagógica do ensino comum, e (d) dentre as atividades propostas no AEE, são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação/sinalização e tecnologia assistiva. Além disso, salienta-se que todos os recursos destinados aos alunos PAEE são direcionados às instituições que adotam as diretrizes dessa proposta.

Ao reconhecer a tendência, a municipalização e a possibilidade de cada cidade organizar os serviços de Educação Inclusiva conforme sua disponibilidade administrativa, política e histórica, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, pontuando em seu Art. 2º que: “O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de

acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 2).

O Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, complementa tais questões ao destacar que o AEE deve estar integrado à proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação familiar de modo a garantir o acesso efetivo dos estudantes (BRASIL 2011). Para tanto, as necessidades específicas desses alunos devem estar articuladas às demais políticas públicas vigentes.

Os professores da Educação Especial que oferecem o AEE nas SRMs devem identificar/elaborar/produzir/organizar serviços e recursos pedagógicos a fim de assegurar a esses alunos as condições de acesso ao currículo, ou seja, criar mecanismos para sua aprendizagem, considerando as necessidades individuais de cada um. Do mesmo modo, a articulação desses professores com os demais profissionais da escola, e destes com as famílias, é um aspecto essencial para o sucesso de seu funcionamento (BRASIL, 2009) e, conseqüentemente, uma inclusão escolar de melhor qualidade.

Nessa direção, o estudo de Fuck e Cordeiro (2015) narrou o conhecimento de 144 professoras do ensino comum que atuavam em escolas do EF I, em relação ao AEE oferecido nas SRMs. Os dados obtidos mostraram que tais profissionais esperavam que esse atendimento eliminasse as dificuldades dos alunos PAEE, já que as docentes se sentiam despreparadas para desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às particularidades desses estudantes. Além disso, notou-se uma visão simplificada a respeito da disponibilização de recursos e elaboração de adaptações, o que, segundo as autoras, pode contribuir para a redução dos conhecimentos escolares desse público e, ainda, colocá-los em desvantagem quanto à aquisição de conteúdos.

O estudo de Lopes e Marqueline (2012) também analisou questões referentes ao AEE oferecido nas SRMs durante o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. Por meio da pesquisa-ação, as professoras participantes apontaram a abertura da SRM como importante mecanismo para o processo inclusivo. Tais profissionais reconheceram que a escola deveria adaptar-se e modificar-se para receber o aluno PAEE, além de destacarem a consciência sobre a importância do trabalho pedagógico coletivo entre os professores da Educação Especial que ofereciam o AEE nas SRMs e os professores das salas de aula do ensino comum.

Ao considerar os fatores que dificultavam o processo escolar inclusivo, Capellini e Rodrigues (2009) destacaram as concepções de 423 professores de diferentes modalidades da Educação Básica. A partir dos resultados, observou-se que as principais dificuldades eram evidenciadas dentro da própria escola das participantes, ao considerarem sua organização, a formação pedagógica que culminava em práticas inadequadas ao lidar com a diferença e, em outros casos, a ausência de políticas eficientes voltadas à inclusão escolar.

Diante da contextualização e das variáveis levantadas pela literatura ao longo desses dois tópicos, pode-se considerar que nem sempre há o trabalho articulado entre os professores da sala de aula comum e da Educação Especial dentro dos ambientes escolares da rede pública municipal. Cabe destacar que o papel do professor de Educação Especial mudou, pois, além de trabalhar diretamente com o PAEE, ele possui também função de apoiar o professor da classe comum e ajudá-lo a compreender o processo de trabalho com esse aluno em tal contexto. Dessa forma, surgiram indagações sobre como tais professores têm promovido práticas pedagógicas e critérios avaliativos para que os alunos PAEE tenham acesso ao currículo escolar, ao passo que as salas de aula do EF I

têm o maior número de matrículas desse público.

Assim sendo, os objetivos do presente estudo foram: (a) analisar o relato dos professores da sala de aula comum sobre as estratégias pedagógicas utilizadas com os possíveis alunos PAEE, antes de encaminhá-los para o AEE nas SRMs, bem como os critérios avaliativos estabelecidos com os que passaram a receber tal atendimento; e (b) analisar o relato dos professores da Educação Especial sobre as avaliações utilizadas com os alunos PAEE após receberem o AEE nas SRMs.

Método

Amostra

Considerando um total de 120 professores do EF I que lecionavam nas salas de aula comum e sete professoras de Educação Especial que ofereciam AEE nas SRMs no município pesquisado, a amostra do estudo foi composta por 35 professoras efetivas da rede municipal, dentre as quais 30 eram da sala de aula comum e cinco da Educação Especial. A seleção dessas participantes fundamentou-se no critério de amostragem não probabilística, do tipo conveniência, levando em consideração os seguintes critérios: ser professor(a) efetivo(a) da sala de aula comum do EF I, ter o AEE oferecido pela SRM em sua escola, ter encaminhado pelo menos um aluno para o AEE no último ano ou, ainda, ser professor(a) da Educação Especial e estar atendendo os alunos encaminhados pelos professores(as) do EF I selecionados(as) nessa amostra nas SRMs.

A média de idade das professoras da sala de aula comum foi de 43 anos e o tempo médio de atuação no EF I foi de 16,46 anos. Quanto às professoras da Educação Especial, estas tinham média de idade de 36,2 anos e tempo médio de atuação na área de 10,8 anos.

Vale destacar que os roteiros de entrevista respondidos pelas participantes foram identificados por meio de uma letra e um número, formando uma nomeação para cada sujeito da pesquisa (Participante 1= P1; Participante 2 = P2 e assim sucessivamente). Assim, com a finalidade de caracterizar a formação profissional das entrevistadas, a Tabela 1 apresenta informações sobre a formação inicial, segunda graduação e formação complementar.

Tabela 1 - Informações sobre as participantes da pesquisa em relação à formação profissional

Professoras da sala de aula comum (n=30)		
Formação inicial	Segunda graduação	Formação complementar
Magistério (n= 24)	Pedagogia (n= 21)	Cursos de capacitação profissional de até 180h (n=10) P1, P6, P11, P12, P13, P14, P18, P28, P30 Pós-Graduação em Psicopedagogia (n=10) P1, P8, P10, P11, P13, P17, P20, P25, P26, P29
Pedagogia (n=3) P16, P21, P22	Não possui (n=5) P14, P15, P16, P19, P22	Não possui (n=6) P3, P4, P9, P21, P23, P24 Pós-Graduação em Educação Especial (n=5) P8, P16, P20, P27, P30
Letras (n=1) P17	Letras (n=4) P10, P20, P22, P30	Pós-Graduação em Alfabetização/Letramento (n=4) P12, P13, P14, P25
Matemática (n=1) P28	Licenciatura plena (n=1) P6	Especialização em Educação Especial (n=3) P13, P19, P22 Especialização em Gestão (n=3) P5, P25, P26 Pós-Graduação em Supervisão e Coordenação (n=2) P12, P27
Geografia (n=1) P29	História (n=1) P8	Pós-Graduação em Educação Infantil (n=2) P13, P30 Pós-Graduação nas séries iniciais do EF (n=1) P7 Pós-Graduação em didática (n=1) P2

Professoras da Educação Especial (n=5)		
Magistério (n=3) P2, P3, P5	Pedagogia (n=3) P2, P3, P5	Pós-Graduação em Educação Especial (n=5) Pós-Graduação em Psicopedagogia (n=2) P3, P5
Pedagogia (n=2) P1, P4	Psicologia (n=1) P4	Pós-Graduação em Educação Infantil (n=2) P1, P4 Cursos de capacitação profissional de até 180h (n=2) P4, P5

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

Local de coleta dos dados

A coleta de dados junto às professoras, tanto da sala de aula comum quanto da Educação Especial, foi realizada em quatro escolas municipais de EF I, localizadas em diferentes bairros de um município de pequeno porte situado na região Centro-Oeste do Estado de São Paulo. Para a realização da coleta de dados, utilizaram-se as dependências das unidades escolares nas quais essas professoras atuavam.

Instrumentos

Foram utilizados dois roteiros de entrevistas com questões abertas, sendo um direcionado às professoras da sala de aula comum do EF I e outro às professoras da Educação Especial que ofereciam o AEE nas SRMs. Os dois instrumentos passaram por teste piloto com três participantes que não foram incluídos nessa amostra. Dessa forma, o Quadro 1 apresenta as questões que foram utilizadas durante a coleta dos dados com as professoras.

Quadro 1 - Questões direcionadas aos professores da sala de aula comum e da Educação Especial

Professores da sala de aula comum – estratégias pedagógicas e critérios avaliativos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Você utiliza alguma estratégia pedagógica diferenciada antes de encaminhar o aluno para o atendimento educacional especializado realizado na sala de recursos multifuncionais de sua escola? De que tipo? ▪ Caso tenha utilizado alguma estratégia pedagógica diferenciada, ela estava relacionada aos conteúdos curriculares trabalhados com a sala? Geralmente, como ocorre essa experiência? ▪ Quando o aluno passa a frequentar o atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais, você realiza alguma avaliação específica para analisar sua aprendizagem durante este período de atendimento?
Professores da Educação Especial – critérios avaliativos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais os critérios que você utiliza para avaliar a aprendizagem dos alunos que são encaminhados para o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais? ▪ A partir do momento que o aluno passa a frequentar o atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais, é realizada alguma avaliação específica para analisar sua aprendizagem? Quais procedimentos são utilizados? De quanto em quanto tempo é realizada a avaliação desse aluno?

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Procedimento de coleta de dados

Após o projeto de pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (CAEE: 45333515.8.0000.5504), foram selecionadas as escolas de EF I que tinham o AEE oferecido nas SRMs, sendo estabelecido um contato com as respectivas responsáveis, a fim de verificar o interesse da instituição em participar do estudo. Para com as professoras (tanto da sala de aula comum quanto da Educação Especial) que consentiram a participação, foi assegurado

o sigilo sobre a identificação, assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e agendado horário para a realização da entrevista. A coleta foi realizada durante a Hora de Trabalho Pedagógico na Unidade Escolar (HTPUE) de cada uma, de forma individualizada e em um único dia. A duração das entrevistas variou entre 25 minutos e 60 minutos cada, sendo utilizado um gravador de áudio para registrá-las.

Procedimento de análise dos dados

Os dados obtidos por meio das questões dos roteiros de entrevista direcionados às professoras da sala de aula comum e da Educação Especial foram transcritos na íntegra e analisados qualitativamente por meio de análise de conteúdo (COZBY, 2006). As categorias foram organizadas com base nos temas abordados pelas participantes durante a entrevista, sendo possível observá-los por meio das (1) Estratégias pedagógicas; (2) Estratégias pedagógicas e conteúdos curriculares; e (3) Critérios avaliativos específicos, dos quais participaram três juízes para verificar a confiabilidade da sua elaboração ao definir as subcategorias, apresentadas posteriormente.

Resultados e discussões

Os resultados foram apresentados e discutidos por meio de dois tópicos: (a) relato das professoras da sala de aula comum: estratégias pedagógicas e critérios avaliativos específicos utilizados com os possíveis alunos do PAEE, e (b) relatos das professoras da Educação Especial: avaliações utilizadas com alunos do PAEE durante o AEE oferecido nas SRMs das escolas comuns.

Relato das professoras da sala de aula comum: estratégias pedagógicas e critérios avaliativos utilizados com os possíveis alunos do PAEE

A Tabela 2 aponta se as professoras da sala de aula comum realizavam estratégias pedagógicas diferenciadas antes de encaminhar os possíveis alunos do PAEE para o AEE nas SRMs e como era essa prática.

Tabela 2 - Estratégias pedagógicas diferenciadas utilizadas com os possíveis alunos do PAEE, antes de encaminhá-los para o AEE nas SRMs, segundo relato das professoras da sala de aula comum

Utiliza estratégia pedagógica diferenciada antes de encaminhar o aluno para SRM	Frequência de respostas (n=30)	%	Frases ilustrativas
Sim	28	93,33%	"Sempre, porque até com as crianças ditas normais a gente tem que mudar as estratégias, cada um tem uma forma de aprender." (P13).
Não	2	06,66%	"Não, nenhuma." (P5).

De que tipo?	Frequência de respostas (n=30)	%	Frases ilustrativas
Atenção individualizada/ mediada	13	43,33%	"Tentei realizar um atendimento mais individualizado, porque eu acredito que o acompanhamento mais direto é melhor do que uma atividade." (P10).
Uso de atividades lúdicas (jogos, musicalização e gincanas)	10	33,33%	"Tento mais com a parte lúdica, como os jogos e a musicalização para ver se a criança acompanha o ritmo." (P28).
Uso de diferentes materiais (recursos concretos)	9	30,00%	"Procuro trabalhar com alfabeto móvel e diferentes recursos para ver se a criança realmente aprendia." (P12).
Simplificação do conteúdo das atividades	8	26,66%	"Sempre atividades mais simplificadas e de acordo com a capacidade de cada um." (P7).
Outras estratégias (tarefas para casa, atividades no caderno, Projeto Intensivo no Ciclo I – sala de PIC e requisitos para escrita – coordenação motora)	8	26,66%	"A tentativa foi o PIC, com menos alunos e não trabalho apostila com eles." (P27). "Eu passava sempre atividade no caderno, mas ele não fazia." (P3). "Quando é para alfabetização procuro investigar a coordenação do corpo." (P13).
Revisão de conteúdos	6	20,00%	"Volto as atividades dos anos anteriores, até do pré já voltei." (P22).
Uso de agrupamentos	6	20,00%	"Eu procuro fazer muito o agrupamento produtivo, coloco eles com outros colegas que tem mais facilidade, aí eu acho que alguma coisa acaba ajudando." (P4).
Conversar com o aluno	5	16,66%	"Faço bastante perguntas e procuro conversar para saber o que está acontecendo." (P25).
Outros objetivos	4	13,33%	"Dou a atividade que dou para sala, só que dou com outro olhar para esse aluno, eu não cobro os mesmos objetivos." (P23)
Diálogo com a família	3	10,00%	"Procuro conversar com a família para investigar mesmo, saber desde quando ele tem dificuldade, se mais alguém tem e como eles lidam com isso." (P23).
Adaptação do conteúdo das atividades	2	6,66%	"Também procurava adaptar as atividades da apostila." (P16).
Uso de outros espaços	1	3,33%	"[Quando tem] atividade de leitura, por exemplo, procuro sair fora da sala – contextualizar, sabe." (P21).

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

Cabe esclarecer que, na Tabela 2, os estudantes foram citados como possíveis alunos PAEE, pois não tinham diagnóstico que os comprovassem como pertencentes a esse grupo. Entretanto, assim como observado em outros estudos (MARINS; MATSUKURA, 2009; BARRETO; GONÇALVES, 2011; MILANESI, 2012; CIA; RODRIGUES, 2014), os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e/ou problemas comportamentais acabavam sendo encaminhados para

avaliação no AEE das SRMs de suas escolas, devido ao fato de as estratégias pedagógicas adotadas pelas professoras da sala de aula comum não serem suficientes para promover uma aprendizagem efetiva a eles.

Partindo dessas questões, notou-se que a maioria das professoras da sala de aula comum (93,33%) declarou fazer uso de estratégias pedagógicas diferenciadas, antes de solicitar o encaminhamento dos alunos para avaliação nas SRMs. Tal afirmação permite refletir sobre duas hipóteses: se essas estratégias adotadas pelas professoras eram coerentes às particularidades dos possíveis alunos PAEE; e se elas eram bem-sucedidas (essa última hipótese pode ser melhor ilustrada na Tabela 3).

Ao pensar nas estratégias pedagógicas diferenciadas mais citadas, como a atenção individualizada/mediada (43,33%); o uso de diferentes atividades lúdicas (33,33%); o uso de diferentes materiais – recursos concretos (30,00%); simplificação de conteúdos das atividades (26,66%); e outras estratégias (tarefas para casa, atividades no caderno, Projeto Intensivo no Ciclo I – sala de PIC³ e requisitos para escrita – coordenação motora) (26,66%), pode-se considerar que essas estratégias se encaixavam, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), nas adaptações ao nível da escola, do currículo e da individualidade do aluno.

No entanto, para que essas ações tenham sucesso dentro de um contexto escolar heterogêneo, o projeto político da escola deve adotar as diretrizes norteadoras da política de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), bem como planejar o ensino considerando os objetivos educacionais, as estratégias didático-pedagógicas e os recursos que poderão ser adotados para garantir a aprendizagem desse público. Nota-se que as ações devem envolver o âmbito político, administrativo e pedagógico; assim, quando isso não ocorre de forma articulada, há o reflexo nas tentativas de condutas que, mesmo sendo diferenciadas, acabam por não atingir as necessidades do aluno PAEE.

Outras pesquisas também assinalaram que muitos professores da sala de aula comum reconhecem que suas estratégias pedagógicas acabam sendo insuficientes ou inadequadas à aprendizagem dos alunos PAEE (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009; BRIANT; OLIVER, 2012; CARNEIRO, 2012). Dessa forma, esse reconhecimento pode acarretar em benefícios positivos à medida que promove reflexão por parte das professoras sobre essa visão, o que, conseqüentemente, pode influenciar na melhoria de suas posturas diante da diversidade presente nas salas de aulas contemporâneas (LOPES; MARQUEZINE, 2012). Contudo, por outro lado, tal fato acaba sendo preocupante, já que é no EF I que se encontra a maioria dos alunos PAEE, que cada vez mais estão sendo encaminhados para o AEE nas SRMs, considerando, essencialmente, os que não possuem diagnóstico.

Uma alternativa para amenizar esse impasse seria a elaboração de redes de apoio dentro das comunidades escolares, de modo que sejam promovidos momentos de troca de informações e estudos compartilhados (BRIANT; OLIVER, 2012; TARTUCI et al., 2014). Acredita-se que tal

³ A sala de PIC citada pelas professoras da sala de aula comum são as antigas salas de Educação Especial inseridas dentro da rede comum de ensino. Destaca-se, ainda, que, em todas as escolas participantes deste estudo, havia esse tipo de sala, o que nos leva a imaginar que, apesar de elas adotarem medidas referentes às diretrizes propostas pela política de educação inclusiva (BRASIL, 2008a), elas ainda se encontram desarticuladas do verdadeiro sentido da proposta de inclusão escolar.

prática possa influenciar o professor em sua ação dentro da sala de aula, a fim de verificar as modificações necessárias em seu planejamento, buscando reajustá-las para atender às especificidades dos alunos.

Dando continuidade a essas questões, a Tabela 3 mostra se essas estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras da sala de aula comum estavam relacionadas aos conteúdos curriculares trabalhados com os demais alunos da classe.

Tabela 3 - Estratégia pedagógica relacionada aos conteúdos curriculares trabalhados com a sala de aula ao qual o aluno estava inserido, segundo relato das professoras da sala de aula comum

Se a estratégia pedagógica utilizada estava relacionada aos conteúdos curriculares	Frequência de respostas (n=30)	%	Frases ilustrativas
Sim	21	70,00%	<i>“Procuro adequá-la sempre aos conteúdos trabalhados na sala.” (P1).</i>
Às vezes	6	20,00%	<i>“Sempre quando é possível, quando a criança responde aos estímulos, mas, se isso não acontece, tem que voltar o conteúdo e realizar um trabalho paralelo.” (P13).</i>
Não	3	10,00%	<i>“Essas atividades acabam não tendo relação com os conteúdos curriculares trabalhados com a sala, porque realmente não dá certo.” (P9).</i>

Como ocorreu essa experiência?	Frequência de respostas (n=30)	%	Frases ilustrativas
Currículo adaptado (voltar e/ou adequar os conteúdos conforme a dificuldade da criança)	19	63,33%	<i>“É um currículo adaptado, porque é um conteúdo que eles já deveriam saber, mas não acompanham da forma que está na apostila.” (P22).</i> <i>“Procurava mudar a atividade conforme a dificuldade da criança, já fiz a interpretação de texto oral ao invés de escrita.” (P6).</i>
Experiência negativa de estratégias que não funcionavam	9	30,00%	<i>“Não dava certo, porque o próprio aluno não demonstrava interesse, e ele nem sequer respeitava as regras da escola e da minha sala.” (P3).</i>
Experiência positiva de estratégias que funcionavam	8	26,66%	<i>“E dá certo, é bem positivo, avancei muito com eles por isso.” (P18).</i>
Atenção individualizada	5	16,66%	<i>“Quando a atenção era individualizada eles conseguiam mais.” (P17).</i>
Uso de atividades lúdicas, materiais concretos e apoio visual	3	10,00%	<i>“Mas com atividades mais concretas e lúdicas, com jogos procuro sempre dar em grupo eles trocam muitas ideias entre si e vejo uma evolução nessa parte.” (P21).</i>
Poucos resultados devido à aprendizagem lenta	3	10,00%	<i>“Tem progredido só que é muito lento.” (P26).</i>
Apoio da família	3	10,00%	<i>“Acredito que se houvesse mais apoio em casa com as tarefas, ajudaria mais aqui.” (P15).</i>

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

Por meio dos dados da Tabela 3, foi possível perceber que 70,00% das professoras da sala de aula comum desenvolviam estratégias pedagógicas relacionadas aos conteúdos curriculares trabalhados com os demais alunos da classe que o aluno PAEE frequentava, seguido por 20,00% das que apontaram que nem sempre é possível relacioná-las e 10,00% que indicou que realmente não relacionava. Nesse sentido, ao serem questionadas sobre como tal experiência ocorria, a maior indagação remeteu-se ao fato de compreender como essas participantes interpretavam o currículo adaptado em suas práticas.

Observou-se, portanto, que a categoria relacionada à necessidade de promover a adaptação curricular, tanto no sentido de adequar os conteúdos e atividades ao nível dos alunos quanto na precisão de voltar assuntos ou requisitos dos anos anteriores, foi a mais evidenciada entre as participantes, representando 63,33% dos relatos.

Destaca-se que o professor da sala de aula comum deve possuir percepções suficientes para identificar o que o aluno precisaria aprender no ano em que está inserido (o que é proposto no currículo), assim como delimitar o que ele já sabe realizar individualmente (com ou sem ajuda) e o que ele ainda não é capaz de aprender. Havendo a necessidade de um plano individualizado, torna-se essencial definir como e em quais níveis deverão ocorrer as mudanças (curricular, arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental, pragmáticas), considerando as estratégias, recursos, métodos e técnicas adequadas e acessibilidade curricular (GLAT; PLETSCHE, 2013).

Com base nessa questão, o estudo de Valadão (2010) aponta que a ausência de um Planejamento Educacional Individualizado (PEI) no contexto brasileiro explica muitos dos problemas atuais observados nas políticas e práticas de inclusão escolar presentes nas salas de aula comum. Além disso, apesar de haver uma variedade de modelos e terminologias referentes ao PEI, ele se caracteriza como um instrumento que acompanha o desenvolvimento dos alunos PAEE durante seu processo de escolarização e avaliação, sendo elaborado de forma coletiva com a equipe docente da escola, a família e o próprio aluno. A partir dessa articulação, torna-se possível determinar metas acadêmicas e sociais que atendam às especificidades dos sujeitos diante de sua aprendizagem.

Glat e Pletsch (2013) definem o PEI como um plano educacional individualizado que engloba as atividades no âmbito da sala de aula e, apesar de não ter sido relatado por nenhuma participante da presente amostra, notou-se a tentativa de uma adaptação individual baseada na reformulação da sequência de conteúdos e de objetivos. Todavia, 30,00% das entrevistadas destacaram que tais tentativas desencadearam experiências negativas devido aos alunos não demonstrarem interesse sobre as questões escolares, e 26,66% das participantes apontaram experiências positivas.

De fato, planejar aulas que despertem o interesse dos alunos é, realmente, uma tarefa difícil e complexa. Contudo, quando há uma definição clara de objetivos e metodologias que partam de aptidões já internalizadas pelos estudantes, com conteúdos e critérios avaliativos significativos as suas habilidades, aumentam-se as chances de os professores obterem sucessos em suas adaptações (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009; LOPES; MARQUEZINE, 2012; LAGO; ALMEIDA, 2014).

Além disso, ao considerar que os três primeiros anos do EF I possuem conteúdos voltados à alfabetização e ao letramento (BRASIL, 2008b), pode-se inferir que as práticas homogeneizadoras ou descontextualizadas de muitos professores da sala de aula comum, que não consideram os ritmos de aprendizagem e as especificidades cognitivas dos alunos (CORDIOLLI, 2004), podem, também, desencadear estratégias pedagógicas que, mesmo quando adaptadas, acabam não apresentando conexões com as particularidades desses estudantes.

O apoio da família, embora assinalado como importante ferramenta para inclusão escolar em vários documentos oficiais (BRASIL, 1996, 2008a, 2009), foi mencionado no relato da minoria das participantes da amostra, tanto na Tabela 1 quanto na Tabela 2. Ainda, destaca-se que a participação das professoras da Educação Especial que atuam nas SRMs integrando a proposta de AEE não apareceu na fala das entrevistadas, apesar de estas serem consideradas peças-chave na implementação

de estratégias que auxiliam e favorecem a aprendizagem dos alunos, no sentido de promover o acesso ao currículo escolar (BRASIL, 2001, 2009).

Com isso, foi possível identificar que não houve o trabalho colaborativo (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; MARQUES; DUARTE, 2013) entre ambas no momento da elaboração de um currículo adaptado, recaindo o insucesso e os poucos resultados de suas práticas sobre as próprias especificidades do aluno. Assim, o planejar, o desenvolver estratégias didáticas e o avaliar o processo de ensino-aprendizagem, quando realizados em parceria, principalmente entre os professores da sala de aula comum e da Educação Especial, contribuem diretamente na participação efetiva dos alunos PAEE dentro das salas de aula no ensino comum (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011), mais especificamente na modalidade de EF I, etapa esta que apresenta maior número de matrículas de acordo com o Censo Escolar de 2014 (BRASIL, 2015).

Considerando a importância da avaliação, a Tabela 4 mostra se era realizado algum procedimento avaliativo específico para analisar a aprendizagem dos alunos PAEE no período em que estavam recebendo o AEE nas SRMs, segundo relato das professoras da sala de aula comum.

Tabela 4 - Procedimento avaliativo específico da aprendizagem dos alunos PAEE no período em que estavam recebendo o AEE nas SRMs, segundo relato das professoras da sala de aula comum

Realizava alguma avaliação específica para analisar a aprendizagem dos alunos durante o AEE nas SRMs?	Frequência de respostas (n=30)	%	Frases ilustrativas
Não	25	83,33%	<i>“Eu realizo avaliações, mas não por esse motivo específico.” (P2).</i>
Sim	5	16,66%	<i>“Sempre procuro realizar avaliações ao nível da criança, para ela ter a oportunidade de expressar o que sabe.” (P6).</i>
Como ocorreu essa experiência?	Frequência de respostas (n=30)	%	Frases ilustrativas
Aplica mesma avaliação e depois aplica uma avaliação diferenciada (flexibilidade de tempo e instrumentos)	28	93,33%	<i>“Não utilizo apenas um instrumento, porque avalio o esforço, o interesse e converso com a família.” (P30).</i> <i>“A gente precisa aplicar a mesma avaliação para toda sala (...), mas para os que têm dificuldade eu avalio sim de forma mais individual para ver o processo dele, só que a nota que vai para caderneta é da avaliação que faço igual com todos, porque tem que ser justo né.” (P16).</i>
Observação contínua e diária	12	40,00%	<i>“Mas depois eu dava uma avaliação diferente para ela, mas aí na hora de passar para caderneta é o que dá conflito. Que nota devo dar para ela?” (P19).</i> <i>“Dou a mesma avaliação da sala porque sou obrigada a dar né, mas minha avaliação com ele é aquela do dia a dia, de observar mesmo.” (P9).</i>
Utiliza portfólio para toda sala	4	13,33%	<i>“É para toda sala, eles têm um acompanhamento diferenciado, porque todos tem um portfólio.” (P18).</i>
Avaliação é feita apenas pela professora da SRM	2	06,66%	<i>“É a professora da sala de recursos que avalia e eu procuro ver se está se encaixando com o desempenho dele dentro da sala (...) as professoras da SRM solicitam dos professores da sala regular uma avaliação por escrito de como está o aprendizado do aluno.” (P14).</i>

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

Os dados da Tabela 4 apontam que 83,33% das professoras entrevistadas não realizavam nenhum procedimento específico para avaliar a aprendizagem dos alunos PAEE durante o período em que estes frequentavam o AEE nas SRMs. Apesar disso, notou-se que havia um conflito entre as professoras da sala de aula comum a respeito das avaliações direcionadas a esse público, pois 93,33% delas destacaram que aplicavam a mesma avaliação, porém, em seguida, proporcionavam outros tipos de procedimentos com flexibilidade de tempo e de instrumentos.

Esse conflito foi observado por meio de algumas falas ilustrativas destacadas na Tabela 4, como no exemplo: *“Utilizo sempre a mesma avaliação da sala, não posso fazer diferente porque tem que dar a média”* (P8), bem como na fala da P16: *“A gente precisa aplicar a mesma avaliação para toda sala [...], mas para os que têm dificuldade eu avalio sim de forma mais individual para ver o processo dele, só que a nota que vai para caderneta é da avaliação que faço igual com todos, porque tem que ser justo né”*.

Tais identificações permitem inferir que as professoras da sala de aula comum não realizavam nenhuma avaliação específica por conta do atendimento do aluno PAEE nas SRMs, mas se preocupavam com o fato de estes não atenderem positivamente aos objetivos esperados para os demais alunos. Entretanto, os alunos PAEE eram prejudicados quanto à média final, já que as avaliações diferenciadas acabavam sendo consideradas injustas ao restante da sala, segundo as professoras. Esse tipo de postura vai totalmente contra as diretrizes propostas pela política de educação inclusiva vigente (BRASIL, 2008a), visto que o processo avaliativo é um complemento da ação pedagógica ao ser inteiramente atrelado ao processo de ensino e aprendizagem (GATTI, 2003), devendo ocorrer também na escolarização dos alunos PAEE.

Nessa perspectiva, o PEI demonstra a importância de serem estabelecidas modificações nas avaliações com base nas técnicas, nos instrumentos, nos métodos e no tempo, sendo flexível e em constante processo de reformulação (GLAT; PLETSCHE, 2013). Desse modo, como a avaliação faz parte do currículo escolar (SAVIANI, 2003; FRANCO, 2012), ela deve ser cada vez mais acessível, ou seja, para que os alunos PAEE tenham acesso aos conteúdos curriculares, medidas devem ser tomadas, pois não há como falar de avaliação sem mencionar todo o planejamento do professor, o que de fato envolve a comunidade escolar como um todo.

Por outro lado, duas entrevistadas mencionaram que a avaliação era feita apenas pelas professoras da Educação Especial que atuavam nas SRMs de suas escolas. Apesar da baixa frequência de resposta, esse dado corrobora com o estudo de Anjos, Andrade e Pereira (2009) ao evidenciar que as professoras da sala de aula comum relegam ao AEE grande parte da responsabilidade pelo aluno PAEE. Ainda assim, verificou-se que os relatórios mencionados pelas professoras da sala de aula comum eram solicitados pelas professoras da Educação Especial e que estes acabavam esbarrando em questões burocráticas, pois não havia uma parceria entre ambas no momento de sua formulação, apenas o posicionamento de cada profissional de forma individualizada sobre a evolução do aluno.

Todas essas questões deparam-se com diferentes variáveis destacadas na literatura e que, possivelmente, possuem conexões com os achados na presente amostra, como a defasagem dos cursos de formação continuada que não interligam teoria e prática (BRIANT; OLIVER, 2012); a maneira como são interpretadas as particularidades do PAEE no contexto escolar (GOULART, 2007); a ausência de um trabalho de parceria e/ou colaborativo entre professores da sala de aula comum e da Educação Especial juntamente a toda escola (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; CARNEIRO, 2012; TARTURCI et al. 2014); e o trabalho pedagógico desarticulado das políticas

públicas de educação inclusiva (CORDIOLLI, 2004), prejudicando ainda mais o processo de escolarização do aluno PAEE, especialmente nos anos iniciais do EF.

Nesse sentido, o próximo tópico procurou analisar o outro lado dessas discussões, ao considerar o relato das professoras da Educação Especial que atuavam nas SRMs oferecendo AEE para os alunos das professoras da sala de aula comum abordadas nesse estudo.

Relato das professoras da Educação Especial: avaliações utilizadas com alunos do PAEE durante o AEE oferecido nas SMRs das escolas comuns

Como a avaliação deve fazer parte de todo o processo de escolarização dos alunos de forma geral, a Tabela 5 destaca os critérios utilizados pelas professoras da Educação Especial ao avaliarem a aprendizagem dos alunos que eram encaminhados para o AEE nas SRMs. Em seguida, considerando os alunos que passaram a frequentar realmente tal atendimento, foram abordados os procedimentos e a frequência da avaliação da sua aprendizagem.

Tabela 5 - Critérios, procedimentos e frequência da avaliação utilizados com alunos do PAEE no AEE na SRM, segundo relato das professoras da Educação Especial

Critérios avaliativos	Frequência de respostas (n=5)	%	Frases ilustrativas
Avaliação diagnóstica específica para SRM	5	100,00%	<i>“Avaliação específica que já é pré-determinada para sala de recursos, com objetivos práticos.” (P2).</i>
Anamnese pedagógica com a família	2	60,00%	<i>“E com a família a gente aplica também a anamnese pedagógica, que a partir daí dá para colher outras informações também.” (P2).</i>
Diálogo com o aluno	1	20,00%	<i>“Eu também procuro conversar com o aluno, faço a sondagem da vida da criança através do diálogo.” (P1).</i>
Considerações feitas pelos professores do ensino comum	1	20,00%	<i>“Levo muito em conta o que o professor relata também, porque são eles que ficam mais tempo com o aluno.” (P5).</i>
Procedimentos avaliativos	Frequência de respostas (n=5)	%	Frases ilustrativas
Individual que engloba diferentes habilidades	5	100,00%	<i>“São analisados os aspectos cognitivos, motores, perceptivos, de atenção, raciocínio lógico-matemático e as outras áreas do desenvolvimento da criança.” (P5).</i> <i>“É individual e o aluno faz parte por parte.” (P4).</i>
Uso de diferentes materiais e estratégias	2	40,00%	<i>“Se não consegue no papel, tento com ele no concreto e se mesmo assim não conseguir passamos para diferentes estratégias, como jogos.” (P4).</i>
Sequência didática por meio de projetos	1	20,00%	<i>“A gente segue uma sequência didática através dos projetos, trabalhamos com projetos aqui, porque eles precisam de um direcionamento de começo, meio e fim.” (P1).</i>
Frequência da avaliação	Frequência de respostas (n=5)	%	Frases ilustrativas
Relatório bimestral	3	60,00%	<i>“Aplico todo final de bimestre, é feita uma avaliação ou a mesma sondagem que apliquei no início é feita também no final.” (P1).</i>
Relatório semestral	3	60,00%	<i>“Refaço a avaliação inicial de seis em seis meses,</i>

Registro diário (atividades e fotos arquivadas)	3	60,00%	<i>reaplico. Sempre pensando naquilo que ele ainda tem dificuldade.</i> ” (P5). “Não deixo de observar e avaliar continuamente e diariamente esse aluno, através de registros diários e fotos.” (P3).
Relatório anual	2	40,00%	“Depois temos o relatório anual que vai para as professoras.” (P1).
Troca de informações com os professores da sala comum (encaminhamento dos relatórios)	2	40,00%	“Nós encaminhamos os relatórios para as professoras da sala e elas também contribuem e fazem anotações antes de assinar.” (P2).

Fonte: Elaborada pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

Em relação aos critérios avaliativos, a Tabela 5 mostra que, a partir do momento que os possíveis alunos PAEE eram encaminhados às SRMs, todas as professoras da Educação Especial aplicavam uma avaliação diagnóstica, específica e pré-determinada, com o objetivo de analisar quais alunos realmente deveriam receber o AEE. Ao mesmo tempo, duas professoras (P2 e P3) relataram que realizavam a anamnese pedagógica com as respectivas famílias, a fim de colherem informações mais precisas sobre os estudantes. Uma participante (P1) apontou que fazia a sondagem de vida do aluno por meio de momentos de conversa com ele, e outra (P5) destacou que levava em conta as considerações feitas pelas professoras da sala de aula comum.

Assim como percebido em outras pesquisas (MARINS; MATSUKURA, 2009; ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009; BARRETO; GONÇALVES, 2011; VELTRONE, 2011; MILANESI, 2012; CIA; RODRIGUES, 2014), o encaminhamento para avaliação do aluno na SRM era feito pelas professoras da sala de aula comum. Dessa forma, pode-se notar por meio de seus relatos que a prática de avaliar os possíveis alunos PAEE não era realizada coletivamente na maioria dos casos. Tal fator vai contra a legislação vigente, que aponta ser imprescindível a articulação desses profissionais com a comunidade escolar e a participação da família durante todo o processo de ensino-aprendizagem, bem como nos aspectos relacionados à avaliação (BRASIL, 2009).

Carneiro (2012) assinala ainda que a prática de avaliar a aprendizagem impulsiona a produção de conhecimentos, sendo estes elementos que orientam a tomada de novas decisões, justificando a importância de as professoras da sala de aula comum e da Educação Especial organizarem esse processo juntas. Além disso, o ato de dar voz ao aluno também deve ser levado em consideração para que ele desempenhe um papel significativo nesse atendimento, ou seja, o professor da Educação Especial deve conhecer profundamente seu aluno para poder integrar o serviço de AEE à proposta pedagógica da escola (BRASIL, 2011).

Em relação aos alunos que realmente passaram a frequentar o AEE nas SRMs, observou-se que os procedimentos avaliativos eram desenvolvidos de forma individual, englobando as diferentes habilidades que eles possuíam ou deveriam possuir. Nesse sentido, há as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica (2009), ao orientarem que as necessidades de cada um devem ser consideradas, com base nos recursos, nas estratégias e nas avaliações de modo flexível/ajustável. Em virtude disso, notou-se que apenas duas participantes (P2 e P3) relataram fazer uso de diferentes materiais e estratégias, o que provoca indagações sobre como eram realizadas essas avaliações individuais pelas demais professoras da Educação Especial, uma vez que elas não mencionaram como era realizado o uso de tais mecanismos.

O fato de uma professora (P1) ter destacado como procedimento avaliativo a sequência didática utilizando projetos pode indicar uma visão de prática pedagógica vinculada ao processo avaliativo, principalmente para os alunos PAEE, que necessitam ainda mais de um planejamento que contemple metodologias claras e bem definidas.

No quesito frequência avaliativa, observaram-se diferentes momentos nos quais eram desenvolvidas as avaliações da aprendizagem dos alunos PAEE nas SRMs pelas professoras da Educação Especial (registro diário, bimestral, semestral e anual). Somadas à importância de uma observação diária que permita acompanhar os progressos e limitações desses alunos, destaca-se o fato de a troca de informação com as professoras da sala de aula comum ser feita por apenas duas professoras da Educação Especial (P2 e P5).

Desse modo, tanto durante o encaminhamento dos alunos para a avaliação na SRM quanto após receberem o AEE, somente a participante P5 mencionou o contato com a professora da sala de aula comum. Posteriormente, a P2 também apontou estabelecer esse contato; contudo, somente após os alunos frequentarem o AEE. Salienta-se, também, que o fato de enviarem apenas relatórios sobre as atividades e as avaliações desenvolvidas por elas acaba não sendo suficiente para uma reflexão coletiva, pois essa ação permite considerar que o contato era realizado ao final do processo avaliativo, sendo adotado somente pela necessidade de um parecer final do professor da sala de aula comum.

A parceria entre esses profissionais é aspecto fundamental para o sucesso da escolarização dos alunos PAEE que se encontram matriculados nas escolas de EF I. Os professores da Educação Especial deveriam assegurar momentos de planejamento com os demais profissionais da escola, considerando as particularidades do AEE realizado nas SRMs, juntamente a sua função principal de promover condições necessárias de acesso ao currículo, ou seja, deve haver desenvolvimento de estratégias pedagógicas e avaliações condizentes com as particularidades dos alunos PAEE, e estas, por sua vez, devem ser articuladas com os professores da sala de aula comum.

Considerações finais

A partir dos dados coletados, pode-se considerar que os objetivos traçados foram atendidos, ao considerar que foi possível mostrar como as políticas públicas da educação inclusiva estavam sendo interpretadas pelos professores da sala de aula comum e da Educação Especial dentro de escolas de EF I, considerando que os aspectos didáticos e avaliativos são imprescindíveis para o acesso do aluno PAEE ao currículo escolar.

Verificou-se que, apesar de a maioria das professoras da sala de aula comum tentar proporcionar estratégias pedagógicas diferenciadas, assim como avaliações flexíveis mediante às particularidades dos alunos PAEE, elas ainda se encontravam desarticuladas com as diretrizes da política de Educação Inclusiva vigente. Nesse sentido, considera-se a formação profissional uma ferramenta importante nessa questão, desde que ela esteja vinculada à prática e seja realizada em serviço com os demais profissionais da escola.

No caso do presente estudo, observou-se que algumas professoras da sala de aula comum apontaram diferentes cursos quando questionadas sobre sua formação complementar, com destaque para as que concluíram Pós-Graduação em Psicopedagogia e em Educação Especial, bem como

especializações nessa área. Contudo, não há informações suficientes para identificar se tais cursos foram significativos ou suficientes para contribuir com a atuação profissional das participantes, ao pensar que as adaptações curriculares devem estar integradas à proposta pedagógica inclusiva da escola.

Por outro lado, ao considerar que o processo de ensino e aprendizagem se encontra totalmente vinculado à avaliação, esperava-se que as professoras da sala de aula comum e da Educação Especial desenvolvessem melhores condições de parcerias durante seus planejamentos em relação aos alunos PAEE. Como visto em outros estudos, identificou-se que as professoras da sala de aula comum deixavam a responsabilidade de avaliação dos possíveis alunos PAEE aos professores da Educação Especial nas SRMs. Além disso, notou-se que algumas professoras da Educação Especial desempenharam tal função de maneira individualizada.

Apesar de ser uma amostra que considerou apenas um município do interior do estado de São Paulo, ela trouxe indicativos relevantes sobre a organização dos aspectos pedagógicos inclusivos, ressaltando a importância de investir-se em intervenções que levem os profissionais que trabalham no contexto escolar a refletirem sobre as formas de proporcionarem melhores condições na qualidade das práticas de ensino e aprendizagem do aluno PAEE.

Assim sendo, o grande desafio dos profissionais da educação é não somente questionar as demandas da legislação atual para a escolarização dos alunos PAEE, mas problematizar no sentido de garantir a permanência e a apropriação de conhecimentos desses alunos na Educação Básica.

Referências

ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 116-129, 2009. DOI: 10.1590/S1413-24782009000100010

BARRETO, C. A. O. T.; GONÇALVES, A. G. Atuação dos professores da Sala de Recursos Multifuncionais em um município do interior do estado de Tocantins. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Londrina. **Anais...** Londrina: UniBrasil, 2011. p. 2510-2518.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001. p. 79.

BRASIL. Lei N° 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Seção 1, n° 27, p. 1-2.

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

BRASIL. **Parecer CNE/CEB N° 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008**. Ensino Fundamental de Nove Anos. Brasília: MEC, 2008b.

BRASIL. Resolução N° 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Decreto N° 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, n. 221, p. 12.

BRASIL. **Parecer CEE N° 65/2015, de 13 de fevereiro de 2015**. Consulta sobre os cursos de Licenciatura em Educação Especial. Brasília, 2015.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, 2012. DOI: 10.1590/S1413-65382012000100010

CAMPOS, J. A. P. P.; DUARTE, M.; CIA, F. A prática pedagógica de professores do ensino regular junto aos alunos com necessidades educacionais especiais. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 19-24, 2012.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, 2009.

CARNEIRO, M. S. C. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos na modalidade Educação Especial na Educação Básica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 513-530, 2012. DOI: 10.5902/1984686X7190

CIA, F.; RODRIGUES, R. K. G. Ações do professor da sala de recursos multifuncionais com os professores das salas comuns, profissionais e familiares de crianças pré-escolares incluídas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 81-103, 2014.

CORDIOLLI, M. **Currículo, cultura escolar e gestão do trabalho pedagógico**. Curitiba: A Casa de Astérior, 2004.

COZBY, P. C. **Métodos de pesquisa em ciências do comportamento**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. Currículo e avaliação. In: BEUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007. p. 17-44.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: ALVES, N.; LIBÂNEO, J. C. (Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 169-186.

FUCK, A. H.; CORDEIRO, A. F. M. As professoras da sala comum e seus dizeres: atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 393-404, 2015. DOI: 10.5902/1984686X16093

GARCIA, R. M. C. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-239, 2013. DOI: 10.1590/S1413-24782013000100007

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 97-114, 2003.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. v. 1. p. 17-32.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.) **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão de crianças de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília, 2007. p. 85-96.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

KASSAR, M. C. M. Quando eu entrei na escola...memórias de passagens escolares. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 68, p. 60-73, 2006. DOI: 10.1590/S0101-32622006000100005

KASSAR, M. C. M. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, 2012. DOI: 10.1590/S0101-73302012000300010

LAGO, D. C.; ALMEIDA, M. A. A política de inclusão escolar de uma rede de ensino municipal: concepções de um grupo de professores. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 61-80, 2014.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO,

A. R. (Orgs.) **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão de crianças de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 97-108.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, 2012. DOI: 10.1590/S1413-65382012000300009

MARINS, S. C. F.; MATSUKURA, T. S. Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental das cidades-pólos do Estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 45-64, 2009. DOI: 10.1590/S1413-65382009000100005

MARQUES, A. N.; DUARTE, M. O trabalho colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 14, n. 23, p. 87-103, 2013.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre Educação Especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, 2011. DOI: 10.1590/S0104-40602011000300006

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SAVIANI, N. Currículo: um grande desafio para o professor. **Revista Educação**, São Paulo, n. 16, p. 35-38, 2003.

TARTUCI, D. et al. Avaliação e o atendimento educacional especializado. **Poiésis Pedagógica**, Catalão, v. 12, n. 1, p. 67-93, 2014. DOI: 10.5216/rpp.v12i1.31207

VALADÃO, G. T. **Planejamento educacional individualizado na Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha**. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: Identificação e caracterização**. 2011. 192 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

Recebido em 17/12/2015

Versão corrigida recebida em 07/04/2016

Aceito em 13/04/2016