

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA INCLUSIVA

**PONTAL DO PARANÁ
2005**

LURDES BERNADETE JIANNI DA SILVA

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA INCLUSIVA

Monografia apresentada como requisito para conclusão do Curso de Especialização pelo departamento de Psicologia da Universidade Federal do Paraná em parceria com o CEAD/ Pontal do Paraná, orientado pela Prof^a. Ms. Márcia Ramos de Sá Guimarães, co-orientado pela prof^a Naura Nancy Muniz Santos.

**Pontal do Paraná
2005**

QUANDO A ESCOLA É DE VIDRO

Trecho do livro de Ruth Rocha

Eu ia para a escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro. É, no vidro!

Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não! O vidro dependia da classe em que a gente estudava.

Se você estava no primeiro ano, ganhava um vidro de um tamanho. Se você fosse do segundo ano, seu vidro era um pouquinho maior. E assim, os vidros iam crescendo à medida que você ia passando de ano.

Se não passasse de ano, era um horror. Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado.

Coubesse ou nãooubesse.

Aliás nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros. E para falar a verdade, ninguém cabia direito.

Uns eram muito gordos, outros eram muito grandes, uns eram pequenos e ficavam afundados no vidro, nem assim era confortável.

A gente não escutava direito o que os professores diziam, os professores não entendiam o que a gente falava, e a gente nem podia respirar direito...

A gente só podia respirar direito na hora do recreio ou na aula de educação física. Mas aí a gente já estava desesperado de tanto ficar preso e começava a correr, a gritar, a bater uns nos outros.

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todos que trabalham na área da educação e tem o interesse de mediar o conhecimento com o compromisso de buscar a superação a cada dia, tornando a aprendizagem um ato de prazer necessário.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela sabedoria concedida e seu cuidado constante, ajudando-me e envolvendo-me em seus braços nos momentos mais difíceis da minha trajetória de vida.

A meu esposo Geraldo Borges da Silva Jr, sempre ao meu lado em todos os momentos e circunstâncias diversas.

A meus filhos: Carolina, João Paulo, Rafael e Marcus Vinicius, por superarem a minha ausência.

Aos meus pais por seu desvelo e cuidado durante toda a minha vida.

A todo o corpo docente e funcionários da escola em que atuo pelo apoio de todos os momentos.

RESUMO

Neste trabalho procurou-se aproximar intensa e especificamente, das práticas concretas de avaliação da aprendizagem, através de bibliografias de autores renomados, das representações e, sobretudo, pelas observações do cotidiano escolar e entrevistas com professores. Ao trabalhar com a dimensão da avaliação, eu quis, de um lado, apresentar algumas possibilidades, tiradas de estudo bibliográfico, prática das escolas e dos educadores que estão buscando hoje uma forma de superação da avaliação seletiva, e, de outro, refletir sobre possíveis equívocos que se pode incorrer na tentativa de simplesmente mudar as práticas tradicionais sem ter por determinação e função, o verdadeiro sentido que está implícito na sua essência educativa, já que avaliação da aprendizagem é parte insubstituível do processo ensino - aprendizagem, e vem se constituindo um sério problema educacional desde há muito tempo, ganhando ênfase em função do avanço da reflexão crítica que aponta os enormes estragos da prática classificatória e excludente, elevadíssimos índices de reprovação e evasão escolar, aliados a um baixíssimo nível de qualidade da educação escolar tanto em termos de apropriação do conhecimento quanto de formação de uma cidadania ativa e crítica. Cabe aos educadores reverter e praticar formas avaliativas justas e inclusivas.

Palavras – chave: avaliação, aprendizagem, inclusão.

SUMÁRIO

EPÍGRAFE	iii
DEDICATÓRIA	iv
AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vi
SUMÁRIO	vii
CAPÍTULO I	
INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
2.1. Um Breve Histórico da Educação Especial : O Espaço das Crianças Portadoras de Necessidades Especiais.....	25
2.2. Constituição Federal De 1988.....	31
2.3. Declaração de Salamanca.....	32
2.4. Estrutura De Ação Em Educação Especial.....	35
2.5. Lei Nº. 8.069 De 13 De Julho De 1990.....	52
2.6. Lei Nº 9.394 De 20 Dezembro De 1996.....	53
2.7. Principais Características Das Escolas Inclusivas.....	61
CAPÍTULO III – Educação Emancipatória	62
CAPÍTULO IV – Avaliação Emancipatória	65
CAPÍTULO V – Avaliação Formativa	78
5.1. Melhora do Processo Ensino-Aprendizagem.....	80

CAPÍTULO VI - A Avaliação Formativa E Seu Sentido De Melhoria Do	
Processo De Ensino- Aprendizagem.....	81
CAPÍTULO VII - A Avaliação No Cotidiano Escolar.....	86
7.1. Contextualizando.....	87
7.2. Apresentação de Dados.....	88
7.3. Descrição dos Resultados.....	92
COSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105
ANEXOS	108
FIGURA.....	81

SUMÁRIO DE FIGURA

FIGURA 1.....	81
----------------------	-----------

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A avaliação é um tema complexo e prioritário em todas as áreas da educação e sociedade. As escolas têm buscado ressignificar o seu papel e sua função na avaliação, como parte integrante do processo ensino aprendizagem.

O termo avaliar tem sido constantemente associado a expressões como: fazer prova, fazer exame, atribuir notas, repetir ou passar de ano. Esta associação, tão freqüente em nossa escola é resultante de uma concepção pedagógica arcaica, porém tradicionalmente dominante. Nela a educação é concebida como mera transmissão e memorização de informações prontas e o aluno é visto como um ser passivo e receptivo.

Somente através de uma análise profunda e reflexiva da prática avaliativa da escola que hoje queremos dentro da pedagogia, preocupada com a transformação , desenvolvimento, e não mais com a conservação.

Sabe-se que a sala de aula existe em função de seus alunos, e cabe a nós educador, refletir realmente sobre a prática da avaliação, respeitando os alunos em relação ao acesso ao conhecimento e se consideramos quem são eles, de onde vieram, em que contexto vive, etc.

A avaliação está vinculada ao ato de ensinar e é fundamental que todos entendam a sua importância para o bom andamento do processo educativo no qual está inserida.

Dentro de uma concepção pedagógica mais moderna, baseada na psicologia genética a educação é concebida como experiência de vivência multiplicada e

variadas, tendo em vista o desenvolvimento motor, cognitivo, objetivo e social do educando. Nessa abordagem o educando é um ser ativo e dinâmico, que participa da construção de seu próprio conhecimento. Dentro dessa visão, em que educar é formar e aprender é construir o próprio saber, a avaliação, contempla dimensões, e não se reduz apenas em atribuir notas.

Se o ato de ensinar e aprender, consiste na realização em mudanças e aquisições de comportamentos motores, cognitivos, afetivos e sociais, o ato de avaliar consiste em verificar se eles estão sendo realmente atingidos e em que grau se dá essa consecução, para ajudar o aluno a avançar na aprendizagem e na construção do seu saber. Nessa perspectiva, a avaliação assume um sentido orientador e cooperativo.

Assim a avaliação assume uma dimensão orientadora, pois permite que o aluno tome consciência de seus avanços e dificuldades, para continuar progredindo na construção do conhecimento.

A forma de encarar e realizar a avaliação reflete a atitude do professor em sua interação com a classe bem como sua relação com o aluno. Por exemplo, um professor autoritário e inseguro, poderá ver na avaliação uma arma de tortura ou punição para alunos apáticos ou indisciplinados. Por sua vez, seu professor sério e responsável, que orienta as atividades de aprendizagem dos educandos, tenderá a encarar a avaliação como uma forma de diagnóstico dos avanços e dificuldades dos alunos e como indicador para o replanejamento de seu trabalho docente. Nessa perspectiva, a avaliação ajuda o aluno a progredir na aprendizagem, e o professor aperfeiçoar sua prática pedagógica.

Em termos gerais a avaliação é um processo de coleta e análise de dados, tendo em vista verificar se os objetivos propostos foram atingidos, sempre

respeitando as características individuais e o ambiente em que o educando vive. A avaliação deve ser integral considerando o aluno como um ser total e integrado e não de forma fragmentada.

Os professores precisam verificar o conhecimento prévio de seus alunos, com isso conseguindo planejar seus conteúdos e detectar o que o aluno aprendeu nos anos anteriores. Precisa também identificar as dificuldades de aprendizagem, diagnosticando e tentando identificar e caracterizar as possíveis causas.

O professor também deve estabelecer ao iniciar o período letivo, os conhecimentos que seus alunos devem adquirir bem como as habilidades e atitudes a serem desenvolvidas. Esses conhecimentos e habilidades devem ser constantemente avaliados durante a realização da atividade, fornecendo informações tanto para o professor como para o aluno sobre o que já foi assimilado e o que ainda precisa ser dominado. Caso o aluno não consiga atingir as metas propostas, cabe ao professor organizar novas situações de aprendizagem para dar a todos, condições de êxito nesse processo.

O ato de avaliar fornece dados que permitem verificar diretamente o nível de aprendizagem dos alunos, e também, indiretamente determinar a qualidade do processo de ensino. Ao avaliar o progresso de seus alunos na aprendizagem, o professor pode obter informações valiosas sobre seu próprio trabalho. Nesse sentido a avaliação tem uma função de retroalimentação ou feedback, porque fornece ao professor dados para que ele possa repensar e replanejar sua atuação didática, visando aperfeiçoá-la, para que seus alunos obtenham mais êxito na aprendizagem.

Diante disso, tentaremos trazer para a sala de aula um novo sentido para a aprendizagem e para a avaliação, orientando os professores que estarão atuando com os alunos e pais, os quais necessitam entender a linha de conduta que

norteiam esta etapa da atividade acadêmica. Compreendemos a urgência que temos de conhecer e vivenciar com clareza este momento.

Apesar desse assunto ser discutido exaustivamente, mas não suficiente a ponto de não atentar novos olhares para o mesmo, pois abrange pontos frágeis do processo de ensino aprendizagem. E ainda temos muito a aprender neste campo, visto que em educação estamos sempre em processo de aprendizagem e mudança.

Tendo a avaliação como um dos aspectos mais complexos da prática pedagógica, levando em consideração que os professores na sua grande maioria não tem clareza do conceito de avaliação, pois eles ainda sofrem forte influência da existência tradicional, que deixou marcas profundas no sistema educacional, tais como: a utilização da avaliação como instrumento disciplinador, os quais resultam em punição e não tem parâmetro para um avanço intelectual, o qual deveria ser a base para o desenvolvimento do educando.

Cabe a escola definir a sua prática educativa, considerando todos os aspectos, sem criar um descompasso entre o que pensa e diz e o que tem feito. A sua prática deve ser coerente, clara, participativa, e estar em sintonia com os grupos envolvidos com a escola, comunidade, alunos e professores.

Esta deve ser uma constante na vida de um estabelecimento de ensino. Por isso senti uma necessidade enorme de buscar conhecimentos tanto no campo teórico, a partir de pesquisas bibliográficas, já realizadas, quanto a participação e atuação no campo de pesquisa a qual me propus a estudar, analisar e refletir nas práticas ali vivenciadas.

Partindo desses pressupostos, quero na perspectiva deste estudo buscar entender como acontece a relação teoria e prática na atuação docente realizada

pelos professores da 4ª séries da E.M.P.F.P.M¹. Através de amostra de uma turma, dos professores do período da manhã.

Diante dessas inquietações e questionamentos sobre os professores no pensar e agir em relação a avaliação e aprendizagem posso também perceber que em todos os níveis e funções de vida, estamos passando por processo avaliativo como na questão do comportamento, linguagem, postura enquanto pessoa e profissional, e tantos outros momentos. Assim sendo, a avaliação tem sido abrangente e implica em reflexão crítica sobre a nossa prática diária vivida em nosso momento atual. Neste projeto pretendo entender o processo de avaliação no contexto escolar, averiguar a veracidade da teoria e prática da avaliação como aprendizagem, comparando as convergências e divergências através da fala dos professores e verificar qual a metodologia usada para avaliar os alunos da quarta série do ensino fundamental.

Um dos motivos que me levou a desenvolver este tema foi à inquietação enquanto diretora, de rever a prática avaliativa que vem sendo desenvolvida por muitos anos diretamente com os alunos. Sempre me questiono quanto a mesma, na tentativa de aprimorar as diversas formas de avaliar.

Estando na direção da escola percebo dificuldades que envolvem as questões da avaliação, como também as dificuldades percebidas nos alunos e professores.

Quanto às questões avaliativas percebo que os alunos muitas vezes sentem-se coagidos com as avaliações, já que no dia-a-dia são elas que determinam a classificação entre o rol dos que “alcançaram” êxito ou não.

¹ Escola Municipal “Professora Francisca Pessoa Mendes” – Ensino Fundamental

Geralmente para o professor o aluno que não desenvolve como conhecimento aprendido no momento da avaliação, aquilo que foi trabalhado em sala, ou o que está no livro didático, terá que ser punido, e chegar até ser reprovado. O clima de avaliação não é tão sereno. Muitas vezes as questões não são formuladas coerentemente dando margem a que os alunos tenham dúvidas quanto ao que está sendo solicitado.

Constatai que alguns professores se exibem de dar “excelentes aulas” a alunos que por motivos “pessoais” nada aprenderam. Deixando claro que o ato de avaliar só se “julga” o rendimento do aluno. Quanto ao que “aprendeu” ou deixou de “aprender”, e nunca as avalia o que o professor “ensinou” ou deixou de “ensinar”.

Na maioria das vezes, a má formação pedagógica dos professores, dificulta a compreensão à dinâmica de uma nova realidade educacional em especial a questão da avaliação. Alguns professores reclamam da impossibilidade de desenvolver processos avaliativos contínuos e qualitativos, porque estão cercados de normas classificatórias exigidas pelas escolas da mesma forma como se percebe sua dificuldade em alterar a prática pela falta de subsídios teóricos e metodológicos que lhes dêem segurança para agir de outra forma.

O novo assusta por não saber se dará certo ou errado o que foi proposto a fazer, deve-se ter em mente que a maioria das mudanças implicam em erros e acertos, nem todas as pessoas querem correr o risco, preferindo se desculpar dizendo que sempre fizeram assim. Os alunos também reclamam, pois não são acostumados a desempenhar determinadas tarefas. A coordenação diz que os alunos não concordaram, não estão acostumados e “os pais não vão aceitar”, pois ainda exigem quadros de honra ao mérito preocupando-se apenas com estatus e não com o que ele realmente aprendeu.

Na realidade a mudanças devem partir da administração. Em relação à prática avaliativa, não dá para analisar suas concepções sem considerar o contexto sócio-econômico já que os educadores sofrem as influências do meio em que está inserido.

As desculpas são diversas, tais como:

1. Alguns dizem que o ato de avaliar independe do ato de ensinar. Pois não acham conexão entre os dois.
2. Sem dúvida muito tem melhorado na prática o ensino. Mais mesmo com a maioria dos professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental de 1ª e 4ª série, cursarem faculdade e outros já serem formados, não deixam de ter muitos obstáculos a transpor em relação ao novo.

É preciso que o professor se conscientize da necessidade dessa mudança, já que o ato de avaliar não pode ser separado do ato de ensinar. Então o ato de avaliar fica como parte construtiva da aula. Sendo os alunos conduzidos pelo professor e motivarem-se a vivenciar a construção dos conhecimentos, partindo de suas experiências de vida, leitura, experimento, troca de informações, motivações que proporciona ao aluno demonstrar através de trabalhos, relatórios ou quaisquer outros tipos de instrumentos de avaliação o que realmente foi significativo no processo de ensino – aprendizagem.

Na perspectiva dessa escola, teremos na sala de aula, um professor mediador entre o sujeito e o objeto do conhecimento, trabalhando de forma que a partir dos conhecimentos apropriados pelos alunos, eles possam compreender a realidade, atuar na sociedade em que vivem e transformá-la. Assim, o conhecimento para o professor deixa de ter um caráter estático e passa a ter um caráter significativo para o aluno.

Diante desse olhar vemos que tanto a prática docente quanto a prática da avaliação deverão superar o conteudismo, a punição, estabelecendo uma nova perspectiva para o processo de aprendizagem, e de avaliação educacional, marcado pela autonomia do educando e pela participação do aluno de forma democrática.

Diante disso, para que o aluno construa seu conhecimento, a sua autonomia, é necessário que ele seja inserido em um ambiente em que haja intervenções pedagógicas, em que autoritarismo do adulto seja minimizado, e onde os indivíduos que se relacionam considerem-se iguais.

Dessa forma pode-se acompanhar as mudanças que tem ocorrido em todas as áreas do conhecimento. Mas é preciso também pensar sobre os professores, pois para superar os limites dessa escola que não queremos mais, será necessário investir continuamente na sua formação, retomando e repensando seu papel diante dessa escola cidadã. Nela não caberá professor conteudista, tecnicista, preocupado somente com provas, notas, mas sim, um professor mais humano, ético, estético, justo, solidário, que se preocupe com a aprendizagem.

Tornou-se bem mais importante esta investigação, após constatamos uma contradição entre as intenções e o processo efetivamente aplicado, na busca de uma definição ou de um posicionamento a cerca da avaliação.

Certamente tal contradição nasce da autocensura gerada pelo descompasso entre a imagem idealizada da avaliação, encontrada em teorias atuais, progressistas e a realidade cotidiana das escolas, condicionadas estruturalmente, pelo sistema de promoção, sendo preciso a escola repensar a maneira como está avaliando.

Em sua prática o professor precisa saber o que ele quer, ter objetivos claros a alcançar, explicitar bem os conteúdos que serão avaliados. Pois os alunos sentem dificuldades em entender os comandos das questões, que não expressam seus

pensamentos e idéias, criar e entender situações problemas, já que se deu a entender que a avaliação não faz parte do processo de educar.

As razões que me inquietaram em relação ao assunto me fizeram buscar mais um aprofundamento teórico e encontrar subsídios que possibilitem uma sensibilização de modo a influenciar a renovação das práticas avaliativas possibilitando a construção de um projeto de escola cidadã onde a avaliação, seja um dos elementos de inclusão e não de exclusão. Comentando ainda sobre as questões de ensino – aprendizagem vemos que mesmo aparente, surjam tantas concepções de avaliação, sempre vagamente apresentadas nas formulações dos professores, pais e alunos, que identificam a avaliação como tudo que ocorrem nas práticas avaliativas, como prova, nota, boletim, recuperação, aprovação, etc.

Ressalto ainda que, nesse processo de avaliação, o professor deve conhecer seus alunos, seus avanços, e dificuldades, e também que o próprio aluno deve aprender a avaliar e descobrir o que é necessário mudar para garantir melhor desempenho.

É importante que os alunos reflitam sobre seus relacionamentos, de forma a alterar as regras quando necessário, para que todos alcancem os objetivos estabelecidos coletivamente.

Diante de todas as considerações apresentadas acerca do papel e da importância da avaliação no processo educativo, destacamos que a avaliação deve ser conscientemente vinculada a concepção de mundo, da sociedade e de ensino que queremos, permeando toda a prática pedagógica e das decisões metodológicas.

Sendo assim, a avaliação não deve representar o fim do processo de aprendizagem nem tão pouco a escolha inconsciente de instrumentos avaliativos, mas sim a escolha de um caminho a percorrer na busca de uma escola necessária.

A coleta de dados está inserida na pesquisa qualitativa em que o critério para as fontes se implicará na forma como ocorrerá a generalização dos conhecimentos obtidos.

Este conhecimento terá como base às experiências cotidianas, onde significados existem e fazem sentido para o sujeito no seu “habitat” natural.

Não sendo necessário entrevistar inúmeras pessoas ou casos, pois se pressupõe que em cada manifestação de um fenômeno está presente um aspecto invariante, que define como tal, fazendo com que este fenômeno se diferencie de outros procedimentos da pesquisa vão revelar.

As observações, entrevistas e as indagações ao educador, serão dentro da perspectiva de verificar se o ideal é o real. Analisando assim a problemática existente, especulando os dados abordados a partir do referencial teórico de tudo que estudaremos e das experiências vivenciadas.

Os profissionais em seus modelos tradicionais ou quantitativos e experimentais, não apreciam a pesquisa qualitativa, antes criticam os que procuram desenvolver. Já que as mesmas são constituídas na inserção dentro do contexto natural, sendo desenvolvidas fora de laboratório organizado artificialmente para a realização de estudos ou experimentos.

A especulação dos dados que serão abordados a partir do referencial teórico será de tudo que estudarei e das experiências vivenciadas.

Em se tratando de pesquisa, temos a pesquisa qualitativa e quantitativa, cabendo ao pesquisador escolher a que melhor se adeque ao objeto a ser

pesquisado. Atualmente existe uma grande variedade de pesquisas que recebem o nome de qualitativas.

Antropológicas, etnográficas, estudo de caso, naturalista e outras.

A avaliação quantitativa é preocupante. Haja vista ser formal exigida pela LDB.

A maneira tradicional é constante e ainda hoje de certa forma exclui o educando e não deixa de apenas verificar e classificar.

Ampliando a compreensão sobre a avaliação escolar, fiz a opção pela modalidade de pesquisa qualitativa, com métodos que me permite conhecer com maior profundidade os aspectos psicológicos e afetivos do ser humano, como também os aspectos culturais.

A qualitativa é uma avaliação natural da ação consciente, em que o pesquisador nos métodos qualitativos é envolvido na vida dos sujeitos. Seus procedimentos de pesquisa estão baseados em conversas, em ouvir, permitindo a expressão livre dos mesmos.

Estes procedimentos resultam em certa formalidade diminuindo o distanciamento entre pesquisador e pesquisado. Esta aproximação exige do pesquisador uma constante avaliação dos seus atos, para não perder de vista o sentido inicial da pesquisa, buscando as respostas procuradas.

VASCONCELOS (1956) expressa sua preocupação ao fazer a distinção entre a avaliação essencial ou subjetiva. Aquela que parte do processo ensino – aprendizagem que tem como objetivo garantir a construção do conhecimento e desenvolvimento do educando.

Busca-se aprender a dinâmica constante e a complexidade dos fenômenos sociais em seu contexto natural através dessas abordagens, mostrando também a relação entre o pesquisador e os objetos pesquisados.

É muito importante esse indivíduo ter a capacidade de ouvir, ser cauteloso nas observações efetuadas, sintetizando, registrando e classificando as informações obtidas.

Precisa ser organizado e disciplinado, estando atento aos aspectos diários quem, trarão compreensão desejada do objeto que está sendo educado.

O procedimento metodológico será feito dentro da pesquisa qualitativa, que é inerente ao processo avaliativo de ensino-aprendizagem, ela preocupa-se com a, construção do conhecimento e desenvolvimento do educando e suas necessidades. Neste trabalho estarei fazendo o estudo de caso.

A perspectiva positiva busca informações através de dados quantitativos que lhe permite estabelecer e provar relações entre variáveis definidas, a perspectiva fenomenológica está envolvida com a utilização e com o desenvolvimento de metodologias que produzam dados descritivos que lhes permitirão perceber o mundo como os sujeitos estudados o vêem.

As perspectivas podem se tornar excludentes pela pressuposição da localização da verdade referente à sociedade. A positiva admite que esta reside no estudo de grandes contextos e de um número estatisticamente significativo de pessoas, numa perspectiva objetiva, enquanto a fenomenológica admite que é possível conhecer a sociedade a partir de menores contextos, a partir dos estudos significativos individuais possuindo um inegável componente subjetivo.

LUNA (1988) tenta mostrar que não há entre tais tendências metodológicas, ambas atendem aos mesmos quesitos: existência de uma pergunta a qual se quer

responder, elaboração de pessoas que permitem respondê-la e indicação do grau de confiabilidade de resposta obtida. Continua sua análise afirmando que é comum, a escolha da técnica de pesquisa somente após uma clara delimitação do problema a ser investigado.

CHIZZOTTI (1991, p.80) diz que:

“Os métodos quantitativos acabam distanciando o pesquisador do verdadeiro objeto da investigação e se tornaram incapazes para compreender as ações práticas dos sujeitos, em sua vida prática”.

Através destas afirmações, podemos observar que há diferenças visíveis na forma do homem encarar sua existência no universo. Para este autor tais mudanças têm a ver com a visão de um mundo de cada época:

“O desenvolvimento da física atômica, a teoria da relatividade, da termodinâmica e da cosmologia revelou a complexidade imprevisível dos fenômenos, a mutabilidade, afluência e a instabilidade dos eventos naturais, tanto o desenvolvimento da física quanto o da matemática puseram em crise o edifício de certezas seguras do cientificismo, questionaram a infantilidade de previsões absolutas e recuperaram a validade da interpretação dos fenômenos”. (idem p. 77-78)

Para BODGAN (1982), a pesquisa qualitativa, enfatiza mais o processo que o produto, tendo a preocupação de retratar a perspectiva dos participantes. Envolvendo a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato prolongado do pesquisador com a situação estudada.

Através destas abordagens, veremos como funciona a dinâmica e a complexidade dos fenômenos sociais em seu contexto natural, revelando a fragmentação e o distanciamento entre o pesquisador e os objetos pesquisados.

Na pesquisa qualitativa a ênfase é dada na compreensão da singularidade e a contextualidade de fatos e eventos, não deixando de se contrapor, ao modelo experimental como único padrão de pesquisa a todas as ciências.

Os pesquisadores que adotam a pesquisa qualitativa julgam que as ciências humanas e sociais precisam conduzir por paradigmas próprios, que não os das ciências naturais.

STAKE (1983) faz menção da importância da diferenciação do que se comenta sobre quantitativas e qualitativas de pesquisas, afirma que todos os pesquisadores quantitativos fazem discriminações qualitativas, assim como todos os pesquisadores qualitativos, descrevem importantes quantitativos em seus relatos.

Segundo ele e com a colaboração de ALVES, a diferença reside numa questão de ênfase que as pesquisas conferem aos aspectos dos objetos investigados. A pesquisa quantitativa extrai os dados de um grande número de casos sobre um pequeno número de variáveis confrontando a pesquisa qualitativa que obtém dados de um pequeno número de casos sobre um grande número de variáveis.

BODGAN E TAYLOR (1975) mencionam que desde essa época, há duas perspectivas teóricas predominantes: as positivas e as fenomenológicas. A diferença entre elas é que a primeira busca fatos e causas dos fenômenos sociais dando pouca consideração aos estados subjetivos e individuais. A segunda busca examinar um mundo como é vivenciado, compreendendo o comportamento humano a partir do que cada pessoa ou pequeno grupo de pessoa pensa ser a realidade.

Vemos então um salto ao desenvolvimento dos métodos qualitativos em oposição aos métodos positivos, experimentais, como forma absoluta de se produzir conhecimentos.

Há existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma ligação entre o mundo objetivo que se deseja conhecer e a subjetividade do pesquisador.

CHIZZOTTI ressalta:

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhe significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

O pesquisador, nos métodos qualitativos, é envolvido na vida dos sujeitos, seu procedimento de pesquisa está baseado em conversas, em ouvir, permitindo a expressão livre dos sujeitos. Estes procedimentos resultam em uma certa informalidade, diminuindo o distanciamento entre o pesquisador e o pesquisado. Esta proximidade exige do pesquisador uma constante avaliação de seus atos, para não perder de vista o sentido inicial da pesquisa, buscando as respostas procuradas. (ibidem1991 p.79)

O autor fala que o pesquisador, o conhecimento e o objeto deve ser integrantes intrínsecos da pesquisa para que obtenha-se um bom resultado.

CELSO ANTUNES⁹(2002) fala que:

“O processo de avaliação da aprendizagem consiste em determinar se os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. No entanto, como os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos _ em outras palavras, como os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante _ a avaliação é um processo mediante o qual determina-se o grau que essas mudanças do comportamento realmente ocorreram. (idem,2002,p.9)

A pesquisa será realizada na E. M. P. F. P. M. A mesma foi fundada em 06/012/1997 está situada no município de Paranaguá/Pr..

Quem o administra é a diretora e o corpo técnico – pedagógico..

A E.M.P.F.P.M conta hoje com 284 alunos e13 professores que lecionam no, ensino fundamental, tem por filosofia ministrar conhecimentos específicos a partir do conhecimento prévio do educando observando sempre o desenvolvimento emocional e cognitivo.

A principal finalidade da escola é atingir os objetivos da aprendizagem, adotando assim uma Teoria Educacional diversificada, onde a aprendizagem é para “Todos”.

Buscou-se formular uma proposta educacional que garanta os direitos do educando.

Ao elaborarem conteúdos houve a preocupação com atividades em sala de aula que estimulem o processo de aprendizagem, através da construção do conhecimento, onde a criança aprende naturalmente. Valorizam o conhecimento prévio do aluno, a experiência, e possibilitam as atividades compartilhadas, com o fim de incentivar nas crianças o gosto pelas novas descobertas facilitando a aquisição do conhecimento, valorizando a experiência extra-escolar.

Foi adotada uma pedagogia flexiva atenta ao ritmo do aluno, garantindo qualidade ao adquirir o conhecimento científico.

O lema é: “Construindo o Conhecimento por um Mundo Melhor”.

A clientela é de classe humilde filho de pedreiros, empregados domésticas, vendedores autônomos e serviços gerais.

A comunidade espera Ter uma escola atualizada que ofereça aos alunos qualidade de vida, segurança, ou seja, um espaço de cultura arte e lazer durante todos os dias do ano letivo com pessoal qualificado, sempre atenta a transformar a realidade atual para o mundo em evolução.

As informações foram adquiridas através de diversas fontes como : pesquisa bibliográfica, entrevistas, análises e observações. No corpo teórico, por exemplo, estou me fundamentando em diversos autores, usufruindo de suas contribuições e a forma de pensar dos mesmos sobre o tema proposto.

Procurando entender como se dá a relação teoria e prática do processo ensino - aprendizagem, envolvemos na entrevista os professores das 4^o séries da E.M.P.F.P.M.. Complementado com amostras das avaliações realizadas com os alunos percebendo se as práticas são coerentes com a teoria questionadas pelos professores, já que a avaliação tem que ser abrangente no refletir, analisar e vivenciar.

CAPÍTULO II

2.1. UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O ESPAÇO DAS CRIANÇAS PORTADORAS DE NECESSIDADES ESPECIAIS E DA PRÁTICA AVALIATIVA.

A história do conceito de deficiência acompanha a evolução da conquista dos direitos humanos, inserida na filosofia humanista. Ao expressar a evolução dessa idéia, faz-se necessário referir momentos marcantes de origem teológica, econômica, política ou jurídica.

Segundo Pessoti (1993), pouco pode-se afirmar com base documental sobre as atividades relativas a deficiência na antiguidade clássica. Mesmo na Idade Média, a documentação é escassa, propiciando especulações sobre extremismos prováveis.

O autor refere que em Esparta, crianças portadoras de necessidades especiais eram consideradas sub-humanas, tornando-se legítima sua eliminação ou abandono. As características das crianças portadoras de necessidades especiais não eram condizentes aos ideais atléticos e clássicos que serviam de base à organização sócio-cultural de Esparta e Grécia. Os romanos, mais tolerantes costumavam exibi-los em festividades.

Afirma, ainda, que a difusão do cristianismo na Europa, as pessoas portadoras de necessidades especiais foram excluídas do plano civil e teológico. Sendo a deficiência pouco acentuada e dependendo dos familiares, poderiam sobreviver.

Acredita-se que da exposição ou abandono à debilidade escapassem na época os portadores de necessidades especiais menos acentuadas. Isso reporta a negação da autonomia da pessoa portadora de alguma anomalia, observada ainda

na atualidade, na negação do direito de exercer a própria sexualidade, de profissionalizar-se, entre outros.

“ Como para a mulher e o escravo, o cristianismo modifica o status do deficiente que, desde os primeiros séculos da propagação do cristianismo na Europa, passa de coisa a pessoa. Mas a igualdade de status moral ou teológico não corresponderá até a época do iluminismo, a uma igualdade civil, de direitos. Dotado de alma e beneficiado pela redenção de Cristo, o deficiente passa a ser acolhido caritativamente em conventos e igrejas, onde ganha sobrevivência, possivelmente em troca de pequenos serviços à instituição ou à pessoa “benemérita” que o obriga.” (Pessoti, 1994, p. 4-5)

No século XX em sua primeira metade, o conceito de deficiência incluía as características do Inatismo, atribuindo as causas orgânicas presentes no início do desenvolvimento e dificilmente passíveis de modificação. Segundo Marchesi Apud Martin (1995), esta visão trouxe conseqüências como: necessidade de uma detecção precisa de distúrbios e conscientização de atenção educacional especial, distinta da organização regular.

As escolas especiais ou instituições privadas surgem na história do atendimento à pessoa portadora de deficiência mental como entidades fortes, com o espaço nos discursos oficiais, confundindo-se com o próprio atendimento público perante a população devido a gratuidade de alguns serviços.

Aproximadamente nos anos 40 e 50 deste, começou-se questionar a origem constitucional da deficiência, fortalecendo-se as posições ambientais e condutistas, dominantes no campo da Psicologia. Paralelamente, as escolas especiais continuaram se expandindo, com o objetivo de uma atenção educacional mais individualizada. No entanto essa conduta de diagnosticar, etiquetar e inserir a criança com necessidades educacionais nas instituições especializadas contribuiu para a exclusão e segregação das mesmas.

A partir dos anos 60, em diferentes países, se começou a construir importante movimento favorável a integração educacional dos alunos com necessidades especiais, visando reivindicar condições educacionais satisfatória para todos dentro da escola regular e sensibilizar professores, pais e autoridades civis e educacionais, com base em critérios de justiça e igualdade.

De acordo com Fonseca, (1995, p.44):

“(...) nos nossos dias, o direito de ser diferente é também visto como um direito humano, que passa naturalmente pela análise crítica dos critérios sociais que impõe a reprodução e preservação de uma sociedade, de uma escola, baseada na lógica da homogeneidade e eficácia, que tendem facilmente a marginalizar e a segregar quem não acompanha as exigências e os ritmos sofisticados.”

O direito à educação, em espaço o menos segregado possível, estar amplamente assegurado na legislação vigente. A Constituição Federal (1988) apresenta vários dispositivos de interesse da pessoa portadora de necessidades especiais, destacando-se o Artigo 208, inciso III, que prevê atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. O tema é retomado no Artigo 227, inciso II, recomendando-se criação de programas de prevenção, atendimento especializado e integração social para pessoas portadoras de deficiência, eliminando-se preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

A lei número 9,394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases de Educação Nacional, tem reservado seu capítulo V para a educação especial. A reserva de um capítulo exclusivo é fato relevante para a área, historicamente pouco contemplada nas políticas públicas brasileiras. A flexibilidade dos critérios para admissão e promoção escolar favorece a escolarização de alunos com necessidades especiais.

As constituições estaduais, referindo-se às crianças com necessidades educacionais especiais, no dizer de Ferreira (1998), em sua maioria apenas repetem

as formulações da Constituição Federal – algumas acrescentam tópicos específicos de determinadas categorias, (ex.: implantação de Braille na rede oficial) e de níveis ou modalidade de ensino.

As discussões atuais na área da educação especial estão incorporando uma leitura de totalidade da criança portadora de deficiência mental, pautadas principalmente nas contribuições Vygotskianas.

A visão de separação já foi norma, quando o entendimento hegemônico era de que cada indivíduo é dotado de uma determinada natureza e que de nada adiantaria investir em quem não fosse “naturalmente” inteligente. No entanto, se considerarmos a aprendizagem um processo de caráter social, a experiência partilhada, a interação entre crianças com ritmos diferenciados de aprendizagem, constituir-se-á em fator positivo.

Tendo como pressupostos que o companheiro mais experiente influencia o menos experiente, favorecendo a apropriação de conhecimentos que antes não dispunha, de que é na e pela interação que os conhecimentos são historicamente constituídos é que o conceito de zona do desenvolvimento proximal faz-se necessário para o entendimento das possibilidades na classe homogênea. Segundo Vygotsky, a zona de desenvolvimento das necessidades especiais começaram a adquirir alguma consistência, face às políticas anteriores de caracterizadas pela descontinuidade e dimensão secundária. A nova LDB 9.394/96 em seu capítulo V coloca que a educação dos portadores de necessidades especiais deve se dar de preferência na rede regular de ensino, o que traz uma nova concepção na forma de entender a educação e integração dessas pessoas. Mas, o mero fato de constar em Lei, não significará muito se as ações ensejadas

para a inclusão das pessoas com necessidades especiais não sejam planejadas e estruturadas de modo que elas tenham seus direitos plenamente respeitados.

O histórico sobre a prática avaliativa na educação brasileira, é uma proposta de reestruturação, proposições e questionamentos apontando alternativas que possibilitem ações concretas de todos os atores envolvidos no processo ensino - aprendizagem.

Ao longo da história da educação no Brasil, é necessário salientar um quadro onde muitos são excluídos do sistema educacional, outros nem chegam a participar ou participam por pouco tempo. Constata-se o desencadear de uma educação com sistema de avaliação seletiva, discriminatória, excludente, enraizadas pelas várias tendências praticadas no ideário pedagógico. (Plano Estadual de Educação do Paraná, p. 38, julho de 2004).

Tais práticas têm origem nas concepções trazidas pelos jesuítas nos séculos XVI e XVII e permanecem cristalizadas na prática escolar. A prática avaliativa no modelo jesuítico está centrada no professor controlador do processo, enfatiza provas e exames em ocasiões solenes marcadas pela constituição de bancas examinadoras, adotadas como disciplinamento social dos educandos.

A sociedade burguesa, através da escola, reforça e aprimora os mecanismos de manutenção do seu status quo, utilizando-se de instrumentos de controle com o objetivo de provocar o medo e a subserviência que irão operar na formação da personalidade dos educandos. "Estes instrumentos continuam imprescindíveis numa sociedade que não opera na transparência, mas nos subterfúgios". (LUCKESI 1998, p. 43)

Esse modelo avaliativo conservador é mantido na pedagogia positivista que garante a permanência da hierarquização do poder.

O movimento escolanovista lança um novo olhar sobre a avaliação apoiada na psicologia, sociologia e antropologia. Utiliza uma nova retórica que dá ênfase às diferenças individuais dos educandos através da autoavaliação. No entanto, permanece a palavra final do professor no processo avaliativo, não provocando mudanças no modelo vigente.

A Pedagogia Tecnicista está orientada pela visão técnica da racionalidade na transmissão do conhecimento e no princípio do rendimento, fun

modeladora do comportamento humano através de técnicas específicas. Assumindo caráter disciplinador não só da conduta social como cognitiva, subtraindo do professor o domínio absoluto sobre a tomada de decisões, logo, a instituição passa a construir o processo avaliativo. Pressupõe a equidade social que o próprio modelo liberal vigente não permite que se concretize.

2.2. Constituição Federal de 1988

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré - escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação.

2.3. A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

2.2.1 SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

Notando com satisfação um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, e em particular de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas; e reconhecendo como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas, e organizações inter-governamentais naquela Conferência Mundial.

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

2. Acreditamos e Proclamamos que: toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles: atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. Adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política,

matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.

Desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva. estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.

Invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva. garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.

4. Nós também congregamos a comunidade internacional; em particular, nós congregamos: governos com programas de cooperação internacional, agências financiadoras internacionais, especialmente as responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos, UNESCO, UNICEF, UNDP e o Banco Mundial: a endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais;

As Nações Unidas e suas agências especializadas, em particular a ILO, WHO, UNESCO e UNICEF: a reforçar seus estímulos de cooperação técnica, bem como reforçar suas cooperações e redes de trabalho para um apoio mais eficaz à já expandida e integrada provisão em educação especial; organizações não - governamentais envolvidas na programação e entrega de serviço nos países; a reforçar sua colaboração com as entidades oficiais nacionais e intensificar o envolvimento crescente delas no planejamento, implementação e avaliação de provisão em educação especial que seja inclusiva; UNESCO, enquanto a agência educacional das Nações Unidas; a assegurar que educação especial faça parte de toda discussão que lide com educação para todos em vários foros; a mobilizar o apoio de organizações dos profissionais de ensino em questões relativas ao aprimoramento do treinamento de professores no que diz respeito a necessidade educacionais especiais.

A estimular a comunidade acadêmica no sentido de fortalecer pesquisa, redes de trabalho e o estabelecimento de centros regionais de informação e documentação e da mesma forma, a servir de exemplo em tais atividades e na disseminação dos resultados específicos e dos progressos alcançados em cada país no sentido de realizar o que almeja a presente Declaração.

A mobilizar FUNDOS através da criação (dentro de seu próximo Planejamento a Médio Prazo. 1996?2000) de um programa extensivo de escolas inclusivas e programas de apoio comunitário, que permitiriam o lançamento de projetos?piloto que demonstrassem novas formas de disseminação e o desenvolvimento de indicadores de necessidade e de provisão de educação especial.

5. Por último, expressamos nosso caloroso reconhecimento ao governa da Espanha e à UNESCO pela organização da Conferência e demandamo -lhes realizarem todos os esforços no sentido de trazer esta Declaração e sua relativa Estrutura de Ação da comunidade mundial, especialmente em eventos importantes tais como o Tratado

Mundial de Desenvolvimento Social (em Kopenhagen, em 1995) e a Conferência Mundial sobre a Mulher (em Beijing, e, 1995). Adotada por aclamação na cidade de Salamanca, Espanha, neste décimo dia de junho de 1994.

2.4. ESTRUTURA DE AÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Introdução

1. Esta Estrutura de Ação em Educação Especial foi adotada pela conferência Mundial em Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca entre 7 e 10 de junho de 1994. Seu objetivo é informar sobre políticas e guias ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e prática em Educação Especial. A Estrutura de Ação baseia-se fortemente na experiência dos países participantes e também nas resoluções, recomendações e publicações do sistema das Nações Unidas e outras organizações inter-governamentais, especialmente o documento "Procedimentos - Padrões na Equalização de Oportunidades para pessoas Portadoras de Deficiência". Tal Estrutura de Ação também leva em consideração as propostas, direções e recomendações originadas dos cinco seminários regionais preparatórios da Conferência Mundial.

2. O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriadas às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças.

3. O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de

modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

4. Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo.

A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão freqüentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na idéia de que "um tamanho serve a todos". Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos.

Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas.

5. Esta Estrutura de Ação compõe - se das seguintes seções:

- I. Novo pensar em educação especial
- II. Orientações para a ação em nível nacional:
 - A. Política e Organização
 - B. Fatores Relativos à Escola
 - C. Recrutamento e Treinamento de Educadores
 - D. Serviços Externos de Apoio
 - E. Áreas Prioritárias
 - F. Perspectivas Comunitárias
 - G. Requerimentos Relativos a Recursos
- III. Orientações para ações em níveis regionais e internacionais

6. A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de

promover integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade.

7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

8. Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infreqüentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.

9. A situação com respeito à educação especial varia enormemente de um país a outro. Existem por exemplo, países que possuem sistemas de escolas especiais fortemente estabelecidos para aqueles que possuam impedimentos específicos. Tais escolas especiais podem representar um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas inclusivas. Os profissionais destas instituições especiais possuem nível de conhecimento necessário à identificação precoce de crianças portadoras de deficiências. Escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares. Finalmente, escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares. Investimentos em escolas especiais existentes deveriam ser canalizados a este novo e amplificado papel de prover apoio

profissional às escolas regulares no sentido de atender às necessidades educacionais especiais. Uma importante contribuição às escolas regulares que os profissionais das escolas especiais podem fazer refere-se à provisão de métodos e conteúdos curriculares às necessidades individuais dos alunos.

10. Países que possuam poucas ou nenhuma escolas especial seriam em geral, fortemente aconselhados a concentrar seus esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e serviços especializados em especial, provisão de treinamento de professores em educação especial e estabelecimento de recursos adequadamente equipados e assessorados, para os quais as escolas pudessem se voltar quando precisassem de apoio deveriam tornar as escolas aptas a servir à vasta maioria de crianças e jovens. A experiência, principalmente em países em desenvolvimento, indica que o alto custo de escolas especiais significa na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas. A vasta maioria de alunos com necessidades especiais, especialmente nas áreas rurais, é conseqüentemente, desprovida de serviços. De fato, em muitos países em desenvolvimento, estima-se que menos de um por cento das crianças com necessidades educacionais especiais são incluídas na provisão existente. Além disso, a experiência sugere que escolas inclusivas, servindo a todas as crianças numa comunidade são mais bem sucedidas em atrair apoio da comunidade e em achar modos imaginativos e inovadores de uso dos limitados recursos que sejam disponíveis. Planejamento educacional da parte dos governos, portanto, deveria ser concentrado em educação para todas as pessoas, em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas.

11. Existem milhões de adultos com deficiências e sem acesso sequer aos rudimentos de uma educação básica, principalmente nas regiões em desenvolvimento no mundo, justamente porque no passado uma quantidade relativamente pequena de crianças com deficiências obteve acesso à educação. Portanto, um esforço concentrado é requerido no sentido de se promover a alfabetização e o aprendizado da matemática e de habilidades básicas às pessoas portadoras de deficiências através de programas de educação de adultos. Também é importante que se reconheça que mulheres têm freqüentemente sido duplamente desvantajadas, com preconceitos sexuais compondo as dificuldades causadas pelas suas deficiências. Mulheres e homens deveriam possuir a mesma influência no delineamento de programas educacionais e as mesmas oportunidades de se beneficiarem de tais. Esforços especiais deveriam ser feitos no sentido de se encorajar a participação de meninas e mulheres com deficiências em programas educacionais.

12. Esta estrutura pretende ser um guia geral ao planejamento de ação em educação especial. Tal estrutura, evidentemente, não tem meios de dar conta da enorme variedade de situações encontradas nas diferentes regiões e países do mundo e deve desta maneira, ser adaptada no sentido ao requerimento e circunstâncias locais. Para que seja efetiva, ela deve ser complementada por ações nacionais, regionais e locais inspirados pelo desejo político e popular de alcançar educação para todos.

II. LINHAS DE AÇÃO EM NÍVEL NACIONAL

13. Educação integrada e reabilitação comunitária representam abordagens complementares àqueles com necessidades especiais. Ambas se baseiam nos princípios de inclusão, integração e participação e representam abordagens bem - testadas e financeiramente efetivas para promoção de igualdade de acesso para aqueles com necessidades educacionais especiais como parte de uma estratégia nacional que objetive o alcance de educação para todos. Países são convidados a considerar as seguintes ações concernentes a política e organização de seus sistemas educacionais.

14. Legislação deveria reconhecer o princípio de igualdade de oportunidade para crianças, jovens e adultos com deficiências na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em ambientes integrados.

15. Medidas Legislativas paralelas e complementares deveriam ser adotadas nos campos da saúde, bem estar social, treinamento vocacional e trabalho no sentido de promover apoio e gerar total eficácia à legislação educacional.

16. Políticas educacionais em todos os níveis, do nacional ao local, deveriam estipular que a criança portadora de deficiência deveria freqüentar a escola de sua vizinhança: ou seja, a escola que seria freqüentada caso a criança não portasse nenhuma deficiência. Exceções à esta regra deveriam ser consideradas individualmente, caso – por - caso, em casos em que a educação em instituição especial seja requerida.

17. A prática de desmarginalização de crianças portadoras de deficiência deveria ser parte integrante de planos nacionais que objetivem atingir educação para todos. Mesmo naqueles casos excepcionais em que crianças sejam colocadas em escolas especiais, a educação dela não precisa ser inteiramente segregada. Freqüência em regime não integral nas escolas regulares deveria ser encorajada. Provisões necessárias deveriam também ser feitas no sentido de assegurar inclusão de jovens e adultos com necessidade especiais em educação secundária e superior bem como em programa de treinamento. Atenção especial deveria ser dada à garantia da igualdade de acesso e oportunidade para meninas e mulheres portadoras de deficiências.

18. Atenção especial deveria ser prestada às necessidades das crianças e jovens com deficiências múltiplas ou severas. Eles possuem os mesmos direitos que outros na comunidade, à obtenção de máxima independência na vida adulta e deveriam ser educados neste sentido, ao máximo de seus potenciais.

19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e

unidades em escolas regulares.

20. Reabilitação comunitária deveria ser desenvolvida como parte de uma estratégia global de apoio a uma educação financeiramente efetiva e treinamento para pessoas com necessidades educacionais especiais. Reabilitação comunitária deveria ser vista como uma abordagem específica dentro do desenvolvimento da comunidade objetivando a reabilitação, equalização de oportunidades e integração social de todas as pessoas portadoras de deficiências; deveria ser implementada através de esforços combinados entre as pessoas portadoras de deficiências, suas famílias e comunidades e os serviços apropriados de educação, saúde, bem-estar e vocacional.

21. Ambos os arranjos políticos e de financiamento deveriam encorajar e facilitar o desenvolvimento de escolas inclusivas. Barreiras que impeçam o fluxo de movimento da escola especial para a regular deveriam ser removidas e uma estrutura administrativa comum deveria ser organizada. Progresso em direção à inclusão deveria ser cuidadosamente monitorado através do agrupamento de estatísticas capazes de revelar o número de estudantes portadores de deficiências que se beneficiam dos recursos, know - how e equipamentos direcionados à educação especial bem como o número de estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas regulares.

22. Coordenação entre autoridades educacionais e as responsáveis pela saúde, trabalho e assistência social deveria ser fortalecida em todos os níveis no sentido de promover convergência e complementariedade, Planejamento e coordenação também deveriam levar em conta o papel real e o potencial que agências semi públicas e organizações não governamentais podem ter. Um esforço especial necessita ser feito no sentido de se atrair apoio comunitário à provisão de serviços educacionais especiais.

23. Autoridades nacionais têm a responsabilidade de monitorar financiamento externo à educação especial e trabalhando em cooperação com seus parceiros internacionais, assegurar que tal financiamento corresponda às prioridades nacionais e políticas que objetivem atingir educação para todos. Agências bilaterais e multilaterais de auxílio, por sua parte, deveriam considerar cuidadosamente as políticas nacionais com respeito à educação especial no planejamento e implementação de programas em educação e áreas relacionadas.

B. FATORES RELATIVOS À ESCOLA

24. O desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada - um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas um programa extensivo de orientação e treinamento profissional e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e

atividades extra-curriculares.

25. Muitas das mudanças requeridas não se relacionam exclusivamente à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Elas fazem parte de um reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos enfatizou a necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas as crianças. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão. As seguintes orientações enfocam pontos a ser considerados na integração de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas inclusivas. Flexibilidade Curricular.

26. O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes.

27. Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram.

28. A aquisição de conhecimento não é somente uma questão de instrução formal e teórica. O conteúdo da educação deveria ser voltado a padrões superiores e às necessidades dos indivíduos com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente no desenvolvimento. O ensino deveria ser relacionado às experiências dos alunos e a preocupações práticas no sentido de melhor motivá-los.

29. Para que o progresso da criança seja acompanhado, formas de avaliação deveriam ser revistas. Avaliação formativa deveria ser incorporada no processo educacional regular no sentido de manter alunos e professores informados do controle da aprendizagem adquirida, bem como no sentido de identificar dificuldades e auxiliar os alunos a superá-las.

30. Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo.

31. Tecnologia apropriada e viável deveria ser usada quando necessário para aprimorar a taxa de sucesso no currículo da escola e para ajudar na comunicação, mobilidade e aprendizagem. Auxílios técnicos podem ser oferecidos de modo mais econômico e efetivo se eles forem providos a partir de uma associação central em cada localidade, aonde haja know-how que possibilite a conjugação de necessidades individuais e assegure a manutenção.

32. Capacitação deveria ser originada e pesquisa deveria ser levada a cabo em níveis nacional e regional no sentido de desenvolver sistemas tecnológicos de apoio apropriados à educação especial. Estados que tenham ratificado o Acordo de Florença deveriam ser encorajados a usar tal instrumento no sentido de facilitar a livre circulação de materiais e equipamentos às necessidades das pessoas com deficiências. Da mesma forma, Estados que ainda não tenham aderido ao Acordo ficam convidados a assim fazê-lo para que se facilite a livre circulação de serviços e bens de natureza educacional e cultural.

Administração da Escola

33. Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais desde de que a eles sejam fornecidos a devida autonomia e adequado treinamento para que o possam fazê-lo. Eles (administradores e diretores) deveriam ser convidados a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a reaplicar recursos instrucionais, a diversificar opções de aprendizagem, a mobilizar auxílio individual, a oferecer apoio aos alunos experimentando dificuldades e a desenvolver relações com pais e comunidades, Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes.

34. Diretores de escola têm a responsabilidade especial de promover atitudes positivas através da comunidade escolar e via arranjando uma cooperação efetiva entre professores de classe e pessoal de apoio. Arranjos apropriados para o apoio e o exato papel a ser assumido pelos vários parceiros no processo educacional deveria ser decidido através de consultoria e negociação.

35. Cada escola deveria ser uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante. O grupo de educadores, ao invés de professores individualmente, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais. Pais e voluntários deveriam ser convidados assumir participação ativa no trabalho da escola. Professores, no entanto, possuem um papel fundamental enquanto administradores do processo educacional, apoiando as crianças através do uso de recursos disponíveis, tanto dentro como fora da sala de aula.

Informação e Pesquisa

36. A disseminação de exemplos de boa prática ajudaria o aprimoramento do ensino e aprendizagem. Informação sobre resultados de estudos que sejam relevantes também seria valiosa. A demonstração de experiência e o desenvolvimento de centros de informação deveriam receber apoio a nível nacional, e o acesso a fontes de informação deveria ser ampliado.

37. A educação especial deveria ser integrada dentro de programas de instituições de pesquisa e desenvolvimento e de centros de desenvolvimento curricular. Atenção

especial deveria ser prestada nesta área, a pesquisa - ação locando em estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem. professores deveriam participar ativamente tanto na ação quanto na reflexão envolvidas em tais investigações. Estudos-piloto e estudos de profundidade deveriam ser lançados para auxiliar tomadas de decisões e para prover orientação futura. Tais experimentos e estudos deveriam ser levados a cabo numa base de cooperação entre vários países.

C. RECRUTAMENTO E TREINAMENTO DE EDUCADORES

38. Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. As seguintes ações poderiam ser tomadas. Além disso, a importância do recrutamento de professores que possam servir como modelo para crianças portadoras de deficiências torna-se cada vez mais reconhecida.

39. Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais.

40. Um problema recorrente em sistemas educacionais, mesmo naqueles que provêem excelentes serviços para estudantes portadores de deficiências refere-se a falta de modelos para tais estudantes. alunos de educação especial requerem oportunidades de interagir com adultos portadores de deficiências que tenham obtido sucesso de forma que eles possam ter um padrão para seus próprios estilos de vida e aspirações com base em expectativas realistas. Além disso, alunos portadores de deficiências deveriam ser treinados e providos de exemplos de atribuição de poderes e liderança à deficiência de forma que eles possam auxiliar no modelamento de políticas que irão afetá-los futuramente. Sistemas educacionais deveriam, portanto, basear o recrutamento de professores e outros educadores que podem e deveriam buscar, para a educação de crianças especiais, o envolvimento de indivíduos portadores de deficiências que sejam bem sucedidos e que provenham da mesma região.

41. As habilidades requeridas para responder as necessidades educacionais especiais deveriam ser levadas em consideração durante a avaliação dos estudos e da graduação de professores.

42. Como formar prioritária, materiais escritos deveriam ser preparados e seminários organizados para administradores locais, supervisores, diretores e professores, no

sentido de desenvolver suas capacidades de prover liderança nesta área e de apostar e treinar pessoal menos experiente.

43. O menor desafio reside na provisão de treinamento em serviço a todos os professores, levando-se em consideração as variadas e freqüentemente difíceis condições sob as quais eles trabalham. Treinamento em serviço deveria sempre que possível, ser desenvolvido ao nível da escola e por meio de interação com treinadores e apoiado por técnicas de educação à distância e outras técnicas auto-didáticas.

44. Treinamento especializado em educação especial que leve às qualificações profissionais deveria normalmente ser integrado com ou precedido de treinamento e experiência como uma forma regular de educação de professores para que a complementariedade e a mobilidade sejam asseguradas.

45. O Treinamento de professores especiais necessita ser reconsiderado com a intenção de se lhes habilitar a trabalhar em ambientes diferentes e de assumir um papel - chave em programas de educação especial. Uma abordagem não categorizante que embarque todos os tipos de deficiências deveria ser desenvolvida como núcleo comum e anterior à especialização em uma ou mais áreas específicas de deficiência.

46. Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração.

D. SERVIÇOS EXTERNOS DE APOIO

47. A provisão de serviços de apoio é de fundamental importância para o sucesso de políticas educacionais inclusivas. Para que se assegure que, em todos os níveis, serviços externos sejam colocados à disposição de crianças com necessidades especiais, autoridades educacionais deveriam considerar o seguinte:

48. Apoio às escolas regulares deveria ser providenciado tanto pelas instituições de treinamento de professores quanto pelo trabalho de campo dos profissionais das escolas especiais. Os últimos deveriam ser utilizados cada vez mais como centros de recursos para as escolas regulares, oferecendo apoio direto aquelas crianças com necessidades educacionais especiais. Tanto as instituições de treinamento como as escolas especiais podem prover o acesso a materiais e equipamentos, bem como o treinamento em estratégias de instrução que não sejam oferecidas nas

escolas

regulares.

49. O apoio externo do pessoal de recurso de várias agências, departamentos e instituições, tais como professor-consultor, psicólogos escolares, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, etc., deveria ser coordenado em nível local. O agrupamento de escolas tem comprovadamente se constituído numa estratégia útil na mobilização de recursos educacionais bem como no envolvimento da comunidade. Grupos de escolas poderiam ser coletivamente responsáveis pela provisão de serviços a alunos com necessidades educacionais especiais em suas áreas e (a tais grupos de escolas) poderia ser dado o espaço necessário para alocarem os recursos conforme o requerido. Tais arranjos também deveriam envolver serviços não educacionais. De fato, a experiência sugere que serviços educacionais se beneficiariam significativamente caso maiores esforços fossem feitos para assegurar o ótimo uso de todo o conhecimento e recursos disponíveis.

E. ÁREAS PRIORITÁRIAS

50. A integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais seria mais efetiva e bem-sucedida se consideração especial fosse dada a planos de desenvolvimento educacional nas seguintes áreas: educação infantil, para garantir a educabilidade de todas as crianças: transição da educação para a vida adulta do trabalho e educação de meninas.

Educação

Infantil

51. O sucesso de escolas inclusivas depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré- escolares com necessidades educacionais especiais. Assistência infantil e programas educacionais para crianças até a idade de 6 anos deveriam ser desenvolvidos e/ou reorientados no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização. Tais programas possuem um grande valor econômico para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições que inabilitam a criança. Programas neste nível deveriam reconhecer o princípio da inclusão e ser desenvolvidos de uma maneira abrangente, através da combinação de atividades pré-escolares e saúde infantil.

52. Vários países têm adotado políticas em favor da educação infantil, tanto através do apoio no desenvolvimento de jardins de infância e pré-escolas, como pela organização de informação às famílias e de atividades de conscientização em colaboração com serviços comunitários (saúde, cuidados maternos e infantis) com escolas e com associações locais de famílias ou de mulheres.

Preparação

para

a

Vida

Adulta

53. Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as

habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isto implica em tecnologias adequadas de treinamento, incluindo experiências diretas em situações da vida real, fora da escola. O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e conseqüente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização. Tais atividades deveria ser levadas a cabo com o envolvimento ativo de aconselhadores vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências.

Educação de Meninas

54. Meninas portadoras de deficiências encontram-se em dupla desvantagem. Um esforço especial se requer no sentido de se prover treinamento e educação para meninas com necessidades educacionais especiais. Além de ganhar acesso a escola, meninas portadoras de deficiências deveriam ter acesso à informação, orientação e modelos que as auxiliem a fazer escolhas realistas e as preparem para desempenharem seus futuros papéis enquanto mulheres adultas.

Educação de Adultos e Estudos Posteriores

55. Pessoas portadoras de deficiências deveriam receber atenção especial quanto ao desenvolvimento e implementação de programas de educação de adultos e de estudos posteriores. Pessoas portadoras de deficiências deveriam receber prioridade de acesso à tais programas. Cursos especiais também poderiam ser desenvolvidos no sentido de atenderem às necessidades e condições de diferentes grupos de adultos portadores de deficiência.

F. PERSPECTIVAS COMUNITÁRIAS

56. A realização do objetivo de uma educação bem-sucedida de crianças com necessidades educacionais especiais não constitui tarefa somente dos Ministérios de Educação e das escolas. Ela requer a cooperação das famílias e a mobilização das comunidades e de organizações voluntárias, assim como o apoio do público em geral. A experiência provida por países ou áreas que têm testemunhado progresso na equalização de oportunidades educacionais para crianças portadoras de deficiência sugere uma série de lições úteis.

Parceria com os Pais

57. A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam

assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas aonde a tradição de escolarização seja pouca.

58. Pais constituem parceiros privilegiados no que concerne as necessidades especiais de suas crianças, e desta maneira eles deveriam, o máximo possível, ter a chance de poder escolher o tipo de provisão educacional que eles desejam para suas crianças.

59. Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (aonde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extra-curriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças.

60. Governos deveriam tomar a liderança na promoção de parceria com os pais, através tanto de declarações políticas quanto legais no que concerne aos direitos paternos. O desenvolvimento de associações de pais deveria ser promovida e seus representante envolvidos no delineamento e implementação de programas que visem o aprimoramento da educação de seus filhos. Organizações de pessoas portadoras de deficiências também deveriam ser consultadas no que diz respeito ao delineamento e implementação de programas.

Envolvimento da Comunidade

61. A descentralização e o planejamento local favorecem um maior envolvimento de comunidades na educação e treinamento de pessoas com necessidades educacionais especiais. Administradores locais deveriam encorajar a participação da comunidade através da garantia de apoio às associações representativas e convidando-as a tomarem parte no processo de tomada de decisões. Com este objetivo em vista, mobilizando e monitorando mecanismos formados pela administração civil local, pelas autoridades de desenvolvimento educacional e de saúde, líderes comunitários e organizações voluntárias deveriam estar estabelecidos em áreas geográficas suficientemente pequenas para assegurar uma participação comunitária significativa.

62. O envolvimento comunitário deveria ser buscado no sentido de suplementar atividades na escola, de prover auxílio na concretização de deveres de casa e de compensar a falta de apoio familiar. Neste sentido, o papel das associações de bairro deveria ser mencionado no sentido de que tais forneçam espaços disponíveis, como também o papel das associações de famílias, de clubes e movimentos de jovens, e o papel potencial das pessoas idosas e outros voluntários incluindo pessoas portadoras de deficiências em programas tanto dentro como fora da escola.

63. Sempre que ação de reabilitação comunitária seja provida por iniciativa externa,

cabe à comunidade decidir se o programa se tornará parte das atividades de desenvolvimento da comunidade. Aos vários parceiros na comunidade, incluindo organizações de pessoas portadoras de deficiência e outras organizações não-governamentais deveria ser dada a devida autonomia para se tornarem responsáveis pelo programa. Sempre que apropriado, agências governamentais em níveis nacional e local também deveriam prestar apoio.

O Papel das Organizações Voluntárias

- B. 64. Uma vez que organizações voluntárias e não-governamentais possuem maior liberdade para agir e podem responder mais prontamente às necessidades expressas, elas deveriam ser apoiadas no desenvolvimento de novas idéias e no trabalho pioneiro de inovação de métodos de entrega de serviços. Tais organizações podem desempenhar o papel fundamental de inovadores e catalizadores e expandir a variedade de programas disponíveis à comunidade.

65. Organizações de pessoas portadoras de deficiências - ou seja, aquelas que possuem influência decisiva deveriam ser convidadas a tomar parte ativa na identificação de necessidades, expressando sua opinião a respeito de prioridades, administrando serviços, avaliando desempenho e defendendo mudanças.

Conscientização

Pública

66. Políticos em todos os níveis, incluindo o nível da escola, deveriam regularmente reafirmar seu compromisso para com a inclusão e promover atitudes positivas entre as crianças, professores e público em geral, no que diz respeito aos que possuem necessidades educacionais especiais.

67. A mídia possui um papel fundamental na promoção de atitudes positivas frente a integração de pessoas portadoras de deficiência na sociedade. Superando preconceitos e má informação, e difundindo um maior otimismo e imaginação sobre as capacidades das pessoas portadoras de deficiência. A mídia também pode promover atitudes positivas em empregadores com relação ao emprego de pessoas portadoras de deficiência. A mídia deveria acostumar-se a informar o público a respeito de novas abordagens em educação, particularmente no que diz respeito à provisão em educação especial nas escolas regulares, através da popularização de exemplos de boa prática e experiências bem-sucedidas.

G. REQUERIMENTOS RELATIVOS A RECURSOS

68. O desenvolvimento de escolas inclusivas como o modo mais efetivo de atingir a educação para todos deve ser reconhecido como uma política governamental chave e dado o devido privilégio na pauta de desenvolvimento da nação. É somente desta maneira que os recursos adequados podem ser obtidos. Mudanças nas políticas e prioridades podem acabar sendo inefetivas a menos que um mínimo de recursos requeridos seja providenciado. O compromisso político é necessário, tanto a nível nacional como comunitário. Para que se obtenha recursos adicionais e para que se reempregue os recursos já existentes. Ao mesmo tempo em que as comunidades devem desempenhar o papel-chave de desenvolver escolas inclusivas, apoio e

encorajamento aos governos também são essenciais ao desenvolvimento efetivo de soluções viáveis.

69. A distribuição de recursos às escolas deveria realisticamente levar em consideração as diferenças em gastos no sentido de se prover educação apropriada para todas as crianças que possuem habilidades diferentes. Um começo realista poderia ser o de apoiar aquelas escolas que desejam promover uma educação inclusiva e o lançamento de projetos-piloto em algumas áreas com vistas a adquirir o conhecimento necessário para a expansão e generalização progressivas. No processo de generalização da educação inclusiva, o nível de suporte e de especialização deverá corresponder à natureza da demanda.

70. Recursos também devem ser alocados no sentido de apoiar serviços de treinamento de professores regulares de provisão de centros de recursos, de professores especiais ou professores - recursos. Ajuda técnica apropriada para assegurar a operação bem-sucedida de um sistema educacional integrador, também deve ser providenciada. Abordagens integradoras deveriam, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento de serviços de apoio em níveis nacional e local.

71. Um modo efetivo de maximizar o impacto refere-se a união de recursos humanos institucionais, logísticos, materiais e financeiros dos vários departamentos ministeriais (Educação, Saúde, Bem-Estar-Social, Trabalho, Juventude, etc.), das autoridades locais e territoriais e de outras instituições especializadas. A combinação de uma abordagem tanto social quanto educacional no que se refere à educação especial requererá estruturas de gerenciamento efetivas que capacitem os vários serviços a cooperar tanto em nível local quanto em nível nacional e que permitam que autoridades públicas e corporações juntem esforços.

III. ORIENTAÇÕES PARA AÇÕES EM NÍVEIS REGIONAIS E INTERNACIONAIS

72. Cooperação internacional entre organizações governamentais e não-governamentais, regionais e inter-regionais, podem ter um papel muito importante no apoio ao movimento frente a escolas inclusivas. Com base em experiências anteriores nesta área, organizações internacionais, inter-governamentais e não-governamentais, bem como agências doadoras bilaterais, poderiam considerar a união de seus esforços na implementação das seguintes abordagens estratégicas.

73. Assistência técnica deveria ser direcionada a áreas estratégicas de intervenção com um efeito multiplicador, especialmente em países em desenvolvimento. Uma tarefa importante para a cooperação internacional reside no apoio no lançamento de projetos - piloto que objetivem testar abordagens e originar capacitação.

74. A organização de parcerias regionais ou de parcerias entre países com abordagens semelhantes no tocante à educação especial poderia resultar no planejamento de atividades conjuntas sob os auspícios de mecanismos de cooperação regional ou sub-regional. Tais atividades deveriam ser delineadas com vistas a levar vantagens sobre as economias da escala, a basear-se na experiência de países participantes, e a aprimorar o desenvolvimento das capacidades nacionais.

75. Uma missão prioritária das organizações internacionais e facilitação do intercâmbio de dados e a informação e resultados de programas-piloto em educação especial entre países e regiões. O colecionamento de indicadores de progresso que sejam comparáveis a respeito de educação inclusiva e de emprego deveria se tornar parte de um banco mundial de dados sobre educação. Pontos de enfoque podem ser estabelecidos em centros sub-regionais para que se facilite o intercâmbio de informações. As estruturas existentes em nível regional e internacional deveriam ser fortalecidas e suas atividades estendidas a campos tais como política, programação, treinamento de pessoal e avaliação.

76. Uma alta percentagem de deficiência constitui resultado direto da falta de informação, pobreza e baixos padrões de saúde. À medida que o prevalecimento de deficiências em termos do mundo em geral aumenta em número, particularmente nos países em desenvolvimento, deveria haver uma ação conjunta internacional em estreita colaboração com esforços nacionais, no sentido de se prevenir as causas de deficiências através da educação a qual, por, sua vez, reduziria a incidência e o prevalecimento de deficiências, portanto, reduzindo ainda mais as demandas sobre os limitados recursos humanos e financeiros de dados países.

77. Assistências técnica e internacional à educação especial derivam-se de variadas fontes. Portanto, torna-se essencial que se garanta coerência e complementaridade entre organizações do sistema das Nações Unidas e outras agências que prestam assistência nesta área.

78. Cooperação internacional deveria fornecer apoio a seminários de treinamento avançado para administradores e outros especialistas em nível regional e reforçar a cooperação entre universidades e instituições de treinamento em países diferentes para a condução de estudos comparativos bem como para a publicação de referências documentárias e de materiais instrutivos.

79. A Cooperação internacional deveria auxiliar no desenvolvimento de associações regionais e internacionais de profissionais envolvidos com o aperfeiçoamento da educação especial e deveria apoiar a criação e disseminação de folhetins e publicações, bem como a organização de conferências e encontros regionais.

80. Encontros regionais e internacionais englobando questões relativas à educação deveriam garantir que necessidades educacionais especiais fossem incluídas como parte integrante do debate, e não somente como uma questão em separado. Como modo de exemplo concreto, a questão da educação especial deveria fazer parte da pauta de conferência ministeriais regionais organizadas pela UNESCO e por outras agências inter-governamentais.

81. Cooperação internacional técnica e agências de financiamento envolvidas em iniciativas de apoio e desenvolvimento da Educação para Todos deveriam assegurar que a educação especial seja uma parte integrante de todos os projetos em desenvolvimento.

82. Coordenação internacional deveria existir no sentido de apoiar especificações de acessibilidade universal da tecnologia da comunicação subjacente à estrutura

emergente da informação.

83. Esta Estrutura de Ação foi aprovada por aclamação após discussão e emenda na sessão Plenária da Conferência de 10 de junho de 1994. Ela tem o objetivo de guiar os Estados Membros e organizações governamentais e não - governamentais na implementação da Declaração de Salamanca sobre Princípios , Política e Prática em Educação Especial.

Procedimentos - Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral.

2.5. LEI N.º 8069 de 13 de julho de 1990

Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte lei.

Capítulo IV

Do Direito à Educação , à Cultura, ao Esporte e ao Lazer

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação

para o trabalho assegurando-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O Presidente da República

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I DA EDUCAÇÃO

Art. 1º . A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais.

§2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Art. 2º . A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º . O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

TÍTULO III DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DO DEVER DE EDUCAR

Art. 4º . O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
- V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino - aprendizagem.

Art. 5º . O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I – recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II – fazer-lhes a chamada pública;

III – zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

§2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar, o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§3º Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do §2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.

Art. 7º. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I – cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II – autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III – capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.

TÍTULO IV

DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III – prestar assistência técnica e financeira aos Estados, o Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII – baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino.

IX – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II – definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III – elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI – assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

Parágrafo Único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II – exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV – autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V – oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Parágrafo Único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema de educação básica.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII – informar os pais e responsáveis sobre a freqüência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III – zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

I – as instituições de ensino mantidas pela União;

II – as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III – os órgãos federais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I – as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e

pelo Distrito Federal;

II – as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III – as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV – os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo Único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I – as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II – as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III – os órgãos municipais de educação.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam -se nas seguintes categorias administrativas:

I – públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II – privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I – particulares em sentido restrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II – comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III – confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV – filantrópicas, na forma da Lei.

TÍTULO V

DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO

CAPÍTULO I

DA COMPOSIÇÃO DOS NÍVEIS ESCOLARES

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I – a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II – educação superior.

CAPÍTULO II

DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SEÇÃO I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados,

com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§1º. A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§2º. O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24 . A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II – a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III – nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV – poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI – o controle de freqüência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a freqüência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

Art.25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo Único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III – orientação para o trabalho;

IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

SEÇÃO II

DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

SEÇÃO III

DO ENSINO FUNDAMENTAL

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I – confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II – interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

2.6 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS INCLUSIVAS

1. Um senso de pertence	Filosofia e visão de que todas as crianças pertencem à escola e à comunidade e de que podem aprender juntos.
2. Liderança	O diretor envolve-se ativamente com a escola toda no provimento de estratégias.
3. Padrão de excelência	Os altos resultados educacionais refletem as necessidades individuais dos alunos.
4. Colaboração	Envolvimento de alunos em estratégias de apoio mútuo (ensino de iguais, sistema de companheiro, aprendizado cooperativo, ensino em equipe, co-ensino, equipe de assistência aluno-professor etc.).
5. Novos papéis de responsabilidades	Os professores falam menos e assessoram mais, todo o pessoal da escola faz parte do processo de aprendizagem.
6. Parceria com os pais	Os pais são parceiros igualmente essenciais na educação de seus filhos.
7. Acessibilidade	Todos os ambientes físicos são tornados acessíveis e, quando necessário, é oferecida tecnologia assistida.
8. Ambientes Flexíveis de aprendizagem	Espera-se que os alunos se promovam de acordo com o estilo e ritmo individual de aprendizagem e não de uma única maneira para todos.
9. Estratégias baseadas em pesquisas	Aprendizado cooperativo, adaptação curricular, ensino de iguais instruções diretas, ensino recíproco, treinamento em habilidades sociais, instrução assistida por computador, treinamento em habilidades de estudar, etc.
10. Novas formas de avaliação	Dependendo cada vez menos de testes padronizados, a escola usa novas formas para avaliar o progresso de cada aluno rumo aos respectivos objetivos.
11. Desenvolvimento profissional continuado	Aos professores é oferecido cursos de aperfeiçoamento contínuo visando a melhoria de seus conhecimentos e habilidades para melhor educar seus alunos.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Paulo Freire diz que não pode haver reflexão e ação fora da relação homem/realidade. Isto é relação que se cria quando o homem compreende a sua realidade e a transforma. Por sua vez ao transformar sua realidade, o homem se modifica, modificando também sua ação e reflexão em um processo dialético. Ele desenvolve relações entre ação e reflexão por meio da experiência concreta. Não podendo haver reflexão e ação fora da relação homem / realidade.

“ Educação é uma busca do homem, que deve ser o sujeito de sua própria educação. O homem não poder ser objeto dela. Por isso ninguém educa ninguém. A pedagogia deve deixar espaço para o aluno construir seu próprio conhecimento, sem se preocupar em repassar conceitos prontos, o que sempre ocorre na prática tradicional, fazendo do aluno um ser passivo, em que se deposita o conhecimento, para criar um banco de respostas em sua mente.” (PAULO FREIRE, 1997p.19)

Defende a educação progressista e emancipatória no sentido histórico e libertinário, em que a prática educativa é o elemento fundamental do processo de resgate da liberdade.

A educação deve priorizar o diálogo entre conhecimento que o educando – sujeito histórico e libertário e o seu processo de aprendizagem trás a construção de um saber científico. A visão de mundo do aluno é incorporada ao processo que está associado a leitura crítica da realidade do estabelecimento da relação entre teoria e prática.

A partir da dimensão do senso comum, é que se alcança um novo patamar de conhecimento de natureza científica que continua a ser significativo para o aluno.

Como expressa PAULO FREIRE(1997, p 36):

“ Como posso dialogar, se me fecho a contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendida com ela.

Nessa relação dinâmica, não é possível negar a prática em nome de uma teoria , que assim de ser verbalismo ou intelectualismo, ou negar a teoria em nome de uma prática que assim se arrisca e perde-se em torno de si mesma.

O autor fala que pode-se aprender muito com a contribuição do outro e que as interrelações são trocas de conhecimento .

“A educação não se reduz a técnica, mas não faz educação sem ela. O autor incentiva também o uso da tecnologia na educação no processo ensino aprendizagem, como um meio de expandir a capacidade crítica e criativa dos nossos alunos, dependendo de quem o usa a favor de quem e para quê.

O homem deve se instrumentar com os recursos da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua liberdade”.Idem (1995 p.22)

O autor diz que devemos lançar mão dos mais variados recursos para uma igualdade de condições humanizadoras sem nos atermos a teoria ou entre as classes.

Freire (1997,p.22) ainda acrescenta que: “A alfabetização é a dimensão de ler a palavra e ler o mundo, para que o aluno seja sujeito de seu próprio processo de aprendizagem”.

Sendo assim, deixa de ser um consumidor de informações quando atua como criador de conhecimento e desenvolve criticamente seu processo de ensino aprendizagem. Como atividade essencialmente criadora, a educação apresenta o escopo de guiar o homem. O desenvolvimento dinâmico no qual se constituiria como pessoa humana, dotada de arma de conhecimento o poder de julgar e das virtudes morais. No contexto das dinâmicas sociais, a educação e instituição de ensino, no papel de professores, devem apresentar um caráter político, de elevação cultural do indivíduo e de sociedade.

É de suma importância que o professor por maior que seja sua capacidade, seu conhecimento, sua formação, tenha consciência de ele e seus alunos estão em locais e ângulos opostos. Por outro lado, ele não deve se vangloriar dessa

“Não obstante, a única maneira de ajudar o homem em sua vocação antológica , a inserir-se na construção da sociedade e na direção da mudança social, de acordo com o autor, passa pela captação principalmente mágica da realidade por uma captação mais crítica. Como chegar a propósito, inclusive, que (destaca:Utilizando um método ativo de educação, um método de diálogo – crítico e que convide à crítica modificando o conteúdo de programas de educação. Este é o primeiro passo para que seja possível iniciar qualquer processo de mudança, pois a confiança entre educador e educando é primordial”. Iob. Sit., p.23).

Entretanto, não é esta realidade que observamos. No contexto social brasileiro, o professor geralmente é arrogante, inseguro, ansioso, e acaba criando um clima de terror em sala de aula. Na maioria das vezes, a causa destas problemáticas, está na má remuneração, na falta de preparo, na instabilidade familiar fatores que influenciam no desempenho do docente. A aula deve ser encarada como uma relação entre professor e aluno, numa aprendizagem mútua, onde a escola seja encarada como um lugar de reflexões na construção e reconstrução do saber.

CAPÍTULO IV

AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Para Jussara HOFMANN(1998) a dificuldade em mudar a imagem da avaliação como prática perversa de seleção e exclusão em escolas e universidades, teremos e será sempre uma tarefa difícil. Mas, se os mediadores do conhecimento reavaliarem, e repensarem o agir da avaliação como processo ensino aprendizagem, pensando, possamos ver os pontos e contra pontos.

Segundo HOFMANN (1998,p.11):

“Tornar objetivos precisos e mensuráveis, os indicadores de sucesso e fracasso, permanecem ainda como um dos mais sérios intentos de todas as escolas que negam a individualidade de cada educando, em razão de parâmetros avaliativos perversos e excludentes”.

Torna-se questionável a responsabilidade do professor no fracasso dos alunos, já que para alguns professores o conceito de avaliação está diretamente ligado ao ato de testar e medir, não tendo nem mesmo clareza do significado real destes termos, que de acordo com o dicionário da língua portuguesa, tem relação com apuração de determinado valor, fazer apreciação.

A falta de clareza com relação ao significado dos termos, levam os professores a terem atitudes com relação a atribuição a nota que acabam por não ser justa ou mais correta, modificando de forma intransigente a história da vida escolar do alunodo aluno.

O que a autora percebe é que a compreensão de muitos professores é de que tudo pode ser medido, sem se dar conta que muitas notas são atribuídas aos alunos arbitrariamente, ou seja, por critérios individuais, vagos. Deve-se sempre ter em mente que o processo avaliativo não é padronizável, pois cada professor tem seu

olhar e cada educando tem o seu tempo e sua diferença, indiferente de ser portador de necessidades educativas especiais ou não.

A autora é enfática quando sintetiza o pensamento ao dizer:

“Os professores não são culpados pelo resultado obtido pelos alunos, mas são responsáveis. Serão, entretanto culpados se não, for comprometido no sentido de buscarem o seu aperfeiçoamento e se não preservarem a sensibilidade ao lidar com dificuldades que envolvem o processo (ibidem, p.140)

De acordo com a autora o professor que constrói o contexto avaliativo, elabora o teste as perguntas e outros procedimentos referentes e revela-se nessa elaboração.

O aluno também é analisado pelas atitudes revelando também seus valores morais, seus significados de compromisso, obediência e participação. Muitas vezes ele está tão certo do que pensa o aluno e não procura ver de outra forma. Termina o aluno alcançado um conceito, que “tira uma nota” ou que é responsável do que foi dito sobre ele. Na certeza que o professor é que deu o conceito, pontua, elabora e diz o que pensa dele. Isso não deixa de ser uma realidade escolar seletiva excludente.

A autora comenta que a maneira com que olha o aluno sem entender o que o aluno está demonstrando, simplesmente por estar envolto em seus próprios pensamentos.

Com base em sua preocupação, HOFMANN cita PAREYSON (1989) quando diz que:” *pode olhar sem ver e procurar sem demonstrar procurar, mais não encontrar, nem ver sem ter olhado*”.

Em função disto o educando vive, muitas vezes o momento em sala de aula sintetizando o pensamento. Ele não é olhado como deveria ser, em seus sentimentos. A autora comenta que muitas crianças passam pela escola sem dar-

nos por elas, sem que os educadores encontrem alguma forma de pensar sobre elas.

Na realidade, as dificuldades fazem com que a consciência seja despertada para sua ação, fazendo o possível para torná-la clara e compreendê-la.

O processo avaliativo não é padronizável. Cada professor tem seu objetivo e está intrínseco no educador e consciência da subjetividade fazendo com que sinta a necessidade de inovar transformando, investigando sistematicamente e contínua da aprendizagem.

A autora questiona o critério de seleção usada na educação básica como: repetentes e não repetentes, mais normais e classes especiais. As provas de seleção que vem sendo feito nas escolas desde a alfabetização, concursos, vestibular, através do processo seletivo, estabelecendo classificações criando premiações.

VASCONCELOS (1994), nos vem mostrando como a avaliação da aprendizagem, está ajudando os educadores, a resgatar de forma prática a situação degradante da avaliação em nossos dias, dando um meio aos educadores oportunidade de superar a avaliação seletiva, fazendo-os refletir sobre as dificuldades que terão que enfrentar em decorrência do tradicionalismo que enfrenta no Brasil, como também as diversas situações enfrentadas pelo professor por falta de conhecimento.

Segundo VASCONCELLOS(1994, p.32)

“O professor percebe apenas a manifestação mais imediata do problema da avaliação, mais não capta suas causas mais profundas. Faltam-lhes compreender as causas determinantes desta situação, e especialmente sua participação no processo.”

O professor se torna escravo do sistema com grandes preocupações em cumprir com o calendário e vencer o conteúdo, passando-lhe despercebido o grande potencial que lhe veio às mãos.

Ao professor tem sido dada a incumbência de reproduzir para dar continuidade, ao sistema aí existente, e é através da avaliação que temos a confirmação desta tarefa, que será o verdadeiro final ao classificar o aluno em aprovado ou reprovado.

No entanto, não apenas os professores que fazem parte deste problema, nele estão envolvidos: pais, diretores, supervisores e o próprio sistema de ensino.

Porém, está nas mãos destes profissionais a possibilidade de mudança como confirma VASCONCELOS (1994 p.33):

“Se de um lado, o fato de apontarmos para as responsabilidades dos educadores pode ser algo que pese, por outro, significa que efetivamente um poder de mudança em mão – limitado mais real – que articulado com outras frentes de luta, pode levar a uma transformação da prática educacional na direção de um ensino de melhor qualidade e mais democrático. O limite, se assumido. Conscientemente, é também força de uma mudança que deve ser desde a base.

De acordo com o autor, a finalidade da avaliação é promover a aprendizagem e desenvolvimento por parte dos educandos, justificando assim sua existência no processo educativo, envolvendo-os em sua realização. Entendemos que a intenção percorre não por especulação e sim de maneira dinâmica direcionando-se nas atividades práticas, dando o real sentido da avaliação e posteriormente, teremos a mudança colhendo bons resultados. Precisamos fazer uma reflexão teórica-prática sobre o histórico, na maneira de ver no conceito brasileiro.

Compreendendo a dimensão política e ideológica da avaliação e suas implicações para o sistema escolar como ponto vital para a superação dos entraves que existe neste campo.

Para o autor, é de fundamental importância num processo avaliativo, considerar o ponto de vista das pessoas nele envolvidos, e o julgamento de valor que desencadeia o processo. Dentro do sistema educacional, normalmente fazemos uso indevido dos tempos aplicados à avaliação, os quais deixam de Ter seu autêntico significado, ficando preso apenas aos dados quantitativos, pois se perdeu de vista as funções de diagnosticar que pode detectar as dificuldades do aluno.

No entanto, dentro do processo de formação integral do aluno, é importante contemplar todos os aspectos de avaliação, assim como deveríamos Ter uma visão ampliada que nos possibilite ter na avaliação uma reflexão no sentido de nos fazer vencer os obstáculos, como reforça o autor quando diz que a avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar obstáculos.

Muitas vezes o professor tem dificuldade de motivar seus alunos com a exposição de sua aula, encontra na ameaça uma maneira de conseguir a disciplina e a concentração do aluno, vinculando os acontecimentos da aula a nota. Através da nota garante-se a autoridade do professor.

VASCONCELOS, (1994p,35), comenta que: “o professor acha que exigindo e ameaçando com nota, vai levar o aluno a se interessar, a se envolver mais com as aulas”.

De acordo com o autor a avaliação pode tornar-se instrumento de ajuda. Mas para isso o educador deve verificar onde iniciam as dificuldades de cada aluno podendo ser usado vários recursos para a avaliação, conquanto que seja detectada a necessidade dos mesmos. O educador deve gastar mais tempo nos primeiros

momentos da aprendizagem dos alunos. Desta forma será mais fácil detectar problemas e corrigi-los.

O autor aconselha que o educador ao elaborar a avaliação deve atentar para a prática do processo ensino aprendizagem, já que o professor conhece seus educandos e suas dificuldades. Ele sugere que sejam feitas sete questões para que o aluno escolha cinco, evitando assim punir o aluno, tornando claro os comandos das questões, fazendo com que o aluno venha mais tranqüilo para a avaliação. Ele deve preocupar-se bem mais com a aprendizagem do aluno que com a nota.

Para o autor é de suma importância que o professor tenha o máximo de cuidado ao determinar o critério de correção análise dando segurança ao aluno quanto a maneira correta dele ser avaliado. Pode ser feita através da avaliação diagnóstico rápido, que são atividades de avaliação de múltipla escolha mesmo sem valer nota, onde o aluno possa escrever sua dúvida em um pedaço de papel à parte.

Análise por amostragem pode ser feita individualmente a cada aluno com suas atividades não sobrecarregando de trabalho.

Elaboração de questões pelos alunos, eles elaboram sugestões de atividades questões, faz com que eles se sintam mais à vontade com a avaliação passando a conhecer também o processo elaboração.

A avaliação tem o seu real significado e é fundamental importância dentro do *processo educativo, o que se confirmar nas palavras do autor:*

"Podemos imaginar um dia que não haja nota na escola, ou qualquer tipo de reprovação, certamente haverá a necessidade de continuar existindo avaliação, para poder se acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades (idem, 1994,p.43)

Porém enquanto esse dia não se concretiza, a avaliação continua exercendo o papel de vilã, revestida na capa do autoritarismo, tudo porque a compreensão sobre

a avaliação é muito superficial como diz este autor: “A avaliação escolar é antes de tudo, uma questão política, ou seja, está relacionada ao poder”. (Ibidem, 1994 p.45)

Portanto, pensamos que a finalidade da avaliação é realmente avaliar o conhecimento do aluno que foi construído pela aprendizagem, produzindo também o desenvolvimento intelectual social como um decurso das aulas, pois a avaliação está profundamente interligada ao ensino aprendizagem. Sendo assim, o professor deve avaliar o aluno o tempo todo, interagindo a avaliação no próprio trabalho na sala de aula, pois o melhor método de ensino.

Para LUCKESI (1996), um dos pontos centrais da perspectiva que o autor nos dá do próprio conceito de avaliação, ao qual o autor opõe a definição de examinação e faz um longo comentário do uso das terminologias que são usadas como definição de avaliação: verificação, avaliação, juízo de valor, classificação, aferição.

A avaliação não tem uma finalidade em si mesma, mas é parte da construção de algo previamente definido; e como tal deve ser articulada como um processo que tem o objetivo.

De acordo com o autor :

“Construir com e nos educandos conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem em seu efetivo desenvolvimento, por meio da assimilação ativa do legado cultural da sociedade”.(Idem,p.86).

O autor enfatiza que a escola hoje, ainda avalia a aprendizagem do educando, e sim examina. Pode-se dizer que denominamos nossa prática de avaliação, mas, de fato, o que o professor pratica são apenas exames. Historicamente o nome é mudado, porém a prática não é modificada.

Para compreender esse ponto de vista, o autor salienta que basta verificar as características básicas, de um lado, do ato de examinar e, de outro, do de avaliar.

Pode-se ver nos exames escolares, que eles operam com desempenho final. Ao processo de exame não interessa como o aluno chegou a essa resposta, importa somente a resposta.

Conseqüência dessa primeira característica vem à segunda: os exames são pontuais, o que significa que não interessa o que está acontecendo com o educando antes da prova, nem interessa o que poderá acontecer depois.

Tanto é assim que se um aluno, num dia de prova, após entregar a sua prova respondida ao professor, der-se conta de que não respondeu adequadamente a questão 3, por exemplo, e solicitar ao mesmo a possibilidade de refaze-la, nenhum dos nossos professores permitirá que isso seja feito; mesmo que o aluno nem tenha ainda saído da sala de aula. Os exames são cortantes na medida em que vale o aqui e o agora.

Em terceiro lugar, os exames são classificatórios, ou seja, eles classificam o educando em aprovado ou reprovado, ou coisa semelhante, estabelecendo uma escala classificatória com notas que vão de zero a dez. São classificações definidas sobre a vida do educando.

Elas são registradas em cadernetas e documentos escolares, para “sempre”. As médias obtidas a partir de duas ou mais notas revelam isso. Por exemplo, quando um aluno tem um desempenho insatisfatório numa prova de uma determinada unidade de ensino e obtém uma nota 2,0 (dois), eu professor lhe aconselho a estudar um pouco mais e submeter-se a uma nova prova. Então, o aluno faz isso e, nesta Segunda obtém nota 10,0(dez). Qual será a nota dele? Certamente será 6,0(seis), que é a media entre o dois e o dez posterior.

O autor questiona essa qualidade que ele manifestou na segunda oportunidade. Antes o aluno não sabia, porém agora, sabe e que não atribuímos o dez a ele,

devido de ter obtido dois antes. Esse dois era definitivo, de tal forma que não nos possibilitou atribuí-lo o dez, apesar de ter manifestado essa qualidade plenamente satisfatória em sua aprendizagem.

Em consequência dessa terceira característica emerge a quarta: Os exames são seletivos ou excludentes. Porque classificatório, os exames excluem uma grande parte dos educandos. Muitos ficam de fora. O autor denomina a pirâmide educacional brasileira perversa; e o aproveitamento de nossos educandos é estatisticamente muito baixo. Numa média em geral, no Ensino fundamental e no ensino médio, aproveitamos, no país em torno de 35% dos alunos efetivamente matriculados.

Evidentemente que, para essa perda, estão comprometidos fatores tais como a distribuição de renda no país, nossas políticas públicas e as determinações sócio-culturais.

Ao lado desses fatores, os exames contribuem, e em muito, para esse fenômeno de exclusão, educacional em que vivemos.

Contudo o autor afirma que os exames escolares (não propriamente como característica sua, mas como um modo de ser decorrente de suas próprias características) colocam nas mãos do sistema de ensino e conseqüentemente, do professor um instrumento pedagógico que pode ser utilizado autoritariamente; e historicamente assim ele tem sido usado. Os exames escolares têm servido na maior parte das vezes para disciplinar externa e aversivamente aos educandos. Tem sido utilizado largamente como recurso de controle disciplinar impositivo sobre os alunos.

É bom lembrar que em algumas situações a nota como ameaça ou recompensa, acaba se tornando uma espécie de dependência, a qual não é recomendável. E muitos ficam de fora. Diz o autor:

“A nota, ao invés de ser um elemento de referência do trabalho de construção de conhecimento, passa a desempenhar justamente o papel de prêmio ou de castigo, alienando a relação pedagógica na medida que tanto o aluno como o professor, passam a ficar mais preocupados com a nota do que com aprendizagem”. (Ibidem, p. 44)

Pode-se ver que o oposto a nota, o autor ressalta as quatro características da avaliação. Em primeiro lugar, a avaliação opera com desempenhos provisórios. Na medida em que ela subsidia o processo de busca dos resultados os melhores possíveis.

Portanto, entendemos que para um processo avaliativo - construtivo, os desempenhos são sempre provisórios ou processuais, como também se denomina; cada resultado obtido serve de suporte mais à frente. Concordo com o autor quando diz que o primeiro passo chamada avaliação inicial ou diagnóstica.

O segundo nomeado de avaliação processual ou reguladora, é um conjunto de aferições feito no decorrer do processo ensino aprendizagem e serve para mostrar ao professor se determinada tática pedagógica está ou não dando resultados. Em caso negativo, não perca tempo: busque alternativas e troque idéias com colegas e a coordenação.

O terceiro é conhecimento como avaliação somativa ou integradora. Momento em que o mestre estabelece o conceito final com base em tudo o que observou e anotou durante o processo.

Trabalhar dessa maneira trás vantagens adicionais. Por ser mais dinâmico, o modelo reduz consideravelmente a indisciplina na sala de aula.

Existem diversos instrumentos para analisar e avaliar o desempenho do aluno e fazer com que todos se integrem ao processo avaliativo permeado pela aprendizagem.

Sabe-se que avaliação durante décadas foi um instrumento ameaçador e autoritário. Está mudando sem dúvida, mas continua sendo um dos grandes nós da educação moderna.

É preciso saber como fazer, para não sofrer com esse aspecto tão importante do dia-a-dia da sala de aula, tentando encontrar alguns elementos para tornar produtivo esse processo. Quando pensamos em avaliação, devemos ter em mente que não há um certo e um errado.

O ideal é mesclá-los adaptando-os as necessidades (e a realidade) de cada turma, é claro, aos objetivos de cada educador. Além disso, é fundamental saber que o próprio docente pode adotar, por conta própria, modelos mais modernos de avaliar seus educandos, e não esquecendo que a questão lingüística é muito importante, pois nem sempre a criança compreende o que o professor quer dizer.

Esse processo atende pelo nome de avaliação formativa e torna-se mais fácil do que parece. Pois enquanto os alunos se concentram na solução dos desafios propostos em jogos, o educador prepara sua avaliação andando pela sala e anotando tudo o que observa.

Para cada diagnóstico, levanta-se uma receita diferente, exemplo: o estudante que perde na “trilha da matemática” precisa receber mais explicação sobre áreas e perímetros, o que não se sai bem no “subindo e escorregando” requer nossos exercícios sobre classificação e comparação de números inteiros.

A partir dessas informações o professor pode planejar os conteúdos que vai trabalhar em sala de aula. As anotações feitas são importantes, mas não são tudo.

Os próprios alunos podem escrever relatórios individuais sobre o que sabiam antes, como participaram das tarefas, o que aprenderam e as dificuldades encontradas. No final do bimestre todos podem fazer uma prova, ou então os próprios relatórios², mais o desempenho diário do aluno já são subsídios suficientes para uma avaliação. A soma desses elementos indica a evolução dos alunos, permite a professora conhecer e de cada um aprender.

Quanto mais completa for a análise sobre o crescimento cognitivo do aluno, mais chance o professor terá de ajudá-lo. Na realidade, restringir-se a exames pontuais com atribuição de notas e calcular a média dos resultados não mede a quantidade da aprendizagem. É um jeito velho (e ultrapassado) de enxergar o ensino.

Sandra Zácia de Souza, professora do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Universidade de São Paulo (USP) destaca que essa transformação depende mais do uso que se faz dos resultados da avaliação do que dos procedimentos e ferramentas usados. Como afirma o autor, a nota é apenas uma representação simplificada de um momento do processo de aprendizagem.

O que vale é o crescimento do aluno em relação a si próprio e aos objetivos propostos. Por isso, não custa retomar alguns fundamentos até que se perceba que o aluno construiu seu conhecimento. O autor diz que o processo de avaliar tem basicamente três passos:

- Conhecer o nível de desempenho do aluno (constatação da realidade);
- Comparar essa informação com aquilo que é considerado importante no processo educativo (qualificação);

² O relatório do aluno na Escola Mul. Profª, Francisca P. Mendes chama-se “Eu aprendi”.

- Tomar as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados.

Seja pontual ou contínua, LUCKESI afirma que a avaliação só faz sentido quando “provoca o desenvolvimento do educando”.

² O relatório do aluno na Escola Mul. Profª, Francisca P. Mendes chama-se “ eu aprendi” .

CAPÍTULO V

AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação formativa não tem como objetivo classificar ou selecionar. Fundamenta-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais; fundamenta-se em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender.

Este enfoque tem um princípio fundamental: deve-se avaliar o que se ensina, encadeando a avaliação no mesmo processo de ensino-aprendizagem. Somente neste contexto é possível falar em avaliação inicial (avaliar para conhecer melhor o aluno e ensinar melhor) e avaliação final (avaliar ao finalizar um determinado processo didático).

Se a avaliação contribuir para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, pode-se dizer que ela se converte em uma ferramenta pedagógica, em um elemento que melhora a aprendizagem do aluno e a qualidade do ensino. Este, é para mim, o sentido definitivo de um processo de avaliação formativa.

Qual deveria ser então o sentido e a finalidade da avaliação?

Conhecer melhor o aluno: suas competências curriculares, seu estilo de aprendizagem, seus interesses, suas técnicas de trabalho. A isso poderíamos chamar de avaliação inicial.

Constatar o que está sendo aprendido: o professor vai recolhendo informações, de forma contínua e com diversos procedimentos metodológicos e julgando o grau de aprendizagem, ora em relação à todo grupo-classe, ora em relação a um determinado aluno em particular.

Adequar o processo de ensino aos alunos como grupo e àqueles que apresentam dificuldades, tendo em vista os objetivos propostos.

Julgar globalmente um processo de ensino-aprendizagem: ao término de uma determinada unidade, por exemplo, se faz uma análise e reflexão sobre o sucesso alcançado em função dos objetivos previstos e revê-los de acordo com os resultados apresentados.

A partir destas finalidades a avaliação teria as seguintes características:

A avaliação deve ser contínua e integrada ao fazer diário do professor: o que nos coloca que ela deve ser realizada sempre que possível em situações normais, evitando a exclusividade da rotina artificial das situações de provas, na qual o aluno é medido somente naquela situação específica, abandonando-se tudo aquilo que foi realizado em sala de aula antes da prova. A observação, registrada, é de grande ajuda para o professor na realização de um processo de avaliação contínua.

A avaliação será global: quando se realiza tendo em vista as várias áreas de capacidades do aluno: cognitiva, motora, de relações interpessoais, de atuação etc.e, a situação do aluno nos variados componentes do currículo escolar.

A avaliação será formativa: se concebida

a como um meio pedagógico para ajudar o aluno em seu processo educativo.

5.1 MELHORA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A avaliação não começa nem termina na sala de aula. A avaliação do processo pedagógico envolve o Planejamento e o Desenvolvimento do processo de ensino. Neste contexto é necessário que a avaliação cubra desde o Projeto Curricular e a Programação, do ensino em sala de aula e de seus resultados (a aprendizagem produzida nos alunos).

Tradicionalmente, o que observamos é o processo de avaliação reduzir-se ao terceiro elemento: a aprendizagem produzida nos alunos. No contexto de um processo de avaliação formativa isto não tem nenhum sentido. A informação sobre os resultados obtidos com os alunos deve necessariamente levar a um replanejamento dos objetivos e conteúdos, das atividades didáticas, dos materiais utilizados e das variáveis envolvidas em sala de aula: relacionamento professor-aluno, relacionamento entre alunos e entre esses e o professor.

Segundo Hoffmann avaliar nesse novo paradigma é dinamizar oportunidades de ação- reflexão, num acompanhamento permanente do professor e este deve propiciar ao aluno em seu processo de aprendizagem, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos libertários e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas.

Se avaliar é sinônimo de melhorar, esta melhoria se refere ao aluno, ao currículo, ao professor e, em definitivo...à ESCOLA

Capítulo VI

A AVALIAÇÃO FORMATIVA E SEU SENTIDO DE MELHORIA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

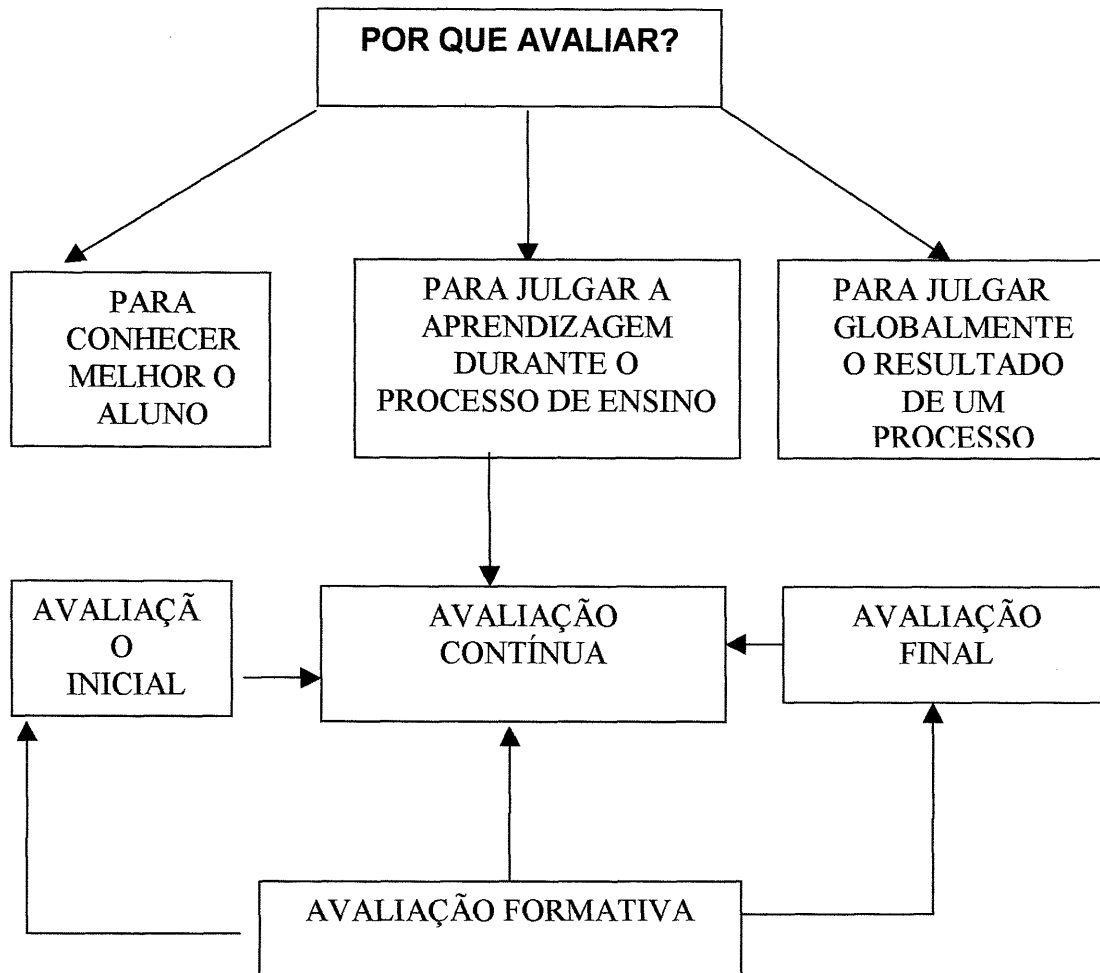


Figura 1

As propostas curriculares atuais, bem como a legislação vigente, primam por conceder uma grande importância à avaliação, reiterando que ela deve ser: contínua, formativa e personalizada, concebendo-a como mais um elemento do

processo de ensino aprendizagem, o qual nos permite conhecer o resultado de nossas ações didáticas e, por conseguinte, melhorá-las.

Analisando-se as propostas pedagógicas das escolas, os planos escolares, os regimentos escolares, todos eles pertencentes ao plano das ordenações legais, pode-se afirmar que esse conceito de processo de avaliação encontra-se presente na maioria deles.

Essas idéias, presentes no papel e no discurso formal de muitos docentes, precisam, porém, concretizarem-se e desenvolverem-se para modificar as práticas cotidianas (as quais infelizmente divergem do discurso e dos papéis) para uma direção inovadora que traga um aumento da qualidade do ensino.

"A visita às escolas, a leitura dos PPP (Projeto Político Pedagógico) e a análise dos índices de aprovação das escolas, nos têm mostrado o quanto é necessário a conjugação dos conceitos de educação/ensino-aprendizagem e avaliação. Temos percebido projetos interessantíssimos desenvolvidos nas escolas, mas com práticas avaliativas que não traduzem os avanços dos trabalhos pedagógicos realizados. Neste sentido, faz-se necessário uma reflexão mais profunda sobre a prática avaliativa das escolas municipais, subsidiada pelo diálogo com diferentes autores pesquisadores sobre a temática da avaliação, que possam iluminar as práticas avaliativas existentes nas escolas com vistas a aperfeiçoar as que caminham numa linha libertadora e redefinir as que consciente ou inconscientemente se caracterizam como práticas punitivas e freidoras do processo de aprendizagem." (Hoffmann, 1998p.53)

Como a autora afirma, apesar das escolas estarem mais abertas a inovações e oferecer qualidade no ensino ainda pouco se avançou no quesito avaliação.

"A prática pedagógica existente nas escolas brasileiras, no que se refere à avaliação da aprendizagem, deixa muito a desejar. Faz-se necessário questionar os valores e princípios que fundamentam essa prática educativa ineficiente e responsável pelo fracasso escolar tão arraigada em nossos Estabelecimentos de Ensino. Os professores, apesar de tantas informações a respeito do sistema de avaliação, ainda permanecem com posicionamentos seculares, construindo o contexto avaliativo à sua revelia."

"(...) conceber e nomear o 'fazer testes', o 'dar notas', por avaliação é uma atitude simplista e ingênua! Significa reduzir o processo avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a poucos instrumentos auxiliares desse processo, como se nomeássemos por bisturi um procedimento cirúrgico". (idem 1998, p. 53).

Alguns teimam em entender por avaliação os tipos de provas, de exercícios, de testes, de trabalhos etc. Não compreendem a avaliação como um processo amplo da aprendizagem, indissociável do todo, que envolve responsabilidades do professor e do aluno. Ao tratar a avaliação dessa forma, afastam-na de seus verdadeiros propósitos, de sua relação com o ensinamento, de seu aspecto formativo. O alargamento do conceito da Avaliação nos faz ver suas diversas faces e como o poder está associado à ela. Mostra o seu fim e os seus meios. Falar da Avaliação no âmbito da Educação Escolar, no campo da Educação de Direitos, nos leva pensar a sua função, o papel social do professor, a razão da existência da Escola. Traz a discussão sobre inclusão e exclusão, privilégios e direitos, direitos e obrigações, instrução e formação, que alunos queremos formar, que escola estamos construindo para a nossa sociedade.

Perrenoud (1999) coloca que: “o sistema tradicional de avaliação oferece uma direção, um parapeito, um fio condutor; estrutura o tempo escolar, mede o ano, dá pontos de referência, permite saber se há um avanço na tarefa, portanto, se há cumprimento do seu papel”.

Para GIMENO quando avalia, o professor o faz a partir de suas concepções, seus valores, expectativas e também a partir das determinações do contexto (institucional), sendo que muitas vezes nem ele próprio tem muita clareza ou mesmo sabe explicitar estes dados considerados na avaliação dos alunos. As avaliações realizadas nas escolas decorrem, portanto, de concepções diversas, das quais nem sempre se tem clareza dos seus fundamentos. O sistema educacional apoia-se na avaliação classificatória com a pretensão de verificar aprendizagem ou competências através de medidas, de quantificações. Este tipo de avaliação pressupõe que as pessoas aprendem do mesmo modo, nos mesmos momentos e

tenta evidenciar competências isoladas. Ou seja, algumas, que por diversas razões têm maiores condições de aprender, aprendem mais e melhor. Outras, com outras características, que não respondem tão bem ao conjunto de disciplinas, aprendem cada vez menos e são muitas vezes excluídos do processo de escolarização.

No dicionário Aurélio, avaliar significa: determinar a valia ou o valor de; apreciar ou estimar o merecimento de; determinar a valia ou o valor, o preço, o merecimento, calcular, estimar; fazer a apreciação; ajuizar.

Medir, significa: determinar ou verificar, tendo por base uma escala fixa, a extensão, medida, ou grandeza de; comensurar; ser a medida de.

O elemento chave da definição de avaliação implica em julgamento, apreciação, valoração, e qualquer ato que implique em julgar, valorar, implica que quem o pratica tenha uma norma ou padrão que permita atribuir um dos valores possíveis a essa realidade. Ainda que avaliar implique alguma espécie de medição, a avaliação é muito mais ampla que a medição ou a qualificação. A avaliação não é um processo parcial e nem linear. Ainda que se trate de um processo, está inserida em outro muito maior que é o processo ensino-aprendizagem e nem linear porque deve ter reajustes permanentes.

Transformar a prática avaliativa significa questionar a educação desde as suas concepções, seus fundamentos, sua organização, suas normas burocráticas. Significa mudanças conceituais, redefinição de conteúdos, das funções docentes, entre outras.

Neste momento, o que se propõe é uma reestruturação interna na escola quanto à sua forma de avaliação. Necessita-se, sobretudo, de uma avaliação contínua, formativa, na perspectiva do desenvolvimento integral do aluno. O importante é estabelecer um diagnóstico correto para cada aluno e identificar as possíveis causas

de seus fracassos e/ou dificuldades visando uma maior qualificação e não somente uma quantificação da aprendizagem.

CAPÍTULO VII

A AVALIAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

Tendo em vista a avaliação com um caráter histórico- transformador no processo de ensino aprendizagem, não apenas constatando nem classificando o aluno, mas tendo a avaliação como instrumento de ajuda, percebe-se que a necessidade de mudança na prática avaliativa, para uma proposta que considere o real significado desta metodologia.

O professor que quer superar o problema da avaliação precisa, a partir de uma auto-crítica: abrir mão do uso autoritário da avaliação que o sistema lhe faculta, lhe autoriza; rever a metodologia do trabalho em sala de aula; redimensionar o uso da avaliação (tanto do ponto de vista da forma como do conteúdo);

alterar a postura diante dos resultados da avaliação;

criar uma nova mentalidade junto aos alunos, aos colegas educadores e aos pais. (VASCONCELOS, p. 54,)

7.1 CONTEXTUALIZANDO

O trabalho de pesquisa teve como campo a E.M.P.F.P.M., onde foram entrevistadas as professoras A, B, C, que atuam na 4ª série do ensino fundamental.

A referida escola está situada na periferia da cidade de Paranaguá , os alunos são de baixa renda, em maioria filhos de pedreiros, empregadas domésticas, assistentes de serviços gerais, comerciantes e alguns comerciantes.

7.2 APRESENTAÇÃO DE DADOS

As professoras foram solicitadas a informar, como agia para que a avaliação fosse um instrumento de ajuda e não de problema para o aluno e que metodologia estaria adotando para avaliá-lo, ao que as mesmas informaram: O aluno está sendo avaliado continuamente.

(profª A) - A avaliação contínua. Todo dia o aluno é avaliado, fica mais justo e mais real.

(profª B) - O aluno é avaliado como um todo; desenvolvimento cognitivo, atitudes, etc. A avaliação é contínua e serve como um instrumento para o professor detectar se o trabalho realizado está sendo absorvido pelos alunos. Não com o fim de medir capacidade, mas de se necessário, modificar as atividades para alcançar os objetivos.

(profª C) - Na realidade a avaliação vista como acompanhamento de aprendizagem, é a contínua que funciona como uma espécie de mapeamento que vai identificando as conquistas e os problemas dos alunos em seu desenvolvimento. Dessa forma, tem caráter investigativo e processual. Ao invés de estar a serviço da nota, a avaliação passa a contribuir com a função básica da escola, que é promover o acesso ao conhecimento e, para o professor, transforma-se num diagnóstico.

Solicitadas a informar com o que fazer para superar o paradigma da aprovação e reprovação dos alunos, ao que as mesmas informaram: fazendo a avaliação contínua e a recuperação paralela.

(profª A) - Pela avaliação contínua. Pois com ela verificamos o desenvolvimento contínuo do aluno, podendo interferir e ajudá-lo no momento certo.

(profª B) - O professor precisa mudar atitude tradicional e trabalhar os conteúdos de forma vivenciando mais a prática. Precisa ser feita uma ponte do que se ensina na escola e em situação da vida do aluno ele pode lançar mão desses saberes para soluções de problemas e para auxiliá-los de uma maneira geral.

(profª C) - A decisão que transforma a prática avaliativa, não é tomada de uma hora para outra, nem é tomada de forma isolada das outras decisões relativas à proposta pedagógica. As alterações na forma de avaliar são integrantes do projeto da escola.

Demandando estudo e reflexão, resultado do trabalho coletivo dos professores.

(profº A) - A avaliação deveria ser mais uma forma de verificar a aprendizagem e não mão única.

(profº B) - Avaliar o aluno em sua totalidade, sem fragmentar o seu conhecimento.

(profº C) - De acordo com as respostas, a avaliação serve apenas para julgar e classificar.

A participação do aluno nesse processo é pequena e, muitas vezes, ele nem mesmo tem clareza do porque dos resultados obtidos: a nota chega com uma sentença, definindo seu destino fora da escola.

Pensando assim, a autora considera essa avaliação apenas como ferramenta para aprovar e reprovar. Reforça o lado cruel da escola. Quando esta simplesmente classifica os mais capazes de prosseguir os estudos na série subseqüentes e acaba penalizando aqueles que pertencem às classes dos alunos "inclusos", mais distanciando da cultura escolar, que são os que mais fracassam,

Solicitadas a informar se estariam em acordo a teoria e a prática dos professores entre o que pensam e o que realizam, ao que as mesmas informaram:

Sim. Aqueles que estão comprometidos com a educação.

(profºA) - Dos professores comprometidos sim. Mas há muitos professores que falam em uma avaliação contínua, mas acabam avaliando seus alunos com um único tipo de instrumento, ou seja, ainda não estão realmente comprometidos com sua prática.

(profº B) - Particularmente, penso e realizo com meus alunos. Meu trabalho é organizado e planejado. Logo fica difícil pensar uma coisa e fazer outra quando se trabalha planejado. O que pode acontecer é flexibilidade e não pode flexibilizar muito. Nesse ponto perde os objetivos do planejamento.

(profº C) - Atualmente esse quadro vem se alterando: ao lado de novas formas de gestão e organização, de novas maneiras de conduzir o ensino e a aprendizagem, muitas escolas vêm repensando a função da avaliação. Sua prática vem mostrando que a avaliação pode ser um instrumento para ajudar o aluno a aprender, usando centrada nas atividades diárias da sala de aula.

Solicitados a informar como é desempenhado o acompanhamento do corpo técnico em relação ao sistema do processo avaliativo da escola, ao que as mesmas informaram: Têm correspondido as expectativas, pois todos estão preocupados com o sucesso dos nossos clientes³ (alunos), maior razão do nosso trabalho educativo.

(Profº A) - Estão atuando juntamente com o professor para ajudá-lo a desenvolver sempre um bom trabalho. O trabalho da equipe técnico-pedagógica é bom.

(Profº B) - O acompanhamento é ótimo. Temos uma coordenadora eficiente que orienta e dá bastante sugestão para o trabalho.

(Profº C) - Tanto os professores quanto a equipe técnico pedagógica, estão fazendo um trabalho coletivo dos resultados da análise dos ganhos e perdas da avaliação.

³ o aluno no meu ponto de vista não pode ser chamado de cliente uma vez que a escola pública não deve

7.3 DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS

A autora que tem analisado criticamente a avaliação contínua, afirma que é importante definir com clareza e antecedência os pontos de chegada desejada pelos professores. Bem como os critérios pelos quais o grupo vai julgar se os alunos estão ou não se aproximando dessas metas. Embora tais critérios tenham uma dimensão subjetiva e dependam dos valores do professor, é importante fazer um esforço para defini-los. Tornando claro os objetivos, colocando o que é esperado, tanto para o professor, como para o aluno. Em uma visão crítica da avaliação tanto contínua quanto tradicional, os autores afirmam que ela pode exercer duas funções: A diagnóstica e a classificatória. Da primeira supõe-se que permita ao professor e ao aluno detectar os pontos fracos deste e extrair as conseqüências pertinentes sobre onde colocar posteriormente a ênfase no ensino e na aprendizagem. A Segunda tem efeito hierarquizar e classificar os alunos. A escola prega em parte a avaliação com base na primeira função, mas a emprega fundamentalmente para a Segunda.

Então a autora diz que na realidade as apreciações sobre trabalhos e produções dos alunos podem ficar mais objetivas, na medida em que participam outros avaliadores, além do professor da classe ou área.

Como posso perceber as colocações feitas pelas professoras A,B e C, quanto as suas concepções sobre repensar a metodologia, ensinar, avaliar, elas se enquadram mais ou menos como demonstra a análise dos instrumentos para avaliação, estabelecidos em regimento. Observei em sala, que elas realmente se esforçam para diversificar os recursos usados no processo ensino/aprendizagem e que tem um ótimo acompanhamento pedagógico. No entanto, quando falo em avaliação, posso me remeter imediatamente ao meu país, sociedade em que vivo, a

escola a que pertença, a minha família e também a mim mesmo. Avaliar não é um fim em si mesmo, mas é conteúdo necessário ao desenvolvimento de um pensamento fundado em princípios étnicos.

Se pensarmos e quisermos uma escola inserida no nosso tempo e que faça parte para além dele, devemos pensar em querer uma escola formadora de alunos capazes, pois todos são dotados de potencialidades que precisam ser exploradas fazendo uma escola conectada com a sociedade consciente dos seus desafios, com clareza das noções contemporâneas de direito, dever, liberdade, igualdade. Uma escola que repense sempre o conceito de educação compreenda que educar é uma tarefa que se cumpre em um tempo determinado, preocupado em superar suas mazelas. Levando tudo isso em consideração, vejo que as atividades utilizadas pelas professoras A, B e C, para avaliar o conhecimento dos alunos, devem ser mais profundas e que explorem o potencial deles em sala se quisermos preparar nossos alunos de acordo com o comentário feito neste contexto. Elas questionam que além de julgar o desempenho dos alunos nos aspectos cognitivo de forma parcial e inadequada, a escola, muitas vezes também usam notas para controlar a disciplina dos alunos e enquadrá-los em regra e normas que considera desejáveis, revelando total ausência de reflexão sobre o significado da avaliação.

Em razão disso, parece-me muito pouco para um discurso que valoriza a reflexão, o conhecimento vindo com o aluno, o alcance dos objetivos e a prática do que é trabalhado na teoria.

Identificar em que medidas os objetivos de ensino propostos foram alcançados.

Observei durante a pesquisa, que a preocupação dos professores em alcançar os objetivos propostos através da avaliação contínua sem expressar claramente os parâmetros para a qualidade, estando mais em evidência a quantidade.

Pode-se observar tanto na fala dos professores quanto nas regras estabelecidas pelo regime escolar, que a avaliação está centrada bem nos alunos de maneira a detectar as falhas apresentadas pelos mesmos, sem muita preocupação com o retorno, a crítica ou auto-avaliação. Alguns professores lançam com timidez propostas no sentido de mais mudanças, mas que não alcançam maiores proporções.

Percebo no discurso, nos instrumentos de avaliação, no regimento e nas observações, que ainda existe um percurso considerável até chegar a uma avaliação no nível satisfatório. Tenho consciência que a avaliação é um processo contínuo e que está em constante mudança e que a verdadeira preocupação deve estar em analisar os procedimentos e não somente os resultados quantitativos.

segundo ROMÃO (1988,p.113):

“O mais importante da avaliação é exatamente, a análise dos resultados pelo professor e pelos alunos, no sentido de nortear as decisões a respeito dos passos curriculares ou didático -pedagógicos subseqüentes”.

A avaliação serve para orientar o caminho que o professor deve seguir, e não somente o de aferição, de medida ou de definir o degrau em que se encontra o aluno no processo ensino – aprendizagem.

CAPÍTULO VIII

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Definir como avaliar a aprendizagem do aluno, visando bom rendimento escolar, realmente exige do professor muita clareza sobre a formação pretendida de seus alunos.

É a partir do planejamento realizado para prover o processo de ensino - aprendizagem, (que podemos dizer que, a seleção das competências e conhecimentos e as estratégias escolhidas para desenvolvê-los), que se estabelecerá como avaliar.

Os alunos não devem ser considerados incapazes e os professores devem estar atentos a essas diferenças. Sejam elas sociais, intelectuais, morais ou físicas. Todos têm o direito de exercer sua individualidade.

A autora preocupa-se com a aprendizagem enquanto fato histórico do aluno que não deve ser modificado pela ausência de instrumentos avaliativos ou até mesmo por falta de compromisso por parte dos professores, equipe técnico pedagógica e das instituições mantenedoras das escolas, ocasionando uma classificação que o professor faz, aos critérios comparativos de domínio de conhecimento, resultando em descrição classificatórias de desempenho contradizendo o processo de inclusão que se diz estar acontecendo.

A autora ressalta que o professor deve procurar o respeito que emana reciprocidade e esse encontro na capacidade de se colocar racionalmente no ponto de vista de outras pessoas.

Devemos dar atenção ao que os outros pensam e comparar com nossas ações. Isto faz com que nosso conhecimento tenha uma nova versão, e para isso o professor deve averiguar a história de cada aluno, suas condições reais de vida,

tanto no significado de caráter biofisiológico, afetivo, cognitivo e social. Isto é o que se chama de respeitar a individualidade de cada um. O diálogo também faz parte do processo avaliativo, pois é aí que acontece a transformação. O professor conhecerá bem melhor, os seus alunos, comunicando-se com eles. Os professores que trabalham com o mesmo grupo de alunos precisam dialogar entre si. Isto é muito importante para o processo avaliativo.

Devem chegar ao consenso comum de respeitar a história de cada aluno e acompanhá-los em suas necessidades, muito embora que isso vá de encontro ao processo avaliativo classificatório. Assim a aprendizagem é reconhecida como uma mudança ocorrida nas respostas do educando entre um ponto de partida e um ponto de chegada. A autora sugere que os professores tenham o compromisso de questionar contrapor-se a várias práticas que não contribua para o crescimento total do aluno. Sabe-se que a prática avaliatória não irá mudar em nossas escolas em decorrência de leis, resoluções ou regimentos escolares. Mas pode ocorrer do compromisso dos professores com a realidade social que enfrentamos.

Portanto, entendo que não deve permanecer em nossas escolas apenas aulas expositivas e no final prova. Deve buscar nos estudos atuais algo sobre teoria do conhecimento e alunos e professores vivenciá-la e dela tirar proveito.

A autora enfatiza GARDEN (1999) quando diz que a tendência das escolas em tornar a educação uniforme tratando todos alunos da mesma maneira, e aplicando-lhes o mesmo tipo de testes tanto em termos científicos inadequado, quando é ofensivo em termos éticos.

Finalmente, posso constatar nos legados que os autores nos deixaram, mostrando suas preocupações e ensinando caminhos a seguir, para transformar o processo de avaliação ensino aprendizagem num sucesso, descobrindo sempre o

novo, podemos afirmar que uma avaliação formadora deve possibilitar ainda a análise do projeto educacional da escola, uma vez que são seus princípios que orientam a avaliação do desempenho do aluno.

Diante disso compreendo que a avaliação do rendimento escolar envolve um processo circular que começa e termina com os objetivos educacionais⁴. Portanto, a tarefa de avaliar deve começar no primeiro dia de aula e logo que os alunos chegam à escola. O trabalho do professor será tanto mais eficiente quanto mais estiver calcado em dados reais, em informações acumuladas sobre os alunos.

Ao começar o ano letivo, o professor deve atentar para iniciar uma avaliação do rendimento escolar, traduzindo na prática as questões: Para que avaliar, o que avaliar e como avaliar. Confirmando o compromisso da escola com o desenvolvimento do aluno.

Os resultados desse trabalho me mostram que as professoras que fizeram parte desta pesquisa demonstraram ter boa vontade, mas, uma certa dificuldade em harmonizar a avaliação da aprendizagem, realizada com o que teoricamente ela se propõe a fazer.

Acreditamos que o significado da avaliação deva pressupor o acompanhamento permanente do desenvolvimento do educando.

Finalmente sugiro às professoras que revejam seus métodos de avaliação buscando aplicar na prática as orientações sugeridas no projeto político pedagógico, indo assim o compromisso como educadores que acompanham o processo de construção do conhecimento do educando, que privilegia o entendimento e não somente a memorização.

⁴ Ralph Tyler propunha uma avaliação por objetivos.

Recomendamos ainda, a busca do conhecimento através de leituras especializadas, da auto-avaliação e o contato com a experiência de mudanças realizadas nesse campo de ação com sucesso que servirão como referencial e modelo para novas práticas. Portanto, estas considerações me faz refletir na importância de repensar a avaliação na escola, na tentativa de encontrar um ponto de equilíbrio que proporcione ter através deste instrumento, subsídios e parâmetros para alcançar no ensino e aprendizagem a qualidade que se espera no campo educacional.

Ao enfatizarmos o lugar de destaque da Escola no processo avaliatório, traduzimos um determinado tipo de avaliação que extrapola a mera verificação do rendimento. Estaríamos pensando em uma concepção de avaliação que, sendo abrangente, englobaria a condição existencial do aluno, o controle democrático destacando a participação, as dimensões qualitativas, o processo e o produto, além de conter, também, elementos para a tomada de decisões em nível docente e de unidade escolar.

Ressalto, portanto, que a avaliação não pode ser vista isolada de uma proposta educacional que se pretende viabilizar, vindo contextualizada em um projeto de educação e sociedade.

Assim sendo, os resultados da avaliação, os procedimentos e instrumentos utilizados, devem permitir aos professores analisar como estarão implantando o projeto educacional da escola e que a avaliação não é o fim de um processo e sim um meio em si.

Quanto a avaliação na escola atual inclusiva, defendo a abordagem dinâmica como aquela que, baseada no *princípio* da não segregação, possibilita a melhor compreensão da relação entre o educando e a educação escolar e comporta a

organização de situações de ensino-aprendizagem mais condizentes com as necessidades educacionais a atender.

De qualquer modo, se nos propomos a discutir as perspectivas da inclusão de pessoas portadoras de deficiências ou que apresentam necessidades especiais, é fundamental que nossa análise contemple dois planos distintos e interdependentes: o real ou a realidade tal como se apresenta e o ideal ou a esperança de realização do desejado.

Enquanto cidadãos de uma sociedade que se pretende democratizar, temos que propugnar por uma educação de qualidade para todos. E essa busca não comporta qualquer exclusão, sob qualquer pretexto.

A integração dos portadores de deficiência tem sido talvez a questão referente à educação especial mais discutida em nosso país nas últimas décadas.

De fato, é raro o seminário, congresso ou encontro da área em que esse tema não seja debatido. O que há vinte anos era considerado um discurso de vanguarda tornou-se hoje política nacional. O próprio conceito de integração escolar já está sendo por muitos considerados ultrapassados, e a proposta mais moderna em países dita de primeiro mundo e que está sendo trazido para o Brasil é o da escola inclusiva, o chamado movimento pela inclusão total.

Ao se pensar em uma política educacional transformadora, no sentido de oferecer uma escola inclusiva, aberta a todos, e de tal qualidade que possibilite a construção individual de todos os seus alunos, temos de ter como base dois tipos de questionamentos: um dos eixos a serem pensados é o de como se dá o, conhecimento no ser humano, independentemente de sua diversidade.

Se buscarmos a resposta em uma perspectiva sócia construtivista, baseada em Vygotsky (1984) e outros, acredita-se que a transformação do indivíduo se processa

não por uma dotação biológica inata nem por ações isoladas sobre os objetos do mundo, mas pela dinâmica social característica de cada período histórico, por intermédio das relações inter e intrapessoais que se estabelecem reciprocamente.

O outro ponto a ser pensado é o das estratégias dos caminhos que devem ser adotados em uma escola inclusiva, para que os alunos, com suas necessidades específicas, tenham as mesmas condições de construir seu saber e desenvolver suas intervenções psíquicas superiores, comuns a todos os seres humanos.

Em sua diversidade, encontram-se alunos com algum tipo de deficiência: visual, auditiva, física ou mental. Na perspectiva da escola inclusiva, esses alunos deixam de ser considerados a partir do efeito ou do problema psicossocial que possuem para serem vistos em suas potencialidades e em seu direito de compartilhar eficiências.

A vontade da criança de se comunicar, de ser aceita socialmente com seus sonhos, fantasias e as exigências de realização social imposta pelo grupo a que pertence, vão de encontro às limitações resultantes do seu defeito. Os objetivos a serem alcançados, serão os mesmos: a construção do conhecimento por meio das interações, tendo a linguagem que as permeia como fator constitutivo, mas os caminhos a serem percorridos e as diversas maneiras de fazê-lo, dependerão da escolha e das necessidades de cada ser humano, que deverão ser respondidos eficazmente pela escola.

Hoje, o grande desafio é a elaboração de uma política educacional voltada para estabelecimento de uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independentemente das diferenças que apresentam, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social.

Esse conjunto de fatores pode resultar numa dificuldade de socialização, prejudicando o desenvolvimento da criança. Entende-se como integração, a possibilidade de que as pessoas com necessidades especiais devido à deficiência ou problemas em seu desenvolvimento possam viver e conviver com as demais pessoas de comunidade. É justo que o portador receba uma educação adequada às suas necessidades específicas, uma vez que a educação é um direito constitucional de todos os cidadãos. O princípio de integração não nega o atendimento às necessidades educativas que o educando possa apresentar.

Numa política de integração é fundamental que se alarguem as oportunidades educacionais, os programas e os currículos terão de ser necessariamente diferentes, adaptados às necessidades educacionais específicas das crianças deficientes. A filosofia e o fundamento científico terão de presidir a elaboração do *desenho curricular*, deverão respeitar os estilos e os biorritmos preferenciais de cada criança, isto é, deverão adotar uma filosofia centrada na semelhança diferenciada e não na semelhança indiferenciada que tem caracterizado os programas escolares vigentes.

O que se espera, portanto, é que os educadores sejam sujeitos de transformação, abrindo novas possibilidades na forma de ser da escola. No fundo, o que está em questão é uma mudança de atitude, que, apesar dos riscos de sermos mal interpretados, pode ser expressa numa palavra: amor! Como dizia Renato Russo, na Música *Monte Castelo*: "Ainda que eu falasse a língua dos homens/E falasse a língua dos anjos,/Sem amor eu nada seria. É só o amor, é só o amor".

Defendo a abordagem dinâmica como aquela que, baseada no *princípio* da não segregação, possibilita a melhor compreensão da relação entre o educando e a

educação escolar e comporta a organização de situações de ensino-aprendizagem mais condizentes com as necessidades educacionais a atender.

De qualquer modo, se nos propomos a discutir as perspectivas da inclusão de pessoas portadoras de deficiências ou que apresentam necessidades especiais, é fundamental que nossa análise contemple dois planos distintos e interdependentes: o real ou a realidade tal como se apresenta e o ideal ou a esperança de realização do desejado.

Enquanto cidadãos de uma sociedade que se pretende democratizar, temos que propugnar por uma educação de qualidade para todos. E essa busca não comporta qualquer exclusão, sob qualquer pretexto.

Segundo Vigotsky a questão está no fato de que integrar não é só “alocar” a criança na sala de ensino regular. A inserção na escola regular, pelo menos tal como organizada neste momento, leva a acentuar discrepâncias de oportunidades e, portanto, a segregar. Faz-se necessário um grande cuidado em projetos desse tipo, portanto, se os caminhos oferecidos não são iguais, impede-se o alcance de metas iguais.

De acordo com Góes (1996), a busca de soluções é bastante complexa. O fundamental é que as diretrizes de inovação atendam à condição bilíngüe da pessoa surda e às peculiaridades culturais implicadas por sua participação em comunidades de ouvintes e de surdos.

A integração dos portadores de deficiência tem sido talvez a questão referente à educação especial mais discutida em nosso país nas últimas décadas.

De fato, é raro o seminário, congresso ou encontro da área em que esse tema não seja debatido. O que há vinte anos era considerado um discurso de vanguarda tornou-se hoje política nacional. O próprio conceito de integração escolar já está

sendo por muitos considerados ultrapassados, e a proposta mais moderna em países dita de primeiro mundo e que está sendo trazido para o Brasil é o da escola inclusiva, o chamado movimento pela inclusão total.

Ao se pensar em uma política educacional transformadora, no sentido de oferecer uma escola inclusiva, aberta a todos, e de tal qualidade que possibilite a construção individual de todos os seus alunos, temos de ter como base dois tipos de questionamentos: um dos eixos a serem pensados é o de como se dá o conhecimento no ser humano, independentemente de sua diversidade.

Se buscarmos a resposta em uma perspectiva sócia construtivista, baseada em Vygotsky (1984) e outros, acredita-se que a transformação do indivíduo se processa não por uma dotação biológica inata nem por ações isoladas sobre os objetos do mundo, mas pela dinâmica social característica de cada período histórico, por intermédio das relações inter e intrapessoais que se estabelecem reciprocamente.

O outro ponto a ser pensado é o das estratégias dos caminhos que devem ser adotados em uma escola inclusiva, para que os alunos, com suas necessidades específicas, tenham as mesmas condições de construir seu saber e desenvolver suas intervenções psíquicas superiores, comuns a todos os seres humanos.

Em sua diversidade, encontram-se alunos com algum tipo de deficiência: visual, auditiva, física ou mental. Na perspectiva da escola inclusiva, esses alunos deixam de ser considerados a partir do efeito ou do problema psicossocial que possuem para serem vistos em suas potencialidades e em seu direito de compartilhar eficiências.

A vontade da criança de se comunicar, de ser aceita socialmente com seus sonhos, fantasias e as exigências de realização social imposta pelo grupo a que pertence, vão de encontro às limitações resultantes do seu defeito. Os objetivos a

serem alcançados, serão os mesmos: a construção do conhecimento por meio das interações, tendo a linguagem que as permeia como fator constitutivo, mas os caminhos a serem percorridos e as diversas maneiras de fazê-lo, dependerão da escolha e das necessidades de cada ser humano, que deverão ser respondidos eficazmente pela escola.

Hoje, o grande desafio é a elaboração de uma política educacional voltada para estabelecimento de uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independentemente das diferenças que apresentam, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social.

Esse conjunto de fatores pode resultar numa dificuldade de socialização, prejudicando o desenvolvimento da criança. Entende-se como integração, a possibilidade de que as pessoas com necessidades especiais devido à deficiência ou problemas em seu desenvolvimento possam viver e conviver com as demais pessoas de comunidade. É justo que o portador receba uma educação adequada às suas necessidades específicas, uma vez que a educação é um direito constitucional de todos os cidadãos. O princípio de integração não nega o atendimento às necessidades educativas que o educando possa apresentar.

Numa política de integração é fundamental que se alarguem as oportunidades educacionais, os programas e os currículos terão de ser necessariamente diferentes, adaptados às necessidades educacionais específicas das crianças deficientes. A filosofia e o fundamento científico terão de presidir a elaboração do desenho curricular, deverão respeitar os estilos e os biorritmos preferenciais de cada criança, isto é, deverão adotar uma filosofia centrada na semelhança diferenciada e não na semelhança indiferenciada que tem caracterizado os programas escolares vigentes.

Ainda que acabasse com a semana de prova, ainda que não usasse mais nota e nem tivesse mais reprovação, se não mudarmos a postura, se não acreditarmos em um outro mundo, onde todos tenham lugar é possível, se não tivermos profundamente convencidos de que todo ser humano é capaz de aprender, se não nos comprometermos com a aprendizagem jamais ofertaremos uma educação de qualidade de fato. Somente a ESCOLA DE VIDRO.

Os portadores de necessidades educativas especiais apenas aprendem em tempos diferentes como qualquer outra pessoa. Somos todos diferentes(Não cabemos nos mesmos vidros) de tempos diferentes ocupando um mesmo espaço querendo chegar a um mesmo lugar.

Precisamos da oportunidade dos diversos caminhos a optar, e aí teremos uma escola humanizadora quebraremos os vidros, e todos construirão a aprendizagem .

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo **Pedagogia do Oprimido**. New York: Herder and Herder, 1970
(manuscrito em Português de 1968). Rio de Janeiro, Paz e Terra, (23 ed., 1994).
- _____ **A Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1997.
- _____ **Pedagogia da Indignação saberes necessários e à prática educativas**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- _____ **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**;
Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Moraes, 1997.
- Luckesi, C. C. **A Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**.
São Paulo, Cortez 1998.
- BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: Integração / Segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ. 1993.
- COLL, C.; PALACIOS, J. e MARCHESI, Á. **Desenvolvimento Psicológico da Educação – Psicologia Evolutiva**. Porto Alegre: Artes co e Médicas, 1995.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**. Brasília, MEC, 1994.
- JIMÉNEZ, R. B.(org.). **Necessidade Educativas Especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.
- MRECH, L. M. **Educação Inclusiva: realidade ou utopia?** on line. Dez. 2000.
- MITTLER, P. **Educação para todos; um desafio global**. São Paulo 1997.
- SALVIA, J. & YSSELDYKE, J. E. **Avaliação em Educação Especial e Corretiva**.
São Paulo: Manole, 1991.

STAINBACK, S. B. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

OLIVEIRA, S. Roseli. **O Professor e a Avaliação; Avaliação Escolar.**" Ed. Hercules, 1996.

GIMENO SACRISTÀN, J. **O Currículo Uma Reflexão sobre a prática**. 5ª ed. Madri: Morata, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens** - entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

ANTUNES, Celso **A Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 2ª ed. Petrópolis editora vozes 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola À universidade**. 14ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____ **Avaliação Mito & Desafio: uma perspectiva construtivista**. 29ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Superação da Lógica *Classificatória e Excludente: do "é da Avaliação proibido reprovar" ao é preciso garantir a aprendizagem***, 3ª ed. São Paulo: Libertad, 2000.

_____ **Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança - por uma práxis transformadora**, 3ª ed. São Paulo: Libertad, 2000.

_____ **Avaliação: Concepção Dialética-Libertadora do Processo de**

Avaliação Escolar, 11ª ed. São Paulo: Libertad, 2000.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, /1998.

Avaliação Escolar. Disponível em: <http://www.projetoeducar.com.br/avalia> (em fevereiro 1998).

http://www.pjf.mg.gov.br/cfp/camaras_tematica/001.htm (em setembro de 2004).

<mailto:cre@centrorefeducacional.com.br>
<mailto:cre@centrorefeducacional.com.br>

(em fevereiro de 2004).

(<http://www.faculdadepadrao.com.br/artigos/coordenacao1.php>- Profª Leocy Fortes Gris(em agosto de 2004).

(http://www.pjf.mg.gov.br/cfp/camaras_tematica/001.htm). (em maio de 2004).

http://www.educacaoonline.../educacao_inclusiva_realidade_ou_utopia.html(em setembro de 2004).

Revista Prove. São Paulo: **Projeto de Valorização do Educador e Melhoria da Qualidade do Ensino**, n. 1, nov. 2002.

Revista Pátio. Ano V. no. 20. p.11-12, Fev/Abril 2002.

Revista Nova Escola,Ano XIV, nº123,jun/ 1999.

Revista Nova Escola,Ano XVIII, nº159 jan/fevereiro2003.

ANEXOS

1. ROTEIRO DE ENTREVISTA

I – Identificação:

Iniciais do nome:

Idade:

Sexo:

II – Perguntas Temáticas:

1-O que é educação especial para você?

2-Qual sua visão acerca do portador de necessidades especiais?

3- O que você considera como escola inclusiva?

4-Que pontos você considera positivos e negativos na educação inclusiva?

5-Como você se sente como professora da escola inclusiva?

6-Quais as dificuldades que você encontra na avaliação da aprendizagem d os portadores de necessidades especiais?

7-Quais os entraves (obstáculos) por parte do Sistema Educacional, para que tenhamos uma avaliação da aprendizagem e educação inclusiva eficiente?

8- como deve ser a avaliação da aprendizagem para portadores de necessidades especiais?

REVISTA NOVA ESCOLA

Edição Nº 159

Janeiro/Fevereiro de 2003

Edison Vara Entrevista Jussara Hoffmann.

Se você acha que é difícil mudar a maneira de avaliar, veja como a consultora Jussara Hoffmann responde às principais dúvidas dos professores.

R/NE -1 É possível alterar o paradigma da avaliação diante das exigências burocráticas do sistema? Não é melhor começar por alterá-las?

JH As exigências maiores do sistema são justamente uma avaliação contínua, o privilégio aos aspectos qualitativos e aos regimes não seriados. É isso o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No entanto, não são os estatutos que levam o professor a tomar consciência do significado de qualquer mudança.

R/NE O professor não acaba responsabilizado pelo fracasso de alunos desinteressados e desatentos?

JH O professor não deve ser responsável pelos alunos, mas comprometido com a aprendizagem. Isso ele só faz se estiver atento nas respostas, nas dificuldades e nos interesses de cada um, não se baseando na média do grupo.

R/NE Como é possível alterar a prática considerando a existência de classes numerosas e o reduzido tempo do educador com as turmas?

JH Por meio de experiências educativas em que os alunos interajam. Isso inclui sistemas de monitorias, trabalhos em duplas ou em grupos diversificados. Durante as atividades coletivas, ele circula, insiste na participação de um e de outro. Se a experiência interativa for significativa, o reflexo será percebido nas atividades individuais. O que ele não pode é querer dar uma aula particular a cada um dos 40 alunos.

R/NE Um professor desenvolveu um conteúdo e 70% dos alunos aprenderam. Se continuar trabalhando com os 30% restantes ele vai atrasar a maioria?

JH Não! Se o professor organizar uma atividade suficientemente rica e desafiadora, os 70% estarão sempre evoluindo e ampliando conhecimentos, enquanto os demais poderão construir o entendimento.

R/NE Em que medida é possível formar alunos competentes sem uma prática avaliativa exigente e classificatória, isto é, competitiva?

JH O modelo que vem pautando a escola é o do vestibular, que exacerba a competitividade entre os alunos. Esse modelo só favorece dois ou três numa sala de aula, porque todos os outros são "menos" que esses. A formação de um profissional

competente está atrelada à autonomia moral, ao desenvolvimento intelectual, a uma auto-estima elevada. E a competição na escola não favorece isso.

R/NE Dá certo substituir as notas por relatórios ou pareceres?

JH Respondo com outra pergunta. Dá certo relatar a aprendizagem de um aluno por meio de números? Eles são subjetivos e genéricos e não refletem com precisão muitas situações de aprendizagem que ficam claras em pareceres. Considero a avaliação o acompanhamento do processo de construção de conhecimento. E as médias não permitem isso.

QUANDO A ESCOLA É DE VIDRO

Trecho do livro de Ruth Rocha

Eu ia para a escola todos os dias de manhã e quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro. É, no vidro!

Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não! O vidro dependia da classe em que a gente estudava.

Se você estava no primeiro ano, ganhava um vidro de um tamanho. Se você fosse do segundo ano, seu vidro era um pouquinho maior. E assim, os vidros iam crescendo à medida que você ia passando de ano.

Se não passasse de ano, era um horror. Você tinha que usar o mesmo vidro do ano passado.

Coubesse ou nãooubesse.

Aliás nunca ninguém se preocupou em saber se a gente cabia nos vidros. E para falar a verdade, ninguém cabia direito.

Uns eram muito gordos, outros eram muito grandes, uns eram pequenos e ficavam afundados no vidro, nem assim era confortável.

A gente não escutava direito o que os professores diziam, os professores não entendiam o que a gente falava, e a gente nem podia respirar direito...

A gente só podia respirar direito na hora do recreio ou na aula de educação física. Mas aí a gente já estava desesperado de tanto ficar preso e começava a correr, a gritar, a bater uns nos outros.