

GT 15 – Educação Especial**AVALIAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NAS SALAS DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS – MA**

Angélica Moura Siqueira Cunha (COLUN/UFMA)

Hilce Aguiar Melo (UFMA)

Marilete Geralda da Silva-Perdigão (UFMA)

1 INTRODUÇÃO

Discutir sobre avaliação é refletir sobre um tema que envolve inúmeras variáveis interferentes na aprendizagem dos alunos, relacionadas com as condições físicas e de funcionamento das escolas tais como: planejamento, organização escolar, assessoria educacional especializada, apoios escolares oferecidos, nível de desenvolvimento dos alunos e suas características individuais, dentre outras. Implica analisar as macrodimensões do sistema educacional vigente, os microcontextos das escolas e outras variáveis extrínsecas que podem estar interferindo no desenvolvimento global dos alunos, para, a partir daí, tomar decisões sobre o que fazer para enfrentar os dilemas e obstáculos encontrados.

Atualmente, as dificuldades vivenciadas nas escolas públicas brasileiras estão relacionadas a fatores das mais diversas ordens, onde a busca da melhoria das condições de organização, planejamento e o apoio aos alunos e professores constitui-se um elemento imprescindível para garantir a qualidade na Educação. E quando se trata do processo de

avaliação para o planejamento educacional junto aos alunos público-alvo da Educação Especial¹, este desafio parece ampliar-se.

Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado - AEE² tem se configurado como um apoio imperioso, provedor do acesso ao currículo do ensino regular, quando se trata do público-alvo deste atendimento. Contudo, ao se observar a expressão dessa política de atendimento nas relações escolares e nas próprias falas dos professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)³, constata-se uma situação que pode ser trazida sob a forma de indagações: Como a avaliação para o planejamento educacional está sendo pensada nas SRM? Quais as finalidades dessa avaliação? Quem avalia e quais as dificuldades encontradas nesse processo? Que fundamentos legais, teórico-metodológicos sustentam as possibilidades dessa avaliação?

Diante da complexidade desse processo, o presente trabalho objetiva caracterizar o processo de avaliação para o planejamento educacional nas SRM da rede de ensino municipal de São Luís – MA e, especificamente, conhecer suas finalidades e identificar as dificuldades vivenciadas pelos professores nesse processo avaliativo. Os dados são produto de uma pesquisa realizada em âmbito nacional, do tipo qualitativa e colaborativa com grupos focais de professores de SRM das escolas públicas brasileiras.

A escolha do município de São Luís como campo empírico da pesquisa deu-se, entre outros, por ser esta a capital e a cidade mais populosa do estado do Maranhão, com uma população de 1.014.837 habitantes (IBGE, 2014), além de ter a incumbência de coordenar o Programa “Educação Inclusiva: direito à diversidade” no âmbito estadual, desde 2003. Verifica-se, pois, a relevância deste município na disseminação da política de Educação Inclusiva no estado do Maranhão.

Mesmo diante dessa responsabilidade, os índices de acesso dos alunos que necessitam de apoios educacionais diferenciados no AEE ainda continuam baixos no município, demonstrando a necessidade de um maior investimento nas políticas públicas de educação nesta área. Dados do INEP (2014) revelam que, no ano de 2012, São Luís possuía um quantitativo de 3.752 alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas municipais, sendo que 2.440 estavam no Ensino Regular, 989 na Educação Especial (na

¹ Considera-se público-alvo da Educação Especial: os alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. (BRASIL, 2008).

² O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

³ As SRM são espaços dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE. (BRASIL, 2008).

modalidade substitutiva) e 323 na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse total, 767 alunos estavam frequentando o AEE, o que corresponde a 20,44% do total de matrículas efetivadas. Isso significa que 79,56% do universo, ou seja, 2.985 alunos público-alvo da Educação Especial matriculados, não estavam frequentando o AEE na rede municipal de ensino São Luís.

A partir das informações levantadas presencialmente, em grupos focais, junto aos professores das SRM da citada rede de ensino, organizou-se este trabalho tendo como referência a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Resolução CNE/CEB Nº 4/2009 que trata das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), dialogando ainda, com autores como Ainscow (1997), Costa (2011), entre outros, cujas pesquisas tangenciam a questão da avaliação sob a perspectiva de uma intervenção pedagógica inclusiva.

Assim, este estudo foi estruturado em quatro etapas. A primeira, que se constitui desta parte introdutória, enfoca os objetivos centrais da investigação, destacando dados educacionais recentes relativos à Educação Especial no município de São Luís. A segunda, descreve a metodologia da pesquisa realizada; a terceira, apresenta a análise dos resultados sobre a avaliação nas SRM; e a quarta e última etapa, aponta as considerações finais sobre a temática estudada.

2 METODOLOGIA

Os dados coletados, organizados e discutidos aqui são produto da metodologia da pesquisa colaborativa, através de entrevista com grupos focais, realizada com professores das SRM do sistema de ensino municipal de São Luís. Entende-se como pesquisa colaborativa aquela que:

[...] envolve investigadores e professores tanto em produção de conhecimentos quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que professores e pesquisadores produzam saberes, compartilhando estratégias que promovem desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, é atividade de co-produção de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação (IBIAPINA, 2008, p.25).

Assim, neste estudo, professores e pesquisadores desenvolveram uma postura teórico-reflexiva acerca do processo de avaliação para o planejamento educacional nas SRM,

construída de forma colaborativa através da dinâmica de grupos focais, possibilitando uma maior compreensão sobre suas múltiplas dimensões, singularidades e implicações.

A pesquisa em andamento tem como sujeitos participantes no município de São Luís 40 professores de SRM divididos em dois grupos: um no turno matutino e outro, no vespertino. Especificamente, para a temática da avaliação do alunado da Educação Especial (que contém o subtema do presente trabalho) foram realizados dois encontros com cada grupo de professores com duração de quatro horas cada um. O local de realização foi na Casa do Professor, espaço no qual acontecem os cursos de formação continuada de professores da rede municipal e eventos organizados pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís - SEMED.

Além das entrevistas com grupos focais, foram utilizados outros instrumentos de coleta como análises de documentos e banco de dados de indicadores oficiais (do IBGE e INEP) e, atualmente, está sendo aplicado um *survey* com todos os participantes da pesquisa que se dispuserem a responder *online* o instrumento.

No tocante à questão ética, os sujeitos da pesquisa foram inicialmente informados sobre os objetivos do estudo a ser realizado e, logo após, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para a preservação da identidade dos participantes, foram utilizados pseudônimos e a linguagem coloquial foi mantida nas transcrições das falas, como forma de garantir a fidelidade das informações conseguidas.

Os dados coletados foram organizados em aproximação com a técnica da análise de conteúdo, tendo o tema como unidade de registro, mas privilegiando e extraindo significado também do discurso dos sujeitos. Uma análise temática “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentidos’ que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1977, p. 105).

3 PROCESSO DE AVALIAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NAS SRM NO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS

No âmbito da atual Política de Educação Especial de 2008, a avaliação é concebida como um processo dinâmico e formativo, considerando tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, prevalecendo os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas necessárias. (BRASIL, 2008).

Significa dizer que, nesse processo de mudança, o professor precisa desenvolver um pensar crítico em torno das suas próprias práticas, perspectivas e propósitos educacionais,

como bem preconiza Baptista e Skliar(2001, p.37) “a inclusão exige que o educador amplie as competências que já possui: observe, investigue, planeje de acordo com o que o aluno possui, avalie continuamente seu trabalho, redirecione seu planejamento. ”.

Assim, conforme o pensamento reflexivo-investigativo, foram sendo construídas algumas dimensões sobre a temática central da avaliação nas SRM e também pensadas e analisadas de forma entrelaçada, tais como: aprendizagem, acompanhamento, apoio e formação.

Na Resolução CNE/CEB Nº 04/09 (BRASIL, 2009), que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, compete ao professor das SRM à elaboração e execução do plano de AEE (BRASIL, 2009), mas fica notória a omissão de conteúdo que remeta a uma compreensão de quem serão os responsáveis pela avaliação dos alunos e quais as características, serviços e políticas que estão implicadas neste processo. Portanto, pensar a avaliação para o planejamento educacional, a partir das narrativas e experiências dos professores de SRM, é uma questão central no AEE. Ao mesmo tempo em que traz aprofundamento para os professores sobre as questões educacionais, de maneira conjunta e contextualizada, contribui para o melhoramento do seu processo formativo. “Sendo assim, o trabalho muitas vezes declarado solitário encontra respostas no trabalho em equipe [...], na troca, no diálogo e na experiência entre diferentes subjetividades na sala de aula. ” (COSTA, 2011, p. 36).

Para uma melhor visualização e sistematização dos resultados da pesquisa, o Quadro 1 demonstra a visão dos docentes sobre a avaliação para o planejamento educacional nas SRM da rede de ensino municipal de São Luís, seguida da análise e discussão dos dados.

Quadro 1 – Visão docente sobre a avaliação para o planejamento educacional nas SEM da Rede de Ensino Municipal de São Luís-MA

Visão dos docentes		Frequência (nº de respostas)
Exigência da avaliação para o planejamento educacional	• Há exigência da avaliação para o planejamento educacional de cada aluno individualmente.	06
	• Esse processo avaliativo está em discussão no município, ainda não foi materializado no interior de muitas escolas.	03
Principais dificuldades	• Falta de apoio, orientação e acompanhamento por parte da equipe técnica da SEMED.	04
	• Ausência de participação da escola durante o processo avaliativo.	02
Finalidades desta avaliação	• Fundamentar a prática docente na identificação das necessidades educacionais dos alunos público-alvo da Educação Especial.	03

	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar o desenvolvimento global dos alunos, identificando suas habilidades e potencialidades. 	04
	<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliarno planejamento das atividades, estratégias e apoios que poderão contribuir para a remoção de barreiras para o acesso do currículo oficial. 	06

Como mostra o Quadro 1, na visão de grande parte dos professores da pesquisa, há exigência da avaliação para o planejamento educacional de cada aluno individualmente nas SRM do município de São Luís (06 respostas). Esta afirmação pode ser constatada nas falas das Professoras Margarida e Violeta:

[...] há uma exigência para que o planejamento seja realizado sim, pela superintendência, pelas supervisoras, pelas coordenadoras de área, [...] no meu caso, eu tenho uma coordenação e ela vai lá, olha e avalia esse planejamento e a gente discute e monta as ações. Ela verifica se está tudo ok, se as estratégias estão acessíveis aos meninos e as coisas são organizadas nesse sentido. (PROFESSORA MARGARIDA)

Depois do levantamento das necessidades educacionais das crianças, depois da avaliação também com a psicóloga e também nossa, é que a gente faz o levantamento daquilo que a criança vai sinalizando para gente fazer. O planejamento é individualizado, não é? (PROFESSORA VIOLETA)

Sobre essa especificação individualizada do planejamento na Educação Especial, Tannús-Valadão (2011, p.35) esclarece que o Planejamento Educacional Individualizado (PEI)⁴ se tornou “um mecanismo essencial para se garantirem os resultados esperados no processo de escolarização de pessoas em situação de deficiência”. A mesma autora enfatiza que, no decorrer da história, houve uma mudança de foco do planejamento:

Antes era baseado no modelo médico da deficiência. Diagnosticava-se com foco nos impedimentos, tendo em vista os interesses da instituição de atendimento. Com a filosofia da normalização, integração e posteriormente de inclusão escolar e social, o foco passou a ser o próprio indivíduo (TANNÚS-VALADÃO, 2011, p. 35).

Outro aspecto, evidenciado nesse estudo, é que tais transformações não vêm acontecendo de forma linear nas diferentes realidades existentes. Como consta no Quadro 1, alguns professores de SRM afirmam que esse processo avaliativo está em discussão no município, ainda não se materializou no interior de muitas escolas municipais, que ainda não realizam esta avaliação de acordo com os novos modelos propostos pela Secretaria (03 respostas). Essas singularidades podem ser visualizadas nas falas das professoras a seguir:

⁴Plano individualizado indicado para delinear a proposta educacional dos alunos público-alvo da Educação Especial.

No meu caso não há uma avaliação, eu não tenho a sorte que a colega tem. E o meu planejamento, eu faço. Quando a itinerante vai, pouco olha. Eu não tenho essa relação. (PROFESSORA ROSA).

[...] o planejamento, ele é realmente individualizado, é algo que embasa a prática. Agora, os precedentes, que é a avaliação, eu acho que a Secretaria deve rever isso coletivamente [...]. (PROFESSORA DÁLIA).

[...] nós não temos ainda dentro da rede municipal de ensino um plano, uma avaliação. Um planejamento sistematizado, organizado, por quê? Porque ele está ainda em discussão. [...] nas formações, o que se ouve muito é que ainda tem muitas escolas que ainda não trabalham com o planejamento que a SEMED..., e que a sala de recursos pensa, tem formatizado e organizado (PROFESSORA BROMÉLIA).

Os sujeitos da pesquisa afirmam, enfaticamente, que a falta de apoio, orientação e acompanhamento por parte da equipe técnica da SEMED representam barreiras centrais para a materialização e sistematização desse processo (04 respostas). Tais dificuldades podem ser mais bem verificadas nos depoimentos das professoras a seguir:

[...] complementando o que ela está dizendo, geralmente, o meu planejamento vai só com a minha assinatura. Não há esse *feedback* desses dois outros sujeitos que validariam esse planejamento que a gente faz. Então assim, de praxe ou para existir mesmo legalmente, teria que haver realmente essa avaliação, a qual a questão aí se reporta [...]. (PROFESSORA TULIPA).

[...] eu não tenho ajuda, nem acompanhamento. Quem me orienta são as minhas companheiras de sala de aula [...] inclusive, as minhas pastas com os meus planejamentos anuais, todos individuais, ficam na direção da escola, na coordenação [...] mas nunca ninguém olhou meus planejamentos. Então, eu faço porque direciona o meu trabalho, eu preciso de um planejamento. (PROFESSORA CAMÉLIA).

Outro entrave, destacado pelos professores de SRM, refere-se à ausência de participação e envolvimento da própria escola no trabalho avaliativo (02 respostas), ou seja, a falta de colaboração dos gestores, coordenadores e demais membros da equipe escolar, dificultando os possíveis apoios e orientações na condução desse processo.

A falta de cooperação na escola, especialmente, nas questões relativas ao processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, pode trazer desânimo para os professores, desencorajando-os na busca da transformação da realidade educacional desejada. Quanto a esse aspecto, Ainscow (1997, p.21) enfatiza que:

[...] a reflexão crítica e a colaboração podem ajudar os professores na sua tentativa de tornar as suas práticas de sala de aula mais inclusivas. Esta concepção leva-me a acreditar que estas abordagens precisam ter em consideração a influência dos fatores escolares. Em particular, a nossa procura de meios capazes de fomentar a educação

para todos deve incluir considerações sobre a forma como as escolas devem ser organizadas para apoiar tais esforços.

Nessa perspectiva colaborativa, a escuta das narrativas dos professores de SRM é reveladora, na medida em que promove reflexão sobre as causas dos problemas educacionais atuais, abre novos caminhos para a compreensão e adequação da prática avaliativa nas escolas. Sobre a importância dessa escuta na formação do sujeito/professor(a), Silva (2011) esclarece:

Quando alguém discursa, fala do que vivencia para o outro que escuta, esta é uma oportunidade que este alguém poderá ter para escutar e extrair significações do que está endereçando ao outro. No caso do professor, falar para os colegas, para o coordenador, para o gestor ou qualquer outro profissional que esteja em posição de escuta e que esteja disposto a ajudá-lo, a orientá-lo, também tirará proveito desta fala, pois suas angústias e aflições, suas dificuldades e afetos suscitados não só na relação com os educandos, mas no seu ambiente e contexto de trabalho e fora dele poderão ser amenizados e compreendidos (SILVA, 2011, p. 63).

Mesmo diante do reconhecimento de tais problemas e dificuldades existentes no município, os professores das SRM não deixaram de refletir sobre a relevância do processo avaliativo, ao explicitarem em suas respostas que a avaliação para o planejamento educacional tem os seguintes fins: a) fundamentar a prática docente na identificação das necessidades educacionais dos alunos público-alvo da Educação Especial (03 respostas); b) acompanhar o desenvolvimento global dos alunos, identificando suas habilidades e potencialidades (04 respostas); e c) auxiliar no planejamento das atividades, estratégias e apoios que poderão contribuir na remoção de barreiras para o acesso do currículo oficial (06 respostas).

Em seus discursos, os sujeitos da pesquisa enfatizam quanto a avaliação pode ser revolucionária, se não estiver direcionada apenas para as deficiências e limitações dos alunos, mas sim, para suas potencialidades. Esse aspecto pode ser observado nas falas das professoras a seguir:

A partir desse planejamento, eu faço uma avaliação pontuando aquilo que foi relevante, o que a criança desenvolveu, não é, procurou desenvolver. Porque o planejamento é voltado para a questão das habilidades. [...]” (PROFESSORA VIOLETA).

O planejamento individualizado é essencial para que você faça o acompanhamento do aluno e, também, faça uma avaliação do desenvolvimento dele: como você pode proceder em outras atividades; se elas devem ter um nível maior, um nível menor, para que a gente acompanhe esse aluno, saiba como ele está se desenvolvendo, como

ele está entendendo as atividades. Então, essa questão do planejamento individualizado é muito interessante (PROFESSORA ÍRIS).

Na visão dos sujeitos entrevistados, o próprio planejamento individualizado é considerado um instrumento avaliativo, na medida em que o professor vai verificando se as atividades pedagógicas desenvolvidas e os recursos didáticos utilizados foram ou não adequados, se houve ou não avanços e quais as dificuldades encontradas no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

O documento oficial intitulado “Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2006), na reflexão de seus atuais modelos de avaliação, indica que a finalidade tradicional de controle, por meio de provas ou exames, é substituída por contínuas observações, registros e análises em todos os ambientes educacionais, especialmente, na escola. “A ênfase desloca-se, pois, do ‘aluno com defeito’ para situar-se na resposta educativa da escola, sem que isso represente negação da problemática vivida pelo educando.” (BRASIL, 2006, p.33).

Nesse sentido, fica evidenciada a imperiosidade da avaliação na elaboração de um planejamento personalizado e de uma avaliação não fragmentada, capaz de fornecer informações amplas sobre a realidade circundante e subsídios detalhados sobre o desenvolvimento global dos alunos público-alvo da Educação Especial, contribuindo para tomada de decisões apropriadas na direção de uma melhor adequação das atividades escolares para estes alunos.

Outra questão importante, desvelada nessa pesquisa, diz respeito à participação dos professores de SRM na elaboração dos documentos avaliativos na rede de ensino municipal de São Luís, como mostra o Quadro 2.

Quadro 2 – Participação dos professores de SRM na elaboração dos documentos avaliativos nas SRM da Rede de Ensino Municipal de São Luís-MA

Participação na elaboração dos documentos avaliativos	Frequência (nº de respostas)
<ul style="list-style-type: none"> Os documentos avaliativos foram sendo construídos durante as formações, com a participação conjunta dos professores e técnicos. 	04
<ul style="list-style-type: none"> Há necessidade de revisão desses documentos, pois nem todos os professores participaram da sua elaboração e nem possuem conhecimentos suficientes sobre o conteúdo presentes nestes documentos. 	02

Conforme demonstrado no quadro acima, alguns sujeitos da pesquisa afirmam que os documentos avaliativos utilizados nas SRM de São Luís foram construídos durante as formações, com a participação conjunta dos professores e técnicos da Secretaria, (04 respostas). Essa afirmação pode ser verificada nos relatos a seguir:

E essa avaliação é feita através, até mesmo, do formulário oferecido pela SEMED, que foi feito juntamente com todos nós, durante as formações [...] (PROFESSORA ORQUÍDIA).

[...] quando eu fiz o primeiro AEE de 2007, nós aprendemos muito bem fazer esse planejamento, não é? O MEC dá isso lá na plataforma, nos materiais que vem do AEE, tem como planejar (PROFESSORA CAMÉLIA).

Tannús-Valadão (2011) reflete sobre a importância da apropriação dos documentos de avaliação para o PEI pelos professores e enfatiza que esta deve ser desenvolvida de forma colaborativa, com o apoio da família, alunos e demais integrantes da escola, auxiliando no processo de verificação das necessidades educacionais dos alunos.

Diante da reflexão sobre a importância dessa apropriação, como explicitado no Quadro 2, os sujeitos da pesquisa reconhecem a necessidade de uma revisão desses documentos avaliativos, inclusive do próprio PEI, pois afirmam que muitos professores não participaram de sua elaboração e nem possuem conhecimentos suficientes sobre os conteúdos presentes nesses documentos avaliativos (02 respostas), demonstrando assim, uma possível fragilidade com relação a própria dinâmica dessa avaliação. Esta situação pode ser observada na fala da Professora Dália a seguir:

Há realmente uma ficha de avaliação. [...] talvez precisa ser discutida, não é? [...] É interessante que ela seja revista, porque é uma ficha que não dá tanta base para quem vai desenvolver. [...] quem chega fica meio, como eu, meio desorientado. Fica meio perdido, não é! A gente vai tentando se encontrar, assim por esforços próprios mesmo. A gente foi buscando, foi catalogando as fichas e aí foi tomando conhecimento das coisas aos poucos [...] (PROFESSORA DÁLIA).

Este desconhecimento dos docentes em torno do processo de avaliação nos remete ao documento “Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2006), quando enfatiza que grande parte dos professores não tem garantia de acesso à literatura sobre avaliação e às questões que o tema tem suscitado, por isso não avaliam de forma apropriada...

[...] ainda que desejando fazer o melhor. Eles próprios mostram-se insatisfeitos com o uso de medidas, embora sem saber com clareza, como avaliar, o que avaliar e qual a função da avaliação, inclusive de suas próprias atividades, na prática pedagógica. (BRASIL, 2006 p. 20).

Diante de tal situação, emerge o questionamento sobre qual é a formação docente necessária para atender as novas demandas que envolvem o trabalho nas SRM do município. Urge que a temática da avaliação esteja contemplada em todos os espaços formativos da rede, não centrada apenas nas técnicas de “como avaliar” os alunos em cada atendimento, mas,

sobretudo, na reflexão crítica das complexidades e singularidades que caracterizam a realidade atual. A respeito dessa questão, Costa (2011) preconiza que a formação docente deve favorecer:

[...] a conscientização dos professores e não se ater somente a técnicas reducionistas, que favorecem e reproduzem o pensamento estereotipado. Ao focar em técnicas, o professor não consegue desenvolver sua sensibilidade, não percebendo nos alunos com deficiência nada para além da aparência (COSTA, 2011, p. 35).

Nessa mesma direção, Vitaliano e Valente (2010), no estudo intitulado “A formação de professores reflexivos como condição necessária para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais”, ressaltam que a formação de professores deve contemplar:

[...] a reflexão sobre a prática de modo a estabelecer relações com os aspectos sociais, políticos e culturais presentes de seu contexto, com conhecimentos científicos teóricos e metodológicos disponíveis, bem como contar com a identificação dos atributos pessoais do professor que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, todo esse processo deve ser realizado, o máximo possível, de forma coletiva (VITALIANO; VALENTE, 2010, p.39).

Portanto, seria procedente uma discussão coletiva e permanente desse processo avaliativo, realizada por todos os sujeitos da pesquisa e demais profissionais envolvidos em tal avaliação, capaz de possibilitar autonomia e segurança para enfrentar os novos paradigmas e desafios que têm surgido no campo educacional, na perspectiva da Educação Inclusiva.

No tocante à definição do que e como será ensinado ao aluno da SRM, todos os sujeitos da pesquisa declaram que é o próprio professor dessa sala que define os conteúdos e a metodologia a ser adotada no AEE, como demonstra o relato a seguir:

Em algumas formações que nós tivemos em anos anteriores, o que nós recebemos foram orientações de como trabalhar com alguns tipos de deficiência, algumas atividades, como adequação de material (lápiz, colheres), [...] mas isso não é definição de como você trabalhar, é apenas uma orientação. A própria definição do que vai ser ensinado, do que vai ser trabalhado, fica a critério do professor. É claro, recebendo uma orientação, acompanhamento do itinerante (PROFESSOR JASMIM).

Ao ouvir as narrativas dos sujeitos sobre as questões investigadas, não se pode deixar de frisar a relevância desses profissionais na condução das atividades e tomada de decisões para remoção de barreiras na aprendizagem dos alunos. São eles que atuam diretamente no lócus da SRM, conhecem de perto os alunos e as dificuldades do processo educativo. Por serem sujeitos fundamentais no processo de adequação e transformação, precisam se

conscientizar do seu papel, da sua função que não é meramente técnica e de cumprir tarefas traçadas por outrem, para que não vejam os momentos de avaliação, reflexão e planejamento como momentos de abandonoem seu trabalho.

É evidente que, nesse processo de mudança, o professor precisa realizar uma reflexão contínua do seu trabalho, compartilhando de forma colaborativa suas ideias e experiências. Como foi mencionado anteriormente, para que os suportes sejam oferecidos de forma adequada e em tempo hábil aos alunos, é necessária uma melhor sistematização no processo de acompanhamento e avaliação desse serviço.

Nesse sentido, procurou-se investigar a percepção dos sujeitos entrevistados sobre a atual sistemática de planejamento e avaliação do serviço nas SRM da rede de ensino municipal de São Luís. Essa percepção está sintetizada no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Percepção docente sobre a sistemática de planejamento e avaliação continuada do serviço nas SRM da Rede de Ensino Municipal de São Luís – MA

Percepção dos docentes		Frequência (nº de respostas)
Existência da sistemática de planejamento e avaliação do serviço	Há uma sistemática de planejamento e avaliação continuada do serviço.	01
	<ul style="list-style-type: none"> • Não há uma sistemática definida em todas as escolas municipais. 	05
Periodicidade do processo	<ul style="list-style-type: none"> • Semestral 	01
	<ul style="list-style-type: none"> • Mensal 	03
	<ul style="list-style-type: none"> • Esporadicamente 	01
Principal dificuldade	<ul style="list-style-type: none"> • Poucos técnicos especializados para atender as demandas das escolas 	03

Conforme demonstrado no Quadro 3, apenas uma professora reconhece que há uma sistemática de planejamento e avaliação continuada do serviço na rede de ensino municipal de São Luís. O reconhecimento dessa sistemática pode ser verificado na fala da Professora Gardênia a seguir:

No meu caso, esse levantamento é feito com o auxílio da técnica e, agora, a gente tem mais a itinerante. Então, tem um grupo que sempre vai lá... E assim, a itinerante principalmente ela, faz esse trabalho em conjunto com a gente, fazendo essa avaliação. [...] normalmente, nós temos esse auxílio mensal, que dá para gente fazer essa relação: o que foi trabalhado dentro daquele mês? O que está precisando de ajuda? As crianças que não estão frequentando? Tudo isso é analisado nesse dia, quando a técnica vai a minha sala de recursos (PROFESSORA GARDÊNIA).

Observa-se no Quadro 3, que não há uma planificação desse trabalho em todas as escolas da rede municipal. Ao contrário da realidade destacada, inicialmente, pela Professora Gardênia, alguns participantes mencionam que em suas escolas ainda não há uma sistemática definidas nesse sentido (05 respostas). Essas especificidades podem ser observadas na falada professora a seguir:

E o mais preocupante, se tiver existido equívocos, eles vão continuar porque não tem ninguém para reavaliar o que você avaliou. Reavaliar, inclusive, a sua conduta enquanto professor. Porque é muito complicado você ser avaliado, vamos dizer, pelo coordenador que não tem nenhum curso específico na área, que não tem o mesmo olhar, o olhar da Educação Especial. E que ele não passa na sua sala em hipótese alguma. (PROFESSORA PAPOULA)

Nestas declarações, fica denotada a falta de assistência do próprio coordenador da escola ao professor da SRM, que pode estar relacionada com a insuficiência de conhecimentos para oferecer as devidas orientações e apoios nessa área e outros motivos. Esta falta de proximidade e assistência dos profissionais da escola onde está localizada a SRM demanda a nós, educadores, alguns questionamentos: como pensar em inclusão escolar se os próprios agentes deste processo estão à margem dele seja por posição própria ou por uma distribuição burocrática destes agentes? Como pensar uma escola inclusiva se apenas alguns educadores estão envolvidos com ela? Estas incoerências devem se transformar pontos de reflexão para toda a comunidade escolar, para que se avance rumo ao alcance da inclusão.

É evidente que os professores de SRM devem receber todas as informações sobre o diagnóstico dos alunos e as orientações necessárias para fazer as possíveis adaptações e escolher corretamente os equipamentos e recursos didáticos utilizados, portanto, para evitar possíveis equívocos e inadequações, urge a necessidade de uma maior sistematização desse processo, como bem relata a Professora Margarida:

[...] eu estou atendendo uma determinada aluna, numa sala de recursos, que ela é baixa visão. E isso se tornou uma discussão entre mim e a pessoa que encaminhou a aluna pra sala de recursos, não é? Então, quando eu cheguei à sala de recursos, a aluna já estava debruçada numa reglete, furando aleatoriamente. Eu achei, assim, um absurdo! Porque a aluna tem baixa visão. Então eu fui questionar, por exemplo: - Qual é a acuidade visual dessa aluna? [...] - Teve uma avaliação? - Quem avaliou a acuidade visual tem um plano educacional individualizado? Porque se não tiver, quem vai atender sou eu, eu é que vou fazer.

No que tange a periodicidade desse processo, conforme demonstrado no Quadro 3, percebe-se que não há uma unanimidade em torno desse aspecto. Os professores mencionam que a frequência desta avaliação é semestral (01 resposta), mensal (03 respostas) e esporádica (01 resposta). Um dos problemas apontados que interfere na efetivação dessa sistemática é a carência de profissionais especializados para atender as demandas das escolas, que a cada ano aumenta no município (03 respostas). Sobre essa problemática, a Professora Bromélia enfatiza:

[...] essa frequência da avaliação dos planejamentos acontece esporadicamente. É maldade do técnico? Não! É porque ele não quer? É porque ele é omissivo? Não! No observatório, na reunião passada, a gente frisou que tem técnicos que tem até 32 (trinta e duas) escolas. Têm técnicos que passam, às vezes, até dois meses sem aparecer na escola. Por quê? Porque são muitas, muitas escolas para um técnico só dar conta (PROFESSORA BROMÉLIA).

É óbvio que a ausência de profissionais especializados para fazer esse acompanhamento e avaliação adequada desse serviço precisa ser repensada pelos órgãos competentes. A instabilidade e desarticulação das ações nesse processo podem acabar comprometendo o funcionamento do AEE e o planejamento dos apoios educacionais, retardando a real compreensão dos fatores de interferência e o consequente melhoramento das atividades desenvolvidas nesta área.

Pelo exposto, a reflexão coletiva em torno do processo de avaliação para o planejamento educacional nas SRM é uma condição necessária para todos os professores, engendrando novas possibilidades de aperfeiçoamento, aprendizagem e formação.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante dos intensos desafios e mudanças que têm caracterizado o AEE nas escolas públicas brasileiras, a temática da avaliação para o planejamento educacional emerge como uma reflexão necessária. Esta temática traz novos elementos da realidade das SRM, sob a perspectiva da política de Educação Especial do nosso país numa perspectiva inclusiva, a partir de outras vertentes como as da aprendizagem, colaboração, apoio e formação. Nesse entendimento, é preciso uma pausa para que a construção do conhecimento não siga os rumos, alvo de crítica nesta pesquisa, do reducionismo e falta de unidade de algumas práticas.

A partir das narrativas dos professores, compreendendo-as como espaço de produção de conhecimento, foi possível caracterizar o processo de avaliação para o planejamento

educacional nas SRM da rede municipal de São Luís, desvelando suas principais finalidades e dificuldades.

Os resultados apontam que a efetivação desse processo no município passa, necessariamente, pela reestruturação do planejamento e avaliação continuada do serviço, demandando iniciativas relacionadas a fatores das mais diversas ordens, como: orientação e acompanhamento aos professores das SRM pela equipe técnica especializada; atuação colaborativa dos demais integrantes da escola; oferecimento e disponibilização de apoios adequados aos alunos; formação docente; entre outros.

Pensa-se que para fazer jus ao AEE, é preciso avançar com as discussões que vão além da percepção da avaliação como emprego de técnicas e métodos descontextualizados. O debate deve ser ampliado pontuando o seguinte: que tipo de conhecimento seria necessário ao professor, quer do ensino regular, quer do AEE, para que ele possa identificar as demandas de conteúdo e metodológicas dos seus alunos? Esse seria um questionamento necessário para desenvolver, no âmbito da docência, uma postura cuja pedagogia se dê sob o caráter investigativo. Uma pedagogia munida dos conhecimentos que permitam ao professor avaliar sob parâmetros que não sejam superficiais e que levem em consideração o sujeito situado num dado contexto histórico, social, político e cultural, mas também que considere as relações subjetivas que este mesmo sujeito estabelece com o conhecimento.

Por fim, a intenção desse estudo é oportunizar o debate para todos os que atuam, direta ou indiretamente no AEE, dando voz especialmente aos professores, estimulando a continuidade de propostas e projetos que trabalhem conjuntamente a pesquisa e a formação.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997, p. 11-28.

BAPTISTA, C.; SKLIAR, C. Inclusão ou exclusão? In: SCHMIDT, S. **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Informações Estatísticas**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=210530> Acesso em: 17 de abril 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

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

_____. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

COSTA, V. A. da. Formação de professores e educação inclusiva: experiências na escola pública. In: COSTA, V. A. da. et al. **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2011, p. 31-52.

IBIAPINA, I.M.L.de M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção do conhecimento**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo> Acesso em: 17 de abril 2014.

SILVA, M. G. da. Escuta e intervenções/orientações como estratégia de construção do sujeito/professor(a). In: COSTA, V. A. da. et al. **Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Niterói: Intertexto, 2011, p. 53-71.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha**. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

VITALIANO, C. R.; VALENTE, S. M. P. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010, p. 33-48.