



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM  
NECESSIDADES ESPECIAIS**

**TAYANE SANT`ANNA PADILHA**

**BRASÍLIA, DEZEMBRO DE 2011.**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**AVALIAÇÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS**

**TAYANE SANT`ANNA PADILHA**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia a Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação do Professor MsC. Bianor Domingues Barra Júnior.

**BRASÍLIA, DEZEMBRO DE 2011.**

## Ficha Catalográfica

**PADILHA, Tayane Sant`Anna. *Avaliação de alunos do 2ºano do ensino fundamental com necessidades especiais.*** Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília – DF. Dezembro /2011. X páginas.

Orientador: Profº Ms. Bianor Domingues Barra Júnior.

Trabalho Final de Curso. Conclusão em Pedagogia – Universidade de Brasília.

**AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM  
NECESSIDADES ESPECIAIS**

Trabalho final de curso avaliado pela Comissão Examinadora constituída por:

---

Professor MsC. Bianor Domingues Barra Júnior – UnB

Orientador

---

Professora Dr<sup>a</sup>. Cristina Massot Madeira Coelho – UnB

Examinadora

---

Professora MsC. Anelice da Silva Batista – UnB

Examinadora

Brasília, 12/12/2011

Dedico este trabalho aos meus pais pelo amor e exemplo, a minha irmã pelo apoio, ao meu sobrinho pela inspiração e ao Renato pela compreensão. A vocês, o meu muito obrigada!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus pais lindos, porque sempre acreditaram em mim, sendo a base de tudo em minha vida.

A minha querida irmã Shalua, cúmplice de todos os momentos da minha vida, sempre com aquele colo nas horas em que mais precisei.

Aos meus avós Arlene e Dirceu pelo carinho e apoio que foi fundamental no começo do meu curso quando morei no Rio de Janeiro.

Ao meu namorado Renato, pela compreensão e companheirismo nos momentos em que precisava estudar.

As minhas amigas, Nê, Mari Redecker, Mari Wasem, Ju e Lu por entenderem esse momento importante da minha vida e não me chamarem pra sair.

As professoras Anelice e Cristina por me mostrarem a inclusão de educandos com NEE com tanta paixão e entusiasmo.

Ao meu querido professor e orientador Bianor, pela paciência, compreensão, ajuda sem limites no momento em que mais precisei.

E a todas aquelas outras pessoas que em algum momento contribuíram de alguma forma para esse grande acontecimento. Fica registrado aqui as minhas sinceras e carinhosas palavras:

***MUITO OBRIGADA!***

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar como é feita a avaliação dos educandos com necessidades especiais em uma escola inclusiva. Mostrando como a escola inclusiva deve funcionar para atender a totalidade da diversidade dos seus alunos, compreendendo a formação dos professores, dentro das séries iniciais, para lidar com a educação inclusiva. A pesquisa foi dividida em 4 capítulos, onde o primeiro mostra a avaliação dos alunos com necessidades especiais em uma escola inclusiva, falando da formação do professor e legislação. O segundo capítulo apresenta a Provinha Brasil, prova do governo federal aplicada aos alunos do 2º ano do ensino fundamental. O terceiro capítulo explica a metodologia usada nesse trabalho e quais os tipos de pesquisas que foram feitas. O quarto capítulo mostra as considerações da autora e as conclusões finais da pesquisa.

Palavra- chave: avaliação, escola inclusiva e Provinha Brasil.

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| RESUMO .....   | 6  |
| INTRODUÇÃO .....   | 8  |
| PARTE 1 – MEMORIAL .....                                   | 9  |
| PARTE 2 – MONOGRAFIA .....                                 | 14 |
| Capítulo 1 Avaliação de uma escola inclusiva .....         | 15 |
| 1.1 A avaliação .....                                      | 15 |
| 1.2 A inclusão.....  | 16 |
| 1.3 Formação de professores para uma escola inclusiva..... | 18 |
| 1.4 O que a legislação diz.....                            | 22 |
| Capítulo 2 Provinha Brasil.....                            | 30 |
| 2.1 Histórico .....  | 30 |
| 2.2 Objetivo.....  | 31 |
| 2.3 Características da Provinha .....                      | 32 |
| 2.4 Aplicação da Provinha para alunos com NEE.....         | 35 |
| Capítulo 3 Metodologia.....                                | 37 |
| 3.1 Objetivo Geral .....                                   | 37 |
| 3.2 Objetivo Específico .....                              | 37 |
| 3.3 Metodologia .....                                      | 38 |
| 3.3.1 A Escola.....  | 39 |
| 3.3.2 Aplicação da Provinha Brasil .....                   | 41 |
| 3.3.3 Entrevista.....                                      | 42 |
| 3.3.4 Questionário .....                                   | 43 |
| Capítulo 4 Considerações Finais.....                       | 45 |
| PARTE 3 PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....          | 47 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....                            | 49 |
| ANEXOS .....   | 52 |



## INTRODUÇÃO

Estamos vivendo em tempos que a Educação deveria ser sinônimo de inclusão, pois uma educação que não é inclusiva não poderia ser chamada de Educação em seu teor qualitativo e integral.

Todos nós, temos o direito de uma educação integral e inclusiva, não podendo esse direito, ser negado a nenhum cidadão. Favorecer a educação inclusiva é possibilitar a abertura de janelas mentais, a abertura de gaiolas epistemológicas, de quebra de barreiras e transgressão de fronteiras limitadoras. É permitir um caminho, um currículo no qual todos tenham possibilidades de construção do saber e aprender. Tratar os diferentes com igualdade pode ser tão cruel quanto negar-lhes o direito de igualdade. Cabe-nos tratar os diferentes com respeito, ou seja, todos os humanos, independente da sua cor, etnia, aparência física ou religião.

Pensando na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais que essa pesquisa foi feita. Ela vem mostrar como a avaliação desses alunos é feita, como o professor age diante desses alunos.

Na maioria das vezes o professor não tem conhecimento suficiente para lidar com determinadas situações de inclusão, o que acaba afetando na formação do educando. Esse trabalho mostra como está a formação desse professor, o que a legislação diz em relação à inclusão.

Em uma das avaliações que o Governo Federal oferece, a Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. A legislação diz que é dever do estado oferecer atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Porém, na prática, não é bem assim que funciona. O próprio governo que oferece a Provinha Brasil, não oferece condições para que os alunos com necessidades especiais façam a prova de maneira adequada.

Esse trabalho aborda a avaliação do aluno com necessidades especiais em escolas inclusivas.

**PARTE 1**  
**MEMORIAL**

## MEMORIAL

Meu nome é Tayane Sant`Anna Padilha, nasci em Brasília no dia 25 de janeiro de 1984. Sou filha de pais cariocas, minha mãe Dirlene e meu pai Márcio nasceram na cidade do Rio de Janeiro. Quando a minha mãe ficou grávida de mim, ela e meu pai só eram namorados, então tiveram que antecipar o casamento que já estava marcado. Quando eu nasci o meu pai ainda fazia história aqui na UnB, pois como a maioria dos estudantes ele trabalhava e estudava, então a sua formatura demorou um pouco a acontecer. A minha mãe tinha acabado se formar em Administração na UFRJ, então a sua dedicação era exclusiva pra mim. No ano seguinte, em 1985, nasceu a minha irmã Shalua. Meus pais, como a maioria dos pais, ficaram preocupados com quem deixar nós duas quando estavam trabalhando. Afinal de contas os meus avós maternos moravam no Rio de Janeiro e meus avós paternos, apesar de morarem em Brasília, não tinham condições de cuidar da gente, pois ele já estavam com uma certa idade que os meus pais não queriam dar trabalho a eles. Então a solução foi nos colocar em uma creche integral. Eu fui com 1 ano e 9 meses e minha irmã com 6 meses. Meus pais contam que nunca tiveram problema com creche, e até hoje eles são a favor de colocar a criança em creche ao invés de ficar com babá.

Em 1987 a minha mãe passou em um concurso e foi fazer o curso de 6 meses no Rio da Janeiro, então levou eu e minha irmã junto, pois os meus avós poderiam ajudar lá no Rio de Janeiro. Nessa época o meu pai já tinha terminado o curso na UnB, mas trabalhava de manhã, de tarde e de noite, então não teria como ficar com a gente. Lá no Rio eu e minha irmã fomos para uma creche do lado da casa dos meus avós. Quando retornamos para Brasília fomos direto para uma escola particular de educação infantil. De lá pra cá eu na maioria das vezes estudei em escolas particulares, somente 2 anos que estudei em escola pública, na 3ª e 4ª série. Foi uma escolinha na quadra em que eu morava, na 111 sul. Em algumas

escolas particulares que estudei o meu pai dava aula lá também, então nós ganhávamos bolsa.

Na minha infância, enquanto a maioria das meninas preferiam de brincar de Barbie (boneca) eu preferia de brincar de escolinha. Sempre gostei de crianças menores do que eu, e adorava brincar com elas, me achava “a responsável”.

A minha relação com as professoras da escola sempre foi muito boa, eu não era uma criança mal educada e sempre gostava de ser ajudante das professoras. Algumas professoras eu tive uma relação além de sala de aula, já que o meu pai também era professor e as vezes era amigo da minha professora.

No ensino médio estudei os 2 últimos anos em uma escola católica, e foi uma das escolas que eu mais gostei de ter estudado. No 3º ano fomos em uma palestra no hospital Sarah e quando sai de lá estava decidida em fazer Fisioterapia, pois sempre quis trabalhar com criança, então pensei em fazer na área pediátrica. Quando terminei o 3º ano passei no vestibular em uma faculdade particular para fisioterapia. Depois do 1º semestre percebi que não era bem o que eu pensava, pois ver as crianças sofrendo não me fazia bem e fez com que eu largasse o curso.

Em uma segunda tentativa fiz vestibular para Administração em uma outra faculdade particular aqui de Brasília. Pensava que poderia me especializar em administração escolar e trabalhar no futuro com crianças. Mas no 3 semestre percebi novamente que não era o que queria.

Fiquei um semestre estudando e fui morar no Rio da Janeiro com a minha irmã, já que ela tinha passado no vestibular da UERJ. Depois de algumas frustrações resolvi assumir o que sempre quis fazer, Pedagogia. No ano de 2006 passei no vestibular para Pedagogia em uma faculdade do Rio de Janeiro. Tinha medo de assumir a minha vontade, pois sempre ouvia de alguns amigos do meu pai que professor ganha mal, que trabalha muito e ganha pouco.... Mas do meu pai mesmo eu nunca ouvi isso, ele sempre falou; “Filha, se você faz o que gosta, faz bem feito, você é reconhecido e bem remunerado. Você tem que fazer o que gosta, assim você acaba fazendo bem feito.”

Comecei a fazer o curso em sentia realizada. Depois que comecei a fazer estágio em uma escola de educação infantil eu percebi que era realmente aquilo que eu queria.

Em 2007, a minha irmã voltou para Brasília e fez a prova de transferência para UnB e passou. Ela precisava voltar pois ficou grávida. Nas minhas férias de final do ano de 2007 eu vim para Brasília e percebi que não agüentava ficar longe do meu sobrinho que acabara de nascer (setembro/2007), então resolvi fazer a prova de transferência para UnB também. Estudei somente por duas semanas e fiz a prova. Quando saiu o resultado que eu tinha passado a minha felicidade era inexplicável. Eu tinha passado em umas das melhores universidades do país, no curso que estava amando, na cidade que eu queria, no momento certo, foi tudo perfeito. Ficar longe dos meus pais por 2 anos, foi muito bom, cresci muito, aprendi muita coisa, mas quando eu voltei foi melhor ainda. Sempre fui muito ligada a eles, a nossa família é muito unida e amigável, e isso eu sentia muita falta. Então depois disso só voltei no Rio de Janeiro para pegar a minha transferência e começar uma nova vida aqui em Brasília novamente.

Quando fui fazer a minha matrícula na UnB, tive que fazer junto ao coordenador do curso, pois ele me ajudou a escolher as matérias que teria que me matricular, já que eu iria fazer aproveitamento de estudos. Comecei o 1 semestre de 2008 fazendo disciplinas de 1, 2 e 4 semestre. Durante os 4 anos da UnB eu fiz matérias de vários períodos. O meu currículo sempre foi bastante bagunçado. Fiz o projeto 2 antes do projeto 1, não precisei fazer o projeto 4, fiz projeto 3 fase 1 com uma professora e fase 2 e 3 com outra. Eu não entendia muito bem como funcionava isso, mas consegui frequentar as aulas e fazer os trabalhos e estágios como determinado.

Logo no primeiro semestre de 2008, que tive o meu primeiro contato com uma disciplina relacionada à Educação Especial. A disciplina era O Educando com Necessidades Educacionais Especiais, com a professora Anelice Batista, que consistia basicamente em analisar o contexto educacional, histórico, social, político e cultural das perspectivas da educação especial e inclusiva, abordando quais são as deficiências existentes e como cada uma se manifesta, quais são os sistemas e os programas de apoio para as pessoas que possuem necessidades educacionais especiais e como se dá (ou deveria se dar) a formação do profissional dessa área frente à diversidade que envolve esse contexto. Foi uma disciplina de extrema importância, que me fez entender melhor muitas coisas e despertou em mim um interesse maior pela área. Afinal a professora falava dessa matéria com tanto amor,

que qualquer pessoa fica com algum interesse em querer saber mais. No primeiro semestre de 2009 eu fiz a disciplina de Aprendizagem e Desenvolvimento do PNEE com a mesma professora, Anelice Batista. Essa disciplina aprofundou mais na matéria. Ela estuda sobre a diversidade de processos de desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva de intervenções pedagógicas e educacionais que considerem a singularidade da pessoa com necessidade educacional especial. No primeiro semestre de 2011, resolvi fazer Avaliação Educacional do Portador de Necessidades Educacionais Especiais com o professor Bianor Domingues. Foi quando descobri o projeto 3 “Sujeito, Linguagem e Aprendizagem” com a professora Cristina Coelho e com o professor Bianor, com foco nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, mas precisamente Provinha Brasil. Fiz o projeto 3, fase 2 com eles.

Quando fiz a fase 1 do projeto 3, não sabia que tinha na área de PNEE então resolvi fazer na área de Economia Solidária. Achei bem interessante, porém não era o que eu realmente gostava.

No meu primeiro ano de UnB (2008) eu fiz estágio em educação infantil em um colégio particular, no qual estudei no ensino médio, o Marista. Em 2009, fiz estágio em um tribunal aqui de Brasília. Não tinha muita coisa haver com o curso, mas aprendi muito lá também. Fiquei nesse estágio por 1 ano e meio, quando fui chamada para trabalhar na CNI (Confederação Nacional da Indústria).

Em setembro de 2010, quando comecei no novo emprego me dediquei menos a faculdade, pois o trabalho exigia muito de mim, mas como não podia largar o trabalho, fui me ajustando para que conseguisse levar os dois numa boa. O pessoal lá do trabalho é muito tranquilo em relação as matérias que tive que fazer durante as manhãs de terça e quinta-feira. Eu compensava nos outros dias sem problema algum.

Atualmente, no 2º semestre de 2011, eu realizo a fase 3 do projeto 3, “Sujeito, Linguagem e Aprendizagem” com a professora Cristina Coelho e com o professor Bianor, o que tem sido fundamental e me ajudado bastante para os estudos do meu TCC. Estou freqüentando a escola Classe da 316 sul e acompanhando os alunos do 2º ano com necessidades educacionais especiais.

**PARTE 2**  
**MONOGRAFIA**

## CAPÍTULO 1

### A AVALIAÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

#### 1.1– A avaliação

Nascida com os colégios por volta do séc XVII, a avaliação até hoje, na maioria das escolas, está ligada a prova, notas, aprovação e reprovação. Os alunos são avaliados em função de exigências manifestadas pelos professores, que seguem os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educativo, e são considerados como tendo alcançado êxito ou fracasso na escola. Conforme Isambert – Jamati (1971) – *Classes sociales et échec scolaire*

“O aluno que fracassa é aquele que não adquiriu no prazo previsto os novos conhecimentos e as novas competências que a instituição, conforme o programa, previa que adquirisse.” (1971) – *Classes sociales et échec scolaire*

Como se sabe se um aluno adquiriu, ou não, no prazo previsto, os novos conhecimentos e as novas competências que a instituição, conforme o programa, previa que adquirisse? Com a avaliação, é claro. O grau de conhecimentos e de competências deve ser avaliado por alguém, e esse julgamento deve ser sustentado por uma instituição para tornar-se mais do que uma simples apreciação subjetiva e para fundar decisões de seleção de orientação ou de certificação.

Porém, a autora Villas Boas (2005) em *Avaliação e Trabalho Pedagógico*, afirma que “o problema está na confusão que se faz entre prova e avaliação.” Prova não é a mesma coisa que avaliação. A prova pode fazer parte da avaliação, mas esta não se reduz a ela.

Uma avaliação que alguns autores consideram essencial, é aquela que se dá pela interação de alunos com professores, com os demais profissionais que atuam naquela escola e até mesmo com os próprios alunos, em todos os momentos e espaços do trabalho escolar. Ela é importante porque dá chances ao professor de



conhecer melhor cada aluno: suas necessidades, seus interesses, suas capacidades... Lembrando que a avaliação é feita para ajudar o aluno a se desenvolver, a avançar, não devendo expô-lo a situações ridículas, ela serve para encorajar e não para desestimular o aluno. Isso segundo Villas Boas (2005) acontece quando o professor:

- dá ao aluno a orientação que ele necessita;
- tem paciência, carinho, respeito ao atender suas dúvidas;
- oferece os materiais necessários à aprendizagem;
- demonstra interesse pelo aprendizado do aluno;
- não demonstra preferência por um aluno, tratando todos da mesma forma;
- elogia quando acha necessário;
- não julga e nem castiga o aluno pelas aprendizagens não adquiridas, e sim, oferece mais atenção ao aluno para que ele realmente aprenda;
- não usa apelidos que humilhem os alunos;
- não fica chamando a atenção na frente dos outros alunos a suas dificuldades;
- não faz comparações entre alunos;
- não usa gestos nem olhares de desagrado em relação à aprendizagem.

Não se deveria avaliar para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno, para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, e que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos. Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas, a avaliação sempre ajudando a aprendizagem.

## 1.2– A inclusão

Com esse tipo de avaliação a inclusão fica muito mais fácil de ser feita. É, isso mesmo, **INCLUSÃO!** Até pouco tempo atrás as crianças com deficiência eram atendidas nas escolas especiais, e as crianças sem deficiência em escolas regulares. Atualmente, as escolas regulares estão atendendo (obrigatoriamente) todos os tipos de alunos, com ou sem deficiência.

Beyer (2006), em *Inclusão e Avaliação na Escola*, diz que a educação especial encontra-se numa situação de crise de identidade. O monopólio da educação especial na área do ensino de crianças com deficiência parece estar chegando ao fim. Cada vez mais há pressões sociais no sentido da abertura de espaços, para que as pessoas com deficiência saiam dos redutos segregados, e coloquem-se nos espaços comuns da sociedade. Porém junto com a inclusão surgiram algumas questões: Como, de que forma, com que meios por em movimento ações escolares inclusivas? Como atender, à altura, os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares? Temos que responder essas questões sem ferir os dois princípios mais importantes da educação inclusiva, que são a promoção da convivência construtiva dos alunos, preservando a aprendizagem comum, sem desconsiderar as especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades especiais.

Primeiramente, temos que mudar a forma de pensar. As crianças são diferentes, elas são únicas em sua forma de pensar e aprender, mesmo aquelas sem deficiência. Por isso que também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneiras iguais. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades.

A individualização do ensino significa a individualização dos alvos, da didática e da avaliação. Deve-se e pode-se esperar que cada criança corresponda às suas capacidades individuais e desenvolva sua própria personalidade. Os educadores devem ficar contentes quando uma criança se torna o que ela pode vir a ser e obtém o desempenho que esteja ao seu alcance.

A didática tem que ser diferenciada. É errado atender crianças em situação de diversidade da mesma maneira. Em uma escola regular, muitos alunos não precisam de ajuda especial para atingir os alvos propostos. Algumas crianças precisam somente de ajuda temporária, em algumas áreas do currículo. Já outras necessitam de ajuda específica e até mesmo terapêutica. A condição de uma aula inclusiva, que diferencie didática e método, forma e volume na ajuda pedagógica, conforme as possibilidades e necessidades individuais do aluno, é denominada de princípio da ajuda diferenciada na aprendizagem.

Esta ajuda considera o ritmo e os níveis de aprendizagem dos alunos. Alguns aprendem com mais facilidade e rapidez, outros com mais lentidão. É injusto avaliar

o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas. Crianças que são únicas em suas características, e, ao, mesmo tempo, diferentes entre si, não podem ser comparadas através de procedimentos escalonados por uma média, que definem os alunos como bons, médios ou fracos. Já F. Herbrt escreveu em 1832, em sua carta pedagógica:

“O educador não compara seu educando com outros, porém consigo mesmo. Não fica satisfeito, caso o educando fique aquém de suas possibilidades e, nem insatisfeito, caso ele avance tanto quanto se estimou que pudesse avançar.” (F. Herbart, apud Wocken, 2003)

Numa escola inclusiva, dá-se preferência a processos de avaliação que sirvam de retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem, isto é, que informem se o aluno está conseguindo progredir em sua aprendizagem, quais metas tem atingido, quais não, enfim, qual a variabilidade positiva e as adversidades em seu aprender. Guthke (1996) defende que a idéia da avaliação que controla a transformação do sujeito, tendo como parâmetro de balizamento a variabilidade individual, isto é, como se encontra a pessoa hoje em sua aprendizagem, tendo em vista suas situações anteriores. Perrenoud (1999) defende o conceito de avaliação formativa, cujo foco mantém-se atrelado ao monitoramento da aprendizagem e à retroalimentação da mesma.

Uma boa avaliação do aluno depende bastante de como o professor interage com ele. O professor precisa de um bom entendimento sobre o seu aluno, conhecê-lo e conhecer a família é fundamental para que o trabalho dê certo. Porém isso não é suficiente. O professor precisa também de uma boa formação. Estes, devem aprender que a avaliação deve servir como elemento de formação e como alcance de aprendizagem .

### 1.3- Formação de professores para uma escola inclusiva

Porém ao se abordar a Educação Inclusiva, nada mais relevante do que destacar a preocupação com a formação e qualificação de profissionais no desempenho, com competência, de uma educação de qualidade. Esta formação

deve contemplar o contexto do professor, pois é justamente, em sala de aula, que o saber da experiência se manifesta. Na visão de Holly (1992, p. 82):

“Há muitos factores que influenciam o modo de pensar, de sentir e de actuar dos professores, ao longo do processo de ensino: o que são como pessoas, os seus diferentes contextos biológicos e experienciais, isto é, as suas histórias de vida e os contextos sociais em que crescem, aprendem e ensinam.”

É a partir do saber-fazer do professor, dos conhecimentos que possui, experiências, crenças e esquemas de trabalho, que a idéia de educação permanente pode ser pensada e ampliada, baseando-se no seu aprimoramento através da reflexão, compartilhamento de idéias, informações, sentimentos, responsabilidades, decisões e ações.

Além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, a formação do professor deve ser uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. O questionamento da própria prática, as comparações, análises, investigações e soluções de problemas, levam o indivíduo a "aprender a aprender", a "aprender a pensar" e a oferecer possibilidades de investigação individual e coletiva, uma vez que sabemos que

(...) É verdade que toda a vida pessoal e social oferece oportunidades de progredir no saber e no saber fazer. (...) é desejável que a escola lhe transmita ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual. Podemos, até, imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno (Delors, 1998, p. 18).

Não obstante, a formação do professor deve contemplar a reflexão sobre os valores da educação, vivência interdisciplinar, trabalho em equipe, pesquisa e construção de competências. Portanto, como já reiterado, o professor tem de ter a capacidade de explicar o que sabia, e não apenas reproduzir, com a convicção de que todos os alunos são capazes de aprender, o compromisso com a aprendizagem de todos os seus alunos, as habilidades para apresentar e explicar os conteúdos como interessantes, ou seja, suscitar o prazer de aprender.

Para atender ao horizonte pedagógico, fruto da transformação da escola, as universidades são chamadas a reorganizarem seus programas curriculares, pesquisando, estudando e redefinindo os paradigmas educacionais, revisando

estratégias e conteúdos de formação, a fim de preparar o professor para a diversidade, pois a Educação Inclusiva só terá seus objetivos alcançados se todos os envolvidos neste processo vivenciarem atitudes e valores, tendo um olhar educativo coletivo e criativo.

Os professores podem reagir de forma diferenciada frente às práticas nas escolas inclusivas: ignorando o processo de mudança, por insegurança, sem tomar conhecimento do que está acontecendo; ou demonstrando preconceito, devido à falta de informação e do estabelecimento de pré-concepções; ou ainda, aceitando a idéia da mudança do ensino, reagindo de forma positiva e reconhecendo a validade da sua atitude, evidenciando que está aberto tanto para a discussão sobre a inclusão como para aceitação de um aluno PNEE, em sua sala de aula, num esforço para encontrar respostas para essa situação.

Na realidade, estes indicadores servem como esquema básico para analisar e compreender as atitudes dos professores, que dependem da formação inicial que receberam e da preparação para enfrentar os desafios reais do ensino. O grupo de professores que se adapta às exigências da escola inclusiva identifica os bons professores dentro das instituições, porque, no cotidiano de sua prática educativa, conseguem sustentar o seu trabalho com qualquer aluno e em qualquer ambiente escolar.

A busca do aperfeiçoamento da proposta de formação baseada em princípios educacionais construtivistas, como a cooperação, a autonomia intelectual e social e a aprendizagem ativa, desenvolve globalmente todos os alunos e capacita e aprimora os professores, pois:

Numa prática pedagógica pautada pelo construtivismo, é muito importante considerar que o caminho do sujeito rumo à aquisição do conhecimento objetivo passa por reestruturações globais, pela constituição de teorias por parte das crianças. Ao deparar com essas situações, cabe ao professor levar as crianças a perceber as contradições, desequilibrar-se e buscar superar essas contradições, ultrapassando, assim, sua antiga forma de operar (Mori, 1983, p. 24).

No que consiste à educação, o cotidiano da escola e da sala de aula exige que o professor seja capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade de seus alunos. Essa nova competência implica a organização dos tempos e dos espaços de aprendizagem, nos agrupamentos dos alunos e nos tipos

de atividades para eles planejadas. Um exemplo disso é o espaço em sala de aula; as mesas e as cadeiras são organizadas de forma que todos dirijam o olhar para a professora, que na maioria das vezes, está na frente falando o que os alunos devem ou não fazer (Soares e Figueiredo, 2007).

Para Mantoan (2009), para que todos os alunos possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola, o professor tem que organizar situações de ensino e o espaço em sala de aula, considerando a diversidade de seus alunos. Essa nova competência implica a organização dos tempos e dos espaços de aprendizagem, nos agrupamentos dos alunos e nos tipos de atividades para eles planejadas. Dentre outros aspectos do ensino e da gestão da classe, oferecer uma variedade e uma sequenciação organizada de atividades, facilita a possibilidade de realizar um programa educativo adaptado às necessidades reais de seus alunos, que possam adquirir e consolidar suas aprendizagens. Nesta perspectiva de ensino, o professor situa-se como mediador, considerando aspectos como: atenção às diferenças dos alunos, variações de papéis que o professor assume; diferentes situações de aprendizagem; organização dos alunos de forma que possibilite interações em diferentes níveis, de acordo com os propósitos educativos.

A escola não pode confundir diferença com desigualdade. As diferenças são ligadas ao ser humano, enquanto a desigualdade é socialmente produzida. As diferenças enriquecem, ampliam, são desejáveis porque contribuem para o crescimento. As desigualdades, ao contrário, produzem inferioridade e superioridade, que é igualmente distribuída.

Para tornar possível a inclusão, a formação do professor deve estar alicerçada no estabelecimento de parcerias entre os implicados no processo educativo - dentro e fora da escola - e na criação e compreensão de enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitem a construção coletiva do conhecimento.

A Educação Inclusiva, está bem definida na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB). Com isso as escolas ficam obrigadas a oferecer um ensino inclusivo.

#### 1.4 – O que a legislação diz

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.324, de 20.12.1996, estabelece, em seu Art 2º, que *“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.”*

Em seu Art. 4º, inciso III, estabelece que é dever do Estado garantir *“atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.”*

No capítulo V, em seu Art. 58, diz que *“Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.”*

Em seu parágrafo 1º, diz que *“haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.”*

Já em seu Art. 59, estabelece que *“os sistemas de ensino assegurarão, aos educandos com necessidades especiais:*

*I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.”*

A Educação Especial, como uma modalidade de educação escolar que perpassa todas as etapas e níveis de ensino, está definida nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que regulamenta a garantia do direito de acesso e permanência dos alunos com necessidade educacionais especiais e orienta para a inclusão em classes comuns do sistema regular de ensino. Considerando a necessidade de organização de sistemas educacionais inclusivos para a concretização dos direitos dos alunos com necessidade educacionais especiais a Secretaria de Educação Especial do MEC fez a coleção **“Saberes e Práticas da Inclusão (2006)”**.

Em um dos seus capítulos, As necessidades educacionais especiais dos alunos como objeto da avaliação, o livro fala que as expressões “necessidades especiais” e “necessidades educacionais especiais” são usadas, particularmente, pelos que trabalham em educação especial para substituir várias outras, atribuídas ao alunado por ela atendido .

O conceito de necessidades educacionais especiais foi, definitivamente, consagrado no Relatório Warnock, em 1978<sup>1</sup>. Para os objetivos e funções da educação, a importância de denominar as pessoas segundo categorias classificatórias de deficiência ou de desajustamento social foi questionada, o que representou, à época, uma abordagem inovadora em educação especial, evitando-se a terminologia da deficiência, entendida como de cunho pejorativo.

Os conceitos de deficiência (*disability*) e o de desvantagem educacional (*educational handicap*)- associados às dificuldades de aprendizagem foram examinados, alegando-se que não há uma relação bi-unívoca entre inabilidade física, mental, sensorial e as dificuldades educacionais enfrentadas pelos alunos.

Em outras palavras, o Relatório diz que a presença da deficiência não implica, sempre, em dificuldades de aprendizagem. De outro lado, inúmeros alunos apresentam distúrbios de aprendizagem sem serem, necessariamente, portadores de deficiência. Mas, ambos os grupos têm necessidades educacionais especiais, exigindo recursos que não são utilizados na “via comum” da educação escolar, para alunos das mesmas idades.

Segundo as estatísticas apresentadas no documento, é muito grande a proporção de alunos com dificuldades de aprendizagem. Ambos os grupos- pessoas com ou sem deficiência- encaixam-se na condição de “necessidades educacionais especiais” exigindo respostas educativas adequadas, além de medidas preventivas para evitar que, na escola, os “casos” se originem ou se intensifiquem.

Também se incluem, nessa condição, outros alunos como os que apresentam condutas típicas de distúrbios invasivos do desenvolvimento e os de altas habilidades/superdotados.

---

<sup>1</sup>O Relatório ou Informe Warnock, assim conhecido internacionalmente, é um documento publicado em 1978, fruto do trabalho coordenado por Mary Warnock, do Departamento de Educação e Ciência, da Inglaterra. Trata-se do relatório de uma investigação acerca das condições da educação especial inglesa, nos anos de 70 e que durou quatro anos.



Cabe, de nossa parte, uma referência explícita a este grupo pois supõe-se, equivocadamente, que, por serem superdotados, conseguirão sozinhos e sem apoios, satisfazer suas necessidades educacionais que também são especiais por lhes serem específicas e diferenciadas das demais. As condições pessoais desses alunos precisam ser, igualmente, avaliadas para as providências cabíveis por parte da escola, no sentido de oferecer-lhes os apoios suplementares de que necessitam.

Muitos aspectos apresentados no Relatório provocaram inúmeras reflexões com implicações nos procedimentos de avaliação e posterior organização do atendimento educacional escolar: se por um lado o impacto educacional provocado pela deficiência depende, principalmente, do estágio do desenvolvimento global alcançado pela criança, por outro lado, as dificuldades enfrentadas, mesmo pelas mais severamente comprometidas, dependem dos estímulos e dos apoios que lhes são oferecidos em casa e na escola. O mesmo aplica-se às necessidades educacionais especiais dos alunos com distúrbios de aprendizagem, sem serem deficientes.

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.

Essas considerações permitem concluir que diagnosticar a natureza da deficiência considerando-a como o único critério de abordagem para as desvantagens escolares, “comunica” pouco acerca das necessidades educacionais a serem supridas, na escola. Dizendo de outro modo, não existem critérios objetivos e confiáveis para relacionar a deficiência - enquanto atributo isolado do indivíduo - e as dificuldades de aprendizagem que enfrenta, pois a maioria destas é devida às condições educacionais incapazes de suprir-lhe as necessidades que, nem sempre, decorrem de deficiência, com base orgânica.

O trecho a seguir, extraído e traduzido do livro *Special Needs in Ordinary Schools*, parece bastante esclarecedor:

“Desejamos apontar uma abordagem mais positiva para o que adotamos o conceito de necessidades educacionais especiais, não como nomenclatura aplicada a uma determinada deficiência que se supõe que uma criança possa ter, mas em relação a tudo o que lhe diz respeito: tanto suas habilidades e quanto suas inabilidades – na verdade todos os fatores que imprimem uma

direção no seu progresso educativo (DES, 1978, p.37, citado por Norwich,1990, p.7).”

Nas entrelinhas dessa citação estão implícitas algumas mensagens críticas, seja em relação ao modelo médico de avaliação diagnóstica para inserir pessoas em determinadas categorias, seja para advertir que pessoas de altas habilidades/superdotadas, também apresentam necessidades educacionais especiais.

Ainda do Relatório Warnock consta que, para atender às necessidades, dentre outros recursos educacionais, é preciso: preparo e competência profissional dos educadores, inclusive para organizar adequações curriculares; aumentar a quantidade do material didático existente incorporando-se, como rotina, a aquisição de recursos didáticos específicos para alunos cegos, surdos, com paralisia cerebral, dentre outros; promover as adaptações dos equipamentos escolares, removendo-se todas as barreiras arquitetônicas e oferecer apoio psicopedagógico ao aluno e orientação a seus familiares.

No Brasil, a expressão necessidades especiais foi legalizada no Art. 58 da LDB 9394/96 em seu Capítulo V, referente ao alunado da educação especial. Considerando-se que a nova LDB veio à luz no auge de todo um movimento em prol de uma escola inclusiva - uma escola de boa qualidade para todos -, a expressão tornou-se mais abrangente, aplicando-se, não só aos alunos com deficiências, como a todos aqueles “excluídos” por diversas razões.

Na Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11 de setembro de 2001, o Art.5 deixa clara essa abrangência na medida em que se consideram como educandos com necessidades especiais todos os que, durante o processo educacional apresentarem dificuldades de aprendizagem vinculadas, ou não, a uma causa orgânica específica; os que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e os de altas habilidades.

Dentre outras razões, com a substituição dos termos: “excepcional”, “deficiente”, “portador de deficiência”, “pessoa com deficiência” e outros, pela expressão “necessidades especiais”, objetiva-se a substituição do paradigma reducionista organicista- centrado na deficiência do sujeito- para o paradigma interacionista - que exige uma leitura dialética e incessante das relações sujeito/mundo.

Sob este enfoque interacionista, necessidades especiais traduzem as exigências experimentadas por qualquer indivíduo e que devem ser supridas pela sociedade. Enquanto que na expressão “pessoa portadora de deficiência” destaca-se a pessoa que “carrega” (porta, possui) uma deficiência, pretende-se que a expressão “necessidades especiais”<sup>2</sup> evidencie a responsabilidade social de prever e prover meios de evitá-las ou de satisfazê-las.

Cumpramos ressaltar que, na mudança para o paradigma interacionista, devemos considerar, também, os alunos de altas habilidades/superdotados, evitando-se “cair na cilada em que tantos textos especializados em Educação Especial caem (Delou, 2002), na medida em que se referem às necessidades especiais apenas ou quase que só em relação a pessoas com deficiência.

Usando-se uma imagem da Psicologia da Forma, a deficiência ou a superdotação deixam de ser as “figuras” passando a ser o “fundo” de um contexto no qual a sociedade tem o principal papel, seja na produção das necessidades especiais de determinadas pessoas ou grupos, seja na satisfação dessas necessidades.

E, no âmbito escolar, a expressão passa a ser necessidades educacionais especiais, amplamente usada por profissionais da educação especial. Devido a isso estabeleceu-se a relação entre as necessidades educacionais especiais e a deficiência, embora, todos os alunos, indiscriminadamente, sintam e manifestem necessidades educacionais, alguns temporariamente e outros de forma mais duradoura, dependendo de suas características biopsicossociais e da ajuda e apoio que recebem.

Se, por um lado, é pertinente, como direito de cidadania, conhecer as necessidades dos diferentes alunos, por outro lado, teme-se que, com outra maquiagem, os procedimentos de identificação das necessidades educacionais especiais reproduzam o modelo médico de avaliação. E assim será, tanto mais quanto as necessidades educacionais especiais forem concebidas como “déficits”

---

<sup>2</sup> Ainda que se utilizem as expressões “necessidades especiais” e “necessidades educacionais especiais”, para evitar rótulos e não excluir nenhum aluno, elas continuam sendo muito debatidas e criticadas, por serem excessivamente genéricas.

que precisam ser diagnosticados, e, posteriormente, inseridos numa categorização, que rotula e gera preconceitos<sup>3</sup>.

Feita essa longa digressão em torno da expressão - necessidades educacionais especiais - que, por ser genérica e abrangente, tem gerado polêmicas, cabem algumas reflexões em torno das referidas necessidades, propriamente ditas.

Podemos descrevê-las a partir de vários recortes epistemológicos baseados nos conceitos e teorias de educação, de desenvolvimento e de aprendizagem e que mantêm, entre si, inúmeras interfaces, como explicitado por Luckesi(op.cit.):

A educação escolar é uma instância educativa que trabalha com o desenvolvimento do educando, estando atenta às habilidades cognitivas sem deixar de considerar significativamente a formação das convicções. Junto com o desenvolvimento das habilidades cognitivas, dão-se também, a formação de múltiplas convicções, assim como de habilidades motoras. A escola não poderá descuidar dessas convicções e habilidades. “À escola cabe trabalhar para o desenvolvimento das habilidades cognitivas do educando em articulação com todas as habilidades, hábitos e convicções do viver. *Habilidades como analisar, compreender, sintetizar, extrapolar, julgar, escolher, decidir* etc... (p.126).

Assim, as necessidades educacionais (referentes à educação escolar) podem se manifestar como exigências de mediação nos aspectos cognitivos, lingüísticos, afetivos, motores, psicomotores, práticos e sociais, para o desenvolvimento de competências e de habilidades, inclusive nas condutas adaptativas, estas mais concernentes aos alunos com deficiências.

Os grifos na citação, nossos, pretendem destacar a abordagem das habilidades e competências que devem ser construídas e/ou desenvolvidas desde a escola, graças aos processos de ensino e de aprendizagem.

Segundo Perrenoud<sup>4</sup> (1999 b) a competência traduz-se por **saber e fazer**, envolvendo “diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação que

---

<sup>3</sup> Observe-se que alunos de altas habilidades/superdotados também podem sofrer discriminações e serem vítimas de preconceitos.

<sup>4</sup> Construir as competências desde a escola.(1999,b).

suportam inferências, antecipações, transposições analógicas ...”(p.24 e 27). Ainda com esse autor (*ibid*, p.26), as habilidades fazem parte das competências.

Em relação a estas, do documento intitulado Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação de Educação Básica –SAEB- (1999) constam inúmeras competências cognitivas agrupadas em “três níveis distintos de ações e operações mentais que se diferenciam pela qualidade das relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto do conhecimento”(p.10).

Os níveis são: o básico, o operacional e o global. No nível básico, encontram-se as ações mentais que possibilitam a apreensão das características e propriedades dos objetos, propiciando a construção de conceitos. Citam-se como exemplos de competências nesse nível: observar para levantar dados; identificar, reconhecer, indicar, apontar, dentre diversos objetos, aquele que corresponde a uma descrição; localizar um objeto descrevendo sua posição.

No nível operacional, as competências traduzem-se por ações mentais coordenadas que pressupõem o estabelecimento de relações entre os objetos, possibilitando: classificar, organizando objetos de acordo com um critério, incluindo classes e subclasses; seriar, organizando objetos de acordo com suas semelhanças ou diferenças; fazer antecipações sobre o resultado de experiências; justificar acontecimentos.

No nível global, encontram-se ações e operações mentais mais complexas que exigem a aplicação dos conhecimentos a situações diferentes e à resolução de problemas inéditos. As seguintes competências, à guisa de exemplos, inserem-se no nível global: analisar determinados objetos com base em princípios, valores; explicar causas e efeitos de determinados fatos e fenômenos; fazer generalizações a partir de leis ou de relações descobertas ou estabelecidas em situações diferentes.

Quanto às habilidades referentes às condutas adaptativas, elas têm sido o foco da avaliação (Tamarit, 1999), usando-se procedimentos de caráter ideográfico, tais como as observações, entrevistas e elencos de indicadores que são analisados, qualitativamente.

Sob o ângulo de análise das condutas adaptativas, cabe referir o trabalho construído no Estado do Rio de Janeiro (2000) e que apresenta um inventário de habilidades adaptativas. Inspirado em documentos oficiais brasileiros e na orientação da Associação Americana de Retardo Mental (1992), o texto aponta um

conjunto de indicadores que permitem avaliar as habilidades de alunos suspeitos de deficiência mental ou que manifestam padrões adaptativos diferenciados.

Existem inúmeras escalas que permitem tais avaliações, como a de comportamentos adaptativos organizada pela Associação Americana de Retardo Mental, na década de 70 e na qual, constam duas partes: uma voltada para as habilidades adaptativas e a outra para a avaliação da conduta.

Essa escala foi revisada em 1992, mantendo-se a subdivisão: uma parte contendo habilidades para a vida em comunidade e residencial e a outra referente à vida na escola, num total de 10 (dez) habilidades adaptativas.

Na contribuição organizada pela Coordenação da Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro (op.cit.), foram utilizadas essas 10 (dez) habilidades adaptativas indicadoras de níveis de desenvolvimento e aprendizagem em: comunicação; auto-cuidado; vida familiar; social; uso comunitário; autonomia; saúde e segurança, funcionalidades acadêmicas; lazer e trabalho. O documento inclui, ainda, como dimensões de análise: as manifestações psicológico - emocionais dos alunos e as condições de suporte e apoio do meio ambiente. Recentemente houve mais uma revisão calcada no conceito ecológico da deficiência, isto é, relacionando a pessoa ao seu ambiente. Com esse enfoque faz-se necessário avaliar os apoios que são oferecidos para as pessoas evoluírem nas suas habilidades adaptativas. Trata-se de uma proposta importante, na medida em que desloca o eixo da avaliação da pessoa, propriamente dita, para a existência e qualidade dos apoios de que necessita.

Segundo essa proposta, o processo de avaliação envolve as habilidades intelectivas, as adaptativas, as afetivo-emocionais, físicas/de saúde e as condições ambientais, para determinar o nível e a intensidade dos apoios a que as pessoas fazem juz para prosseguirem, com sucesso, seu processo educativo, de desenvolvimento e de aprendizagem.

Convém lembrar que o desempenho de alguém, em qualquer tarefa, é influenciado pelas exigências da própria tarefa, pela história do indivíduo e pelos fatores inerentes ao meio em que é realizada a avaliação, quaisquer que sejam os instrumentos de avaliação utilizados, já padronizados, ou não.

## **CAPÍTULO 2**

### **PROVINHA BRASIL**

Dentre várias avaliações que o governo oferece, a Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. A aplicação acontece em períodos distintos e possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado.

A partir das informações obtidas pela avaliação, os gestores e professores têm condições de intervir de forma mais eficaz no processo de alfabetização aumentando as chances de que todas as crianças, até os oito anos de idade, saibam ler e escrever, conforme uma das metas previstas pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (anexo1).

A Provinha Brasil é elaborada pelo Inep, e distribuída pelo MEC/FNDE para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal. Assim, todos os anos os alunos da rede pública de ensino, matriculados no segundo ano de escolarização, têm oportunidade de participar do ciclo de avaliação da Provinha Brasil.

#### **2.1 – Histórico**

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, desde a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação

Básica – Saeb, em 1990, vem produzindo indicadores sobre o sistema educacional brasileiro.

Dentre os indicadores produzidos pelo Saeb, alguns apontavam para problemas graves na eficiência do ensino oferecido pelas redes de escolas brasileiras, como os baixos desempenhos em leitura, demonstrados pelos alunos. Em face de tal realidade, o Governo Federal e muitos governos estaduais e municipais têm empreendido esforços no sentido de reverter esse quadro.

Uma das iniciativas do Governo Federal para reverter esta situação, diz respeito à ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, iniciando a etapa do ensino obrigatório aos seis anos. Além dessa iniciativa, o MEC implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Uma das diretrizes do Plano expressa a necessidade de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados de desempenho por exame periódico específico. Nessa perspectiva, o Plano de Desenvolvimento da Educação estabeleceu a realização da Provinha Brasil.

Em abril de 2008, foi aplicada a 1ª edição desta avaliação. Cerca de 3.133 municípios e 22 Unidades Federativas receberam do MEC/FNDE o material impresso e as demais secretarias de educação puderam fazer o download do material na página do Inep. A partir do 2º semestre de 2008, além da disponibilização do material na Internet, todas as secretarias de educação do País passaram a receber o material impresso.

A cada edição busca-se a melhoria do instrumento tanto para fins diagnósticos como para avaliação da aprendizagem.

Em agosto de 2011, chegou às redes de todo o país o Kit da Provinha Brasil de Matemática. Agora as crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental poderão ter seus conhecimentos de alfabetização avaliados tanto em língua portuguesa quanto em matemática. Neste ano houve apenas uma aplicação da Provinha Brasil de Matemática, o que produzirá um diagnóstico da aprendizagem das crianças.

Em 2012, a sistemática de aplicações da Provinha Brasil de Matemática será exatamente igual à da Provinha de Leitura, ou seja, duas aplicações (início e final do ano) permitindo perceber a evolução do desempenho das crianças.



## 2.2 – Objetivo

A Provinha Brasil é instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que fornece informações sobre o processo de alfabetização aos professores e gestores das redes de ensino e tem como objetivos principais:

1. avaliar o nível de alfabetização dos alunos/turma nos anos iniciais do ensino fundamental;
2. diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita.

Esses objetivos possibilitam, entre outras ações:

- estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino;
- planejamento de cursos de formação continuada para os professores;
- investimento em medidas que garantam melhor aprendizado;
- desenvolvimento de ações imediatas para a correção de possíveis distorções verificadas;
- melhoria da qualidade e redução da desigualdade de ensino.

O delineamento e a construção dessa avaliação prevê, sobretudo, a utilização dos resultados obtidos nas intervenções pedagógicas e gerenciais com vistas à melhoria da qualidade da alfabetização.

A Provinha Brasil deve ser aplicada a todos alunos matriculados no 2º ano de escolarização. Assim, a definição das crianças que farão o teste independe da trajetória escolar individual de cada uma. O foco da avaliação está na contribuição da educação formal para a alfabetização. Para definição do público a ser avaliado, portanto, utiliza-se como referencia o segundo ano do ensino fundamental.

### 2.3 – Características da Provinha

Até 2010 cada teste da Provinha Brasil era composto por 24 questões de múltipla escolha, com quatro opções de resposta cada uma. A partir de 2011 os testes foram compostos de 20 questões. Algumas dessas questões são lidas pelo aplicador da prova – na íntegra ou em parte - e outras são lidas apenas pelos alunos.

Em cada ano ocorre um novo ciclo de avaliação da Provinha Brasil. Cada ciclo é composto por duas etapas. A Provinha Brasil é realizada em dois momentos durante o ano letivo: ao início do 2º ano de escolarização e ao final desse mesmo ano letivo. Sugere-se que o Teste 1 seja aplicado, preferencialmente, até o mês de abril, e o Teste 2, até o final de novembro.

A proposta é que a secretaria de educação possa marcar uma mesma data para que todas as suas escolas façam a aplicação dos testes.

As habilidades avaliadas por meio da Provinha Brasil estão organizadas na Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial (anexo).

Como nem todas as habilidades a serem desenvolvidas durante o processo de alfabetização e letramento, como a oralidade, são passíveis de verificação em uma prova objetiva, foram selecionadas as habilidades consideradas essenciais para a alfabetização e letramento para a elaboração da Matriz de Referência. Cada questão do teste avalia, de forma preponderante, uma das habilidades descritas na Matriz.

A matriz é apenas uma referência para a construção do teste. É diferente de uma proposta curricular ou programa de ensino, que são mais amplos e complexos.

A Provinha Brasil foi elaborada para ser aplicada às crianças que estão matriculadas no segundo ano de escolarização de cada unidade de ensino. Diante da existência de diferentes regimes adotados nas escolas, participam da Provinha Brasil os alunos que estão:

- no 2º ano: em escolas onde o ensino fundamental tiver duração de nove anos;

- na 2ª série: em escolas onde o ensino fundamental tiver duração de oito anos e não possuir um ano anterior à 1ª série dedicado à alfabetização;
- na 1ª série: em escolas onde o ensino fundamental tem duração de oito anos e possui um ano destinado à alfabetização, anterior a essa série, como classes de alfabetização ou o último ano da educação infantil dedicado ao início do processo de alfabetização.

Apesar da diferença na média de idades dos alunos que farão o teste, isto não representa um problema, visto que o foco dessa avaliação está na contribuição da educação formal para a alfabetização. Por isso, se tomou como referência o 2º ano de escolaridade.

Dependendo do foco que o gestor atribua à avaliação, o teste poderá ser aplicado:

- pelo próprio professor da turma, com o objetivo de monitorar e avaliar a aprendizagem de cada aluno ou turma;
- por outras pessoas indicadas e preparadas pela secretaria de educação, com a proposta de obter uma visão geral de cada unidade escolar, das diretorias ou de toda a rede de ensino sob a administração da secretaria.

É possível fazer uma junção desses dois objetivos, solicitando aos professores que realizem a aplicação e encaminhem uma cópia dos resultados para a secretaria de educação. Dessa maneira, ao mesmo tempo em que os professores terão um diagnóstico das suas crianças, os gestores da rede de ensino contarão com elementos para subsidiar a elaboração das políticas educacionais.

Em qualquer um dos casos, para implementar a Provinha Brasil é necessário que as secretarias de educação planejem as formas de aplicação e correção dos testes, assim como a interpretação, a utilização e a divulgação dos resultados, de acordo com os objetivos definidos para a avaliação.

Os resultados poderão ser corrigidos pelo próprio professor da turma ou pelo aplicador do teste. Assim, o professor poderá saber o nível de desempenho de sua turma de modo imediato. Da mesma forma, os resultados de cada turma poderão

ser coletados e agregados, a fim de ser ter um panorama da escola ou de toda a rede municipal ou estadual.

Com o resultado da correção em mãos, é possível identificar qual o nível de alfabetização que os alunos encontram-se. No documento Guia de Correção e Interpretação de Resultados, são descritos os cinco níveis de desempenho, identificados a partir das análises pedagógica e estatística das questões de múltipla escolha. A partir da identificação das habilidades e da medida do grau de dificuldade das questões, foram definidos quantitativos mínimos de questões que caracterizam cada nível de alfabetização e letramento inicial que as crianças demonstraram. Por isso, cada teste possui um número distinto de questões para identificação de cada nível.

Cabe ressaltar, ainda, que a interpretação das respostas dos alunos não pode ser feita a partir do erro ou do acerto a uma questão isolada. O acerto ou o erro a uma única questão é definido por uma série de fatores circunstanciais. Dessa forma, apenas um conjunto de acertos pode garantir uma descrição segura do desempenho do aluno.

#### 2.4 – Aplicação da Provinha para alunos com necessidades educacionais especiais.

As crianças com necessidades educativas especiais podem e devem participar da Provinha Brasil, conforme suas possibilidades e utilizando os recursos de acesso oferecidos pela secretaria de educação e pela escola.

O Inep não oferece nenhum tipo de inclusão para os alunos que necessitam. Eles mandam kits para as secretarias e elas ou as escolas que fazem a adaptação necessária da prova para o seu aluno.

O kits contêm 6 tipos de caderno que são:

- Passo-a-passo - guia contendo subsídios como antecedentes, contextualização, matrizes, metodologia, escala, possibilidade de uso e interpretação das informações.

- Caderno do aluno - é a prova do aluno, a mesma usada durante a avaliação – composta por 24 questões de múltipla escolha. Nas edições de 2008, há também 3 questões de escrita.
- Caderno do professor/ aplicador I: Orientações Gerais – orientações gerais sobre a aplicação
- Caderno do professor/ aplicador II: Guia de Aplicação – instruções específicas para a aplicação, seguido dos itens referentes ao Caderno do Aluno com os comandos para aplicação
- Guia de Correção e Interpretação dos Resultados – informações sobre como corrigir e compreender as respostas dos alunos.
- Orientações para as Secretarias de Educação – descrição das formas de participação, possibilidades e limitações do instrumental colocado à disposição dos secretários de educação e equipes docentes das escolas
- Reflexões sobre a prática – considerações sobre a alfabetização, estabelecendo relação entre os resultados da Provinha Brasil e as políticas e recursos pedagógicos ou administrativos disponibilizados pelo Governo Federal, que podem auxiliar professores e gestores na melhoria da qualidade nessa etapa do ensino.

Não são enviados nenhum tipo de caderno adaptado, por exemplo, para alunos com deficiência visual. A escola que precisa providenciar isso para o aluno.

## **CAPÍTULO 3**

### **METODOLOGIA**

#### 3.1 – Objetivo geral

O objetivo central desta pesquisa foi procurar saber como os professores do 2º ano pensam a respeito da inclusão e como a avaliação para esses alunos “incluídos” deve ser elaborada e executada.

#### 3.2 – Objetivos específicos

- Saber o que é avaliação na concepção do professor. Tanto na educação especial quanto na educação “regular”;
- Verificar o quão ela pode ser (ou se é) eficaz;
- Conhecer como é feita a avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais.
- Verificar a formação dos professores para inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.
- Questionar sobre a avaliação dentro da educação especial:
  - ela realmente acontece;
  - como acontece;
- Conhecer como o governo lida com a inclusão nas escolas.

### 3.3 – Metodologia

Esse trabalho foi feito utilizando a pesquisa qualitativa. Segundo Chizotti, (2001) o problema não é algo definido de antemão, fechado e acabado. O problema é inicialmente formulado de maneira ampla para, depois, ser construído. O problema decorre de um problema indutivo, ou seja, de observação/interação com o universo a ser pesquisado. Foi fazendo um projeto, no 1º semestre de 2011 com alunos do 2º ano, que eu conheci a Provinha a Brasil e observei como é feita a avaliação desses alunos.

Segundo Lüdke e André (1986) “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (1986, p.11), foi pensando nisso que as observações feitas na escola e as entrevistas com os professores foram fundamentais para a análise dessa pesquisa. Para Lüdke e André os dados ou fatos observados não se revelam gratuitamente ao pesquisador e este por sua vez não os colhe sem necessariamente estar envolvido com eles, nem muito menos o pesquisador encontra-se desarmado de suposições. Ao contrário, “é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito -, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado.”

O pesquisador é, portanto, instrumento ativo e participante na pesquisa influenciando com sua bagagem teórica o delineamento da investigação. De fato, não há possibilidade de se separar o pesquisador do seu objeto de estudo.

Chizotti (2001), diz que o pesquisador é parte da pesquisa e interage continuamente com o universo a ser pesquisado. É ativo, é alguém que procura distanciar-se dos preconceitos, ao mesmo tempo que se torna consciente dos mesmos e, por isso, mantém-se aberto a todas as manifestações e sem se deixar levar pelas primeiras impressões ou pela aparência das coisas. Deve participar do espaço e do tempo dos investigados, conversar com eles, partilhar suas percepções, observá-los, ao mesmo tempo, estar junto deles.

A produção de informações para a análise dos dados deu-se pelas atividades de Observação, Entrevista e Análise Documental. As observações corresponderam ao momento empírico que envolve a percepção sensorial do pesquisador,

requerendo minuciosidade e atenção para coleta e análise dos dados em que observar não é apenas ver, ou estar num canto em sala de aula anotando as informações sem sequer relacionar-se com o contexto. Elas foram registradas no 2º semestre de 2011 na sala de recursos. Sendo assim, considera-se a observação um trabalho de colher informações de forma precisa, em diversos momentos, numa duração de tempo adequada, que permite o envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo. (MARTINS, 2008 e JABLON, 2009)

Quanto a Entrevista, escolheu-se a técnica semi-estruturada cujo objetivo foi conhecer e compreender os conceitos da professora entrevistada (sujeito) sobre o objeto de estudo a partir da elaboração prévia de um roteiro que a conduziu, mas que não se restringiu a ele, podendo englobar outros elementos que de início não foram levantados. Foi aplicado também um questionário para 10 professoras da mesma escola para que se tenha mais dados sobre o objeto de estudo.

Análise Documental consistiu na utilização de materiais escritos que serviram como fontes de informação a partir das hipóteses levantadas. Os documentos, conforme Lüdke e André (1986) são fontes poderosas e estáveis de evidências que fundamentam as afirmações do pesquisador. Eles podem ser leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, entre outros. Nessa pesquisa utilizou-se os pareceres para adaptação

### 3.3.1 – A escola

O espaço escolar em que foi feita a pesquisa localiza-se na região do Plano Piloto – DF e oferta o Ensino Fundamental do 1º a 5º ano na modalidade regular durante os turnos matutino e vespertino.

A inauguração da instituição data no dia 11 de abril de 1975 que na época o objetivo era de atender alunos que morassem próximo a escola. Mas hoje em dia, a escola recebe alunos de várias regiões do Distrito Federal, muitos deles filhos de trabalhadores da região central de Brasília que enquanto trabalham, seus filhos estudam nas escolas mais próximas do local de trabalho.



A instituição tem capacidade para suportar em média 360 alunos por ano. Atualmente comporta 298 crianças distribuídas em 18 turmas. Algumas crianças frequentam o período integral quando necessitam de reforço escolar no contra turno.

Atividades extra-classes e eventos culturais como exposições, palestras, teatros e zoológico, são promovidos periodicamente e sempre que possível, e não demandam alto custo para as famílias. Datas comemorativas, Páscoa, a Festa Junina, a Festa do Dia da Criança e do Dia da Família, a Festa de Fim de Ano, o Dia do Índio, Independência do Brasil, Olimpíadas, Dia de Combate ao Preconceito contra Deficientes, são também comemorados pela escola.

A escola também chama alguns profissionais para desenvolver palestras sobre sexualidade, meio ambiente, trânsito e o próprio PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência difundido pelo trabalho da Polícia Militar do Distrito Federal para as crianças do 5º ano.

A reunião de pais se dá em todo término de bimestre para entrega de boletins e revisão de menções, entretanto sua participação nas reuniões e quando são chamados na escola não é considerada suficiente por parte dos professores, porém satisfatória, na medida em que considera-se que é mediana.

Atualmente o espaço físico está passando por obras. Alguns dias de observação foram feitos com muito barulho, atrapalhando o andamento de sala de aula. Porém o espaço que a escola oferece para as crianças é razoável. As salas de aula são bem amplas, porém o espaço para recreação deixa um pouco a desejar. Há uma quadra de esportes para as crianças desenvolverem atividades de recreação já que não existe professor de Educação Física - este papel fica com a Escola Parque, uma vez por semana. Os banheiros são conservados e higiênicos, tem aparência limpa contendo pia para lavar as mãos, vasos sanitários e ducha, porém não há cabine adaptada para crianças cadeirantes no banheiro comum, fruto da estrutura primária feita há alguns anos e não pensada na inserção de crianças que necessitassem deles. Existe então um banheiro específico separado das demais cabines para o atendimento dessas crianças.

A escola também conta com uma Biblioteca espaçosa que desenvolve o projeto “Estante de Livros” no qual o acervo vai até as crianças uma vez por semana para que elas possam ler no horário de aula disponibilizado para esse fim.

A sala de recursos para o atendimento individualizado com crianças com necessidades educacionais especiais conta com duas psicopedagogas diariamente nos dois turnos, salvo em seus momentos de folga. É uma sala ampla, com armários contendo alguns brinquedos, recursos adaptados e instrumentos pedagógicos que auxiliam o trabalho interventivo, assim como um computador para o uso de *softwares*.

A acessibilidade é um ponto favorável na estrutura da escola, visto que por toda sua estrutura há possibilidade de locomoção para as crianças com dificuldade motora. Rampas de acesso foram construídas ao longo do tempo para facilitar o direcionamento do aluno até a instituição, assim como a presença de vagas de estacionamento suficientes destinadas a pessoas com necessidades especiais. A instituição ainda pode contar com a segurança de um porteiro que acompanha a entrada e a saída das crianças e das pessoas que a frequentam

### 3.3.2 – Aplicação da Provinha Brasil.

Durante o meu período de observação na escola, o dia 22/09/2011, foi diferente. A Provinha Brasil de matemática foi aplicada nas escolas do Distrito Federal. Presenciei a professora da sala de recurso aplicando a prova individualmente para alguns alunos. Durante a período da manhã, a prova seria aplicada para 2 alunos na sala de recurso, porém nenhum deles compareceram não escola. A professora da sala de recurso, tinha solicitado a dispensa dos alunos que fazem reforço no contra turno, para que conseguisse aplicar a prova para os alunos com algum tipo de deficiência escolar. No período da tarde, a prova seria aplicada para 4<sup>a</sup> alunos, porém somente 3 compareceram. A professora solicitou a ajuda da monitora, para que elas aplicassem para 2 alunos de uma vez só. A professora começou aplicando para a Maitê e a monitora para o Fernandinho.

Maitê é uma aluna com 8 anos, porém tem um atraso no seu desenvolvimento neuropsicomotor. Com 1 ano e 8 meses fez cirurgia cardíaca devido a “sopro” cardíaco relevante, pois apresentava asma e bronquite constante. Frequentou estimulação precoce.

Fernandinho, é um aluno com 9 anos e tem síndrome de down. Ele freqüentou a estimulação precoce desde 2 meses de idade.

Eu observei que a professora na sala de recurso é um pouco deixada de lado na aplicação da prova. Pois ela não teve acesso aos cadernos de aplicação da prova. Teve que esperar uma das professoras terminar para ela tivesse o caderno e conseguisse aplicar a prova. Mas como eram duas pessoas aplicando, elas tiveram que dividir a prova, assim que uma terminava a questão a outra pegava o caderno e fazia outra questão. A aplicação da prova foi demorada e cansativa, pois um aluno tirava atenção do outro.

Maitê foi a primeira a terminar e assim que terminou foi mexer no computador da sala. O aluno que estava no computador, Benjamin, estava aguardando a vez de fazer a prova, e foi fazer com a professora.

Benjamin é chileno e tem deficiência física. No nascimento, Benjamin teve asfixia severa – paralisia cerebral - o que acabou comprometendo a sua coordenação motora. Ele anda em cadeira de roda e o seu raciocínio é um pouco lento. Porém a aplicação da prova foi bem rápida pra ele, quando a professora terminava de ler a questão, ele logo marcava a resposta.

A professora teve um pouco de dificuldade em algumas questões, pois o aluno não entende perfeitamente o português, por ser chileno, e a professora não saber espanhol. Então a aplicação da prova teve ajuda da internet, a professora tentava traduzir as palavras pra ele. Beyer (2006) diz que em uma escola regular, muitos alunos não precisam de ajuda especial para atingir os alvos propostos, só precisam de ajuda temporária em algumas áreas do currículo, o que eu acredito ser o caso de Benjamin.

### 3.3.3 - Entrevista

Em minha entrevista com a professora Cristiane, verifiquei que ela tem bastante experiência com crianças com necessidades educacionais especiais. Porém ela pretende voltar para dentro de sala de aula no próximo ano, pois não está contente com a posição da direção e/ou da secretaria em relação a sala de recurso.

A valorização da sala de recurso não é feita da forma correta, parecendo que a sala só é usada para se dizer que tem uma.

Em relação a avaliação do aluno com necessidades educativas especiais, ela procura avaliar da melhor forma possível para o aluno. Sempre que possível, a leitura do laudo do aluno é feita, para que ela saiba e entenda os limites do aluno. A maioria das professoras conversam com ela sobre o andamento do aluno em sala de aula, para que as duas façam um trabalho de parceria, porem uma pequena parte infelizmente não faz a mesma coisa, fazendo com o que o trabalho fique mais difícil.

Percebi que as crianças tem muito carinho por ela, e vice-versa. Ela me mostrou ser uma professora bastante paciente, e gostar muito do que faz.

#### 3.3.4 – Questionário

O questionário (anexo 2) foi aplicado para 10 professoras da escola em que foi feita a pesquisa. Não foi solicitado que elas se identificassem. O questionário consistia em 5 questões sobre avaliação.

A primeira pergunta era se ela conhecia a Provinha Brasil. E todas responderam que sim.

A segunda pergunta era pra saber como a Provinha foi apresentada na escola. E a maioria respondeu que a Provinha foi apresentada em reuniões com a direção e na coordenação pedagógica.

A terceira pergunta, era pra saber se foi feita alguma capacitação com os professores para a aplicação da prova, como ela foi feita e se o professor achou válida. Todas elas responderam que foi feita sim a capacitação dos professores, ela foi realizada pela SEDF e todas acharam válidas, pois eles orientam como aplicar a prova sem interferir e induzir o aluno a uma interpretação qualquer.

A quarta pergunta, era pra saber como é feita a avaliação dos alunos com necessidades especiais na escola. Todas responderam que são feitas na sala de recurso. Porém a minha pergunta não foi para saber como é feita a “prova” desses alunos, e sim como é feita avaliação durante o ano. Se eles eram avaliados da mesma forma que os outros alunos ditos como normais.

A quinta e última pergunta, afirmava que o INEP não faz prova diferenciada para os alunos com necessidades especiais. Então como os professores aplicavam a prova para esses alunos. Algumas professoras responderam que eles fazem a prova na sala de recurso e professora adéqua a prova da melhor maneira para eles. Uma professora me chamou a atenção com a sua resposta. “Normalmente ele não fazem as avaliações por não estar dentro do seu currículo adaptado.”

## **CAPÍTULO 4**

### **Considerações Finais**

Durante a minha pesquisa no ano de 2011, verifiquei que a educação inclusiva está mais presente nas escolas, porém ela tem muito que melhorar. A escola em que foi feita a pesquisa, acredito não ser a melhor escola para inclusão, porém ela é muito melhor que muitas escolas no próprio DF. A sala de recurso, deveria ser mais bem cuidada, com melhores condições para os professores usarem adequadamente. A formação dos professores que trabalham com alunos com necessidades educativas especiais, ainda está precária. Muitos professores não tiveram a disciplina de educação especial em seu curso superior, o que acaba prejudicando a inclusão. Cabe a SEDF capacitá-los para que a inclusão seja feita da melhor maneira para os alunos e professores.

A avaliação feita com os alunos com necessidades educativas especiais tem que ser diferenciada. Como foi falado anteriormente por Beyer (2006), que é errado atender crianças em situação de diversidade da mesma maneira. Para uma aula ser inclusiva, todos os alunos tem que participar e pra isso acontecer a condição é que diferencie didática e método.

Na Provinha Brasil isso não acontece. O INEP não se preocupa quem são esses alunos que fazem a prova, eles só oferecem o mecanismo para que as secretarias avaliem os alunos na fase de alfabetização. Caso a escola tenha algum aluno que precisa de prova diferenciada (ampliada ou em braile, por exemplo) ela que irá fazer a devida alteração, pois eles não se preocupam com isso.

Particularmente eu acho esse tipo de posição bem contraditória. Pois o próprio governo que propõe a inclusão, faz as leis e na hora de incluir efetivamente, eles excluem o aluno com necessidades educativas especiais. A educação inclusiva e a avaliação desses alunos devem acontecer nas escolas regulares, porém, ainda necessita de mudanças nos mais diferentes níveis e aspectos. É um processo delicado e lento, mas com perseverança, com as políticas mais voltadas para a área

e um pouco mais de agilidade, deixando o descaso de lado, podemos sim ter uma educação inclusiva de fato.

**PARTE 3**  
**PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL**



## PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Chegando ao fim de uma grande jornada e o começo de um futuro com muitas possibilidades, tenho algumas dúvidas sobre em que me especializar. O curso de Pedagogia me mostrou um leque muito grande de áreas que um pedagogo pode atuar.

Entrei na universidade com o intuito de ser professora de educação infantil. Mas durante o curso de Pedagogia, conheci muitas áreas que achei interessante, como a psicopedagogia e a educação especial. Gosto muito de área de psicologia. Talvez eu faça uma especialização em psicopedagogia para trabalhar com crianças com necessidades especiais. Penso em trabalhar em uma escola inclusiva ou quem sabe abrir uma clínica para atender crianças com necessidades especiais.

São grandes as minhas perspectivas para o futuro, não quero deixar a educação de lado, apesar de saber da pequena valorização do professor, e isso me deixa bastante triste, mas tenho fé que isso um dia irá mudar.

Saio da graduação da Universidade de Brasília bastante feliz e com o dever de educar sem nenhuma discriminação, sempre visando o bem do meu aluno.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

\_\_\_\_\_. **Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais:** subsídios para os sistemas de ensino, na reflexão de seus atuais modelos de avaliação. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de educação especial, 2002.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOAS, B.M.F.V. **Pórtfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 2. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

CANO, M. S; BONALS, J. **Avaliação psicopedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

FÁTIMA, L; MEDEIROS, O. **Formação docente na escola inclusiva:** diálogo como fio tecedor. Porto Alegre: Medicação, 2009.

JABLON, J.R; DOMBRO, A. L; DICHELMILLER, M. L. **O poder da observação:** do nascimento aos 8 anos. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIMA, P. A. **Educação inclusiva:** indagações e ações nas áreas da educação e da saúde. São Paulo: Avercamp, 2010.

MANTOAN, M. T. E. (org.) **O desafio das diferenças nas escolas.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARTÍNEZ, A. M; TACCA, M. C. V. R. **Possibilidades de aprendizagem:** ações pedagógicas para anlnunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP: Alínea, 2011.

MENDONÇA, S. G. L; MILLER, S. (org.) **Vigotski e a escola atual:** fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006.

MINETTO, M.F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio.** 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, J. M; SILVEIRA, E.S. **Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de educação especial, 2002.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

TEIXEIRA, J; NUNES, L. **Avaliação inclusiva: a diversidade reconhecida e valorizada.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

TUNE, E; BARTHOLO, R. (org.) **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência.** São Carlos, EdUFSCar, 2007.

\_\_\_\_\_. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola.** Iniciando nossa conversa. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2000.

\_\_\_\_\_. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola.** Visão histórica (cartilha 1). Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2000.

\_\_\_\_\_. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola.** Deficiência no Contexto Escolar (cartilha 2). Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2000.

\_\_\_\_\_. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola.** Sensibilização e convivência (cartilha 3). Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2000.

\_\_\_\_\_. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola.** Construindo a Escola Inclusiva (cartilha 4). Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2000.

\_\_\_\_\_. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola.** Adaptações curriculares de grande porte (cartilha 5). Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2000.

\_\_\_\_\_. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola.** Adaptações curriculares de pequeno porte (cartilha 6). Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2000.

\_\_\_\_\_. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola.** Resumindo nossa conversa. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2000.

## **ANEXOS**