



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

INGRID BATISTA LIMA RODRIGUES

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CAJAZEIRAS – PB
2024**

INGRID BATISTA LIMA RODRIGUES

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação (UAE), do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) *campus* Cajazeiras – PB, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr.^a Nozângela Maria Rolim Dantas

**CAJAZEIRAS – PB
2024**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação -(CIP)

R696a	<p>Rodrigues, Ingrid Batista Lima. A avaliação da aprendizagem das crianças com deficiências nos anos iniciais do ensino fundamental / Ingrid Batista Lima Rodrigues. – Cajazeiras, 2024. 49f. : il. Color. Bibliografia.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Nozângela Maria Rolim Dantas. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2024.</p> <p>1. Avaliação da aprendizagem. 2. Educação inclusiva. 3. Sala de aula - Criança com deficiência. 4. Educação inclusiva - desenvolvimento infantil. I. Dantas, Nozângela Maria Rolim. II. Título.</p> <p>UFCG/CFP/BS</p> <p>CDU – 37.015.3</p>
-------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos Saraiva Lourenço CRB/15-046

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Aprovada em: 14/11/2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



NOZANGELA MARIA ROLIM DANTAS

Data: 20/11/2024 22:52:51-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dra. Nozângela Maria Rolim Dantas- UAE/CFP/UFCG
Orientadora

Documento assinado digitalmente



DEBIA SUENIA DA SILVA SOUSA

Data: 19/11/2024 16:15:10-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dra. Debia Suenia da Silva Sousa- UAE/CFP/UFCG
Examinadora Titular

Prof^ª. Ma. Erica Dantas Da Silva- UAE/CFP/UFCG
Examinadora Titular

Prof. Dr. Jose Romulo Feitosa Nogueira
Examinador Suplente

**CAJAZEIRAS/P
2024**

AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos pais, Nilton e Sheila, agradeço imensamente por serem minha fonte de inspiração, por sempre me estenderem a mão, por estarem ao meu lado nas minhas escolhas de vida, por acreditarem no meu potencial. Tudo que sou devo a vocês, que me criaram com amor e carinho. Esse trabalho dedico a vocês, que nunca mediram esforços para me ver feliz, nós conseguimos!

A minha irmã, lasmin, a minha caçula, agradeço por ser tão amorosa e carinhosa comigo, por fazer meus dias serem mais alegres, por ser tão parceira no dia a dia, por me incentivar e acreditar no meu potencial, por me ter como referencia na sua vida. Obrigada irmã, você é minha luz.

Agradeço ao meu marido e melhor amigo, Icaro, obrigada por partilhar a vida comigo de uma forma tão leve e descontraída, por me apoiar em todas as escolhas que faço em minha vida, por todo carinho, cuidado e amor. Você é a resposta das minhas orações.

As minhas amigas Camila Brito, Mariana Duarte, Sabrina Figueiredo e Mariana Silva, agradeço pelas boas companhias, pelas risadas diárias, por todos os momentos juntas. Vocês fizeram os meus dias mais felizes, mesmo com todo o caos que a universidade é, obrigada minhas amigas.

A minha orientadora, Dr^a. Nozângela Maria Rolim Dantas, minha gratidão por todos os conselhos, oportunidades e aprendizagens compartilhadas.

Agradeço imensamente a Deus, que me guiou, iluminou e me deu o chão para que eu pudesse caminhar. Obrigada senhor, por ser tão abençoada, por ter tantas pessoas boas do meu lado, sem o senhor e minha familia eu não teria conseguido chegar até aqui, gratidão.

RESUMO

Ao longo dos anos o modo com que se avalia passou por diversas mudanças. Hoje compreendemos que a avaliação da aprendizagem nas escolas não é mais considerada um instrumento punitivo para os estudantes, e sim uma maneira de avaliar o desenvolvimento e a evolução desses alunos na sala de aula. Ampliando essa discussão para a Educação Inclusiva, esse debate se torna necessário, pois muitos professores ainda não sabem como avaliar o desenvolvimento do estudante com deficiências. Nesse sentido, o presente trabalho tem como eixos de estudo a Educação Inclusiva e Avaliação da Aprendizagem. A fim de sanar alguns questionamentos que surgiam foi elaborado uma pergunta que norteia este estudo e apresenta-se em: como ocorre a avaliação da aprendizagem das crianças com deficiências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? O objetivo geral do trabalho foi: investigar como as crianças com deficiências estão sendo avaliadas pelos professores regentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos foram pensados os seguintes: Verificar se o Plano de Educacional Individualizado (PEI) está sendo utilizado para avaliar o desenvolvimento das crianças com deficiências; identificar se há diferenciação na aprendizagem das crianças com deficiências em relação as crianças sem deficiências; analisar se as crianças com deficiências estão conseguindo se desenvolver a partir da avaliação da aprendizagem propiciado pelo professor (a). O método escolhido para nortear a pesquisa foi abordagem qualitativa, de campo, descritiva, estabelecendo assim, como o procedimento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Por fim, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de ensino infantil e fundamental situada na cidade de Cajazeiras-PB. Foi observado como resultados que as professoras só fazem avaliação das crianças com deficiência por meio de observação, sem objetivos definidos e delegam a professora da sala de recursos a avaliação da aprendizagem dessa população, o que conclui que as professoras regentes não avaliam as crianças com deficiências adequadamente.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Avaliação da Aprendizagem; Criança com deficiência.

ABSTRACT

Over the years, the way in which assessment is carried out has undergone several changes. Today, we understand that assessment of learning in schools is no longer considered a punitive instrument for students, but rather a way of assessing the development and evolution of these students in the classroom. Expanding this discussion to Inclusive Education, this debate becomes necessary, since many teachers still do not know how to assess the development of students with disabilities. In this sense, this study focuses on Inclusive Education and Assessment of Learning. In order to answer some questions that arose, a question was developed to guide this study and is presented as: how is the assessment of the learning of children with disabilities in the Early Years of Elementary School carried out? The general objective of the study was to investigate how children with disabilities are being assessed by teachers in charge of the Early Years of Elementary School. The following specific objectives were considered: To verify whether the Individualized Educational Plan (PEI) is being used to assess the development of children with disabilities; to identify whether there is a difference in the learning of children with disabilities in relation to children without disabilities; to analyze whether children with disabilities are able to develop based on the assessment of learning provided by the teacher. The method chosen to guide the research was a qualitative, field, descriptive approach, thus establishing the semi-structured interview as the data collection procedure. Finally, the research was developed in a municipal elementary and preschool located in the city of Cajazeiras-PB. It was observed as results that the teachers only assess children with disabilities through observation, without defined objectives and delegate the assessment of the learning of this population to the resource room teacher.

Keywords: Inclusive education; Learning assessment; Children with disabilities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Perfil das docentes	27
--------------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNS	Conselho Nacional de Saúde
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PcD	Pessoas Com Deficiências
PEI	Plano Educacional Individualizado
SECADI	Secretaria de Educação Continuada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	13
2.1 UM RECORTE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS	13
2.2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	18
2.3 AVALIAÇÃO INCLUSIVA	21
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	23
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	23
3.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	24
3.3 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	25
3.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	27
4 ANÁLISE DE DADOS	29
4.1 A PRESENÇA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA SALA DE AULA.....	29
4.2 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA A PARTIR DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	32
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	40
APÊNDICES	44

1 INTRODUÇÃO

O enfoque da pesquisa se debruçou sobre a temática da avaliação da aprendizagem de crianças com deficiências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No contexto atual no qual vivemos existe um crescente número de crianças diagnosticadas com transtornos e deficiências, e conseqüentemente, um aumento deles nas instituições escolares. Nessa perspectiva, é necessário que o docente esteja capacitado para propiciar instrumentos que ajudem no desenvolvimento dos alunos com deficiências, permitindo que esses estudantes consigam de fato serem alfabetizados, letrados e ampliem suas habilidades na idade correta, oferecendo assim, equidade dentro e fora da sala de aula para essas crianças.

A inclusão de pessoas com deficiência (PcD) na sociedade e principalmente nas instituições escolares despertaram curiosidade sobre a temática, talvez por ser um processo complexo, tanto no ensino básico quanto no superior. Entretanto, isso se tornou ainda mais evidente no meu percurso como discente no curso de Pedagogia, pois foi onde tive contato com um colega da sala de aula que é surdo, e alguns dos docentes da universidade não avaliavam ele de maneira condizente com suas especificidades, e isso me desbloqueou memórias do ensino básico, onde sempre estudava com crianças e adolescentes que tinham alguma deficiência e na maioria das vezes eles ficavam escanteados por outros alunos, mas também pelos professores e pela gestão escolar. A partir disso quis voltar a minha pesquisa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, queria entender se essa situação mudou ou continua igual.

Embora a Educação Inclusiva tenha melhorado bastante ao longo dos anos, ainda é uma área de estudos sensível na educação pública brasileira, pois meche com diversas estruturas, que precisam ser devidamente preparadas para receber a criança com deficiência na sala de aula. São elos que se somam para que ocorra a inclusão nesse âmbito, é preciso de uma infraestrutura adequada, professores capacitados, leis que sejam efetivadas e que amparem essas crianças e uma gestão escolar voltada para a inclusão desses indivíduos.

A importância em se estudar sobre a equidade da criança com deficiência no âmbito escolar nos faz refletir sobre a estrutura das instituições escolares da sociedade no qual vivemos. Em meio a avanços e retrocessos, possibilidades e

desafios, vivenciamos uma fase onde a educação inclusiva está nos holofotes, pois é constantemente debatida e estudada. Embora muito se pesquise sobre o assunto, a forma com que essa educação é aplicada nas escolas públicas ainda se encontra fragilizada. Sendo assim, os caminhos para que a criança com deficiência se desenvolva adequadamente são turvos, pois existe inúmeras problemáticas estruturais na rede pública de ensino.

A instituição escolar está intrinsicamente ligada ao desenvolvimento da criança. Quando os pais matriculam seus filhos nas escolas, eles esperam que essa criança se desenvolva e aprenda. O que o estudante aprende e como ele aprende é fundamental para seu desenvolvimento no âmbito educacional e social, e para a criança com deficiência não deveria ser diferente, pois embora exista a deficiência, ela está em um ambiente escolar, então o dever da instituição é oferecer um desenvolvimento adequado para tal, a partir das suas especificidades.

A Educação Inclusiva e a Avaliação da Aprendizagem como eixos centrais de estudo, foi questionado sobre qual rumo o trabalho tomaria e decidido que a problemática a ser investigada nessa pesquisa seria em: como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem das crianças com deficiências pelos professores regentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Nesse sentido foi possível averiguar como ocorre a avaliação da aprendizagem dessas crianças no âmbito escolar.

Para uma pesquisa acontecer, sem dúvidas devem existir os objetivos que guiam os caminhos que devemos trilhar, nesse trabalho não seria diferente, o objetivo geral refere-se a: analisar como ocorre a avaliação da aprendizagem de crianças com deficiências nos anos iniciais do ensino fundamental. Para alcançar tal objetivo, foram elaborados três objetivos específicos:

- Verificar se o Plano de Educacional Individualizado (PEI) está sendo utilizado para avaliar o desenvolvimento das crianças com deficiências;
- Identificar se há diferenciação na aprendizagem das crianças com deficiências em relação as crianças sem deficiências;
- Identificar se as crianças com deficiências estão conseguindo se desenvolver a partir da avaliação da aprendizagem propiciado pelo professor (a).

A metodologia utilizada para desenvolver essa pesquisa foi a pesquisa qualitativa de natureza aplicada e objetivo descritivo. Os sujeitos pesquisados foram professores dos anos iniciais do ensino fundamental, de uma escola municipal de ensino infantil e fundamental situada na cidade de Cajazeiras-PB.

As obras que embasaram a escrita foram voltadas as temáticas específicas sobre inclusão, avaliação da aprendizagem, avaliação inclusiva e desenvolvimento infantil, referenciada por autores como: Libâneo (2013); Luckesi (1999); Benvinda (2005); Brandenburg e Lückmeier (2013) e outros autores que discorrem sobre essas áreas de estudo.

Por fim, essa pesquisa foi dividida em cinco (5) momentos: o momento inicial, que trata da a Introdução, onde é justificado e desenvolvido a problemática do estudo; o segundo momento, a Fundamentação Teórica, no qual é desenvolvido as ideias centrais sobre o tema abordado, com tópicos: a) Um recorte histórico sobre a educação para pessoas com deficiências; b) Avaliação da aprendizagem e c) Avaliação Inclusiva. O terceiro momento no qual é explicado de maneira profunda os elementos que compõem a Metodologia, e o percurso utilizado. Um quarto momento onde analiso e discuto os resultados obtidos a partir das entrevistas semiestruturadas e, por fim, a Conclusão do trabalho.

2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

2.1 UM RECORTE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

Pensar no processo educacional como uma porta de entrada para a pessoa com deficiência (PcD) se integrar na sociedade é uma concepção favorável, entretanto essa dinâmica ainda vem caminhando a passos lentos nas instituições escolares. A educação inclusiva está sendo muito debatida socialmente por estudiosos da área, e conforme estudos e leis vão aparecendo para assegurarem os direitos da pessoa com deficiência, lhes são garantidos também uma qualidade de vida que antes não era possível. Furtado et al (2023) comenta que embora exista um avanço nas leis que asseguram uma vida digna para essas pessoas, também há diversos desafios a serem enfrentados, principalmente no âmbito educacional.

Brandenburg e Lückmeier (2013) descrevem que os registros mais antigos de pessoas com deficiências surgem ainda na Idade Antiga. Nesse período a Grécia antiga idealizava corpos perfeitos, robustos e saudáveis, e quando a criança não apresentava esse padrão havia matanças, ataques e perseguições a quaisquer um que nascesse ou desenvolvesse uma deficiência ao longo da vida.

Segundo Carvalho (2007) na época medieval a igreja influenciava a sociedade a acreditar que as pessoas que nasciam com deficiências intelectuais ou físicas representavam a união entre a mulher e o demônio, e por esse fator as PcD eram demonizadas pela sociedade católica e excluídas de uma vida minimamente digna. Para que a criança não morresse ao nascer os pais muitas vezes a escondiam deixando trancada para que as pessoas não descobrissem que aqueles pais geraram uma criança “defeituosa” como era a perspectiva da época. As pessoas com deficiência só passaram a serem entendidas como humanos quando a igreja decretou que os mesmos possuíam alma, no entanto a população ainda mantinha medo e diversos preconceitos, acreditando que se pegassem na PcD ou estivesse por um determinado tempo perto, poderia “pegar” a deficiência, pois era considerada contagiosa.

Brandenburg e Lückmeier (2013) afirmam que a partir do fim do século XIII organizações de caridade comandadas pelo Estado e pela Igreja desenvolveram instituições sociais que tinham como principal objetivo cuidar das pessoas que tinham

deficiências, oferecendo atendimento especializado. No século XVI médicos e pedagogos passam a defender possibilidades educacionais para essas pessoas, visando inicialmente uma educação no âmbito familiar. Carvalho (2007) aponta que a partir da revolução francesa, que levantava bandeiras como igualdade, liberdade e fraternidade, a educação para as crianças com deficiências passou a ser ofertada. Entretanto surge um viés completamente preconceituoso, onde se acreditava que as crianças “normais” poderiam se prejudicar nos estudos e poderiam adquirir a deficiência pelo simples fato de conviver com esses estudantes.

O Brasil por sua vez, passou por diversos processos excludentes até aos dias atuais, divididas em momentos de avanços e retrocessos, e para compreendermos essas dinâmicas por traz das escolas é preciso voltar ao passado. Ribeiro (1992) retrata o nascimento da escola no Brasil ainda na época da colonização, entretanto, diversos outros modelos foram adotados ao longo do tempo por diferentes grupos políticos que assumiam o poder do país.

Ribeiro (1993) afirma que o período colonial foi fundamentado em mão de obra escrava, desenvolvendo assim uma sociedade patriarcal baseada no autoritarismo. Corroborando com esse ideário autoritário, Ribeiro (1992) afirma que a fase inicial da educação no Brasil foi constituída a partir dos jesuítas. Após uma nova política ditada por D. João III, onde é decretado a catequização dos índios para que os mesmos aprendessem os dogmas e valores da fé católica. Para que ocorresse a catequização, foram designados quatro padres e dois irmãos jesuítas, comandados por padre Manoel da Nóbrega. A primeira tentativa visava a doutrinação dos índios adultos, entretanto se fazia impossível pelas características primitivas dos indígenas, mas a “[...] participação direta das crianças nas diferentes atividades tribais era quase que suficiente para a formação necessária quando atingisse a idade adulta” (Ribeiro, 1992, p. 20).

Segundo Ribeiro (1992) subsídios foram enviados aos jesuítas para a construção de colégios gratuitos, no qual agora essa educação não era apenas voltada para os índios, mas também para a formação de sacerdotes e filhos de colonos para a catequese. Conforme o autor Padre Manuel elaborou o primeiro plano educacional:

O plano de estudos propriamente dito foi elaborado de forma diversificada, com objetivo de atender a diversidade de interesses e de capacidades. Começando com o aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina

cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, continua, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados o aprendizado profissional agrícola e, no outro, aula de gramática e viagem de estudo à Europa (Ribeiro, 1992, p.23).

Com a morte do padre Manuel de Nóbrega houve grandes mudanças no plano educacional do Brasil Colônia, onde, segundo Ribeiro (1992) adquiriu-se um novo plano de estudos, nomeado de *Ratio*, que visava os ensinamentos de Humanidades, Filosofia, Teologia e por fim, viagem à Europa. Esse novo ensino excluía a população indígena e se voltava apenas para os sacerdotes e os filhos dos colonos. Nessa mesma época a educação feminina era inexistente, pois, os estudos oferecidos às mulheres restringiam-se a boas maneiras e afazeres domésticos.

Ribeiro (1993) discorre que na primeira metade do século XVIII Portugal passou por um período nomeado historicamente como “Mão de Ferro” administrado pelo Marquês de Pombal que fez diversas reformas no âmbito educacional, expulsando os jesuítas em 1759. Como afirma Ribeiro (1992) esses acontecimentos se deram em torno da busca de um poder econômico fortalecido.

Dentro das reformas que aconteceram houve pontos centrais, como a escola pública propriamente dita, não mais financiada pelo Estado e formada para Igreja, mas sim financiada pelo Estado para o Estado. Iniciou-se também um interesse maior pelo ensino superior traçando um aprimoramento da língua portuguesa e dando um pontapé em disciplinas de natureza científica. Por fim, Ribeiro (1992) vai afirmar que esse período das “reformas pombalinas” existiu para tentar transformar a coroa portuguesa em um império capitalista assim como a Inglaterra, modernizando a educação da elite que era restritamente formada por homens brancos e sem quaisquer deficiências.

Segundo Hilsdorf et al (2004) na fase de joanina a educação escolar passou a oferecer uma formação inicial utilitária controlada pela coroa, entretanto nos padrões pombalinos, existindo cursos no Rio de Janeiro que abordavam as áreas voltadas para: marinha, armas, anatomia, cirurgia, comércio, química, agricultura e belas artes, assim como em outras capitais do Brasil. Entretanto, poucos avanços são de fato percebidos nessa época. Ribeiro (1993) afirma que ao longo de todo processo educacional muitas reformas foram feitas, mas, poucas de fato foram efetivas para uma educação realmente de qualidade.

A educação excludente foi perpetuada por muitos séculos no Brasil, como foi retratado anteriormente, em todo processo educacional apenas o homem branco

detinha tal privilégio, mulheres, negros e pessoas com deficiência não faziam parte desse cenário, assim como cita Brasil (2004, p. 322):

Os indivíduos com deficiências, vistos como “doentes” e incapazes, sempre estiveram em situação de maior desvantagem, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos da caridade popular e da assistência social, e não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito à educação. Ainda hoje, constata-se a dificuldade de aceitação do diferente no seio familiar e social, principalmente do portador de deficiências múltiplas e graves, que na escolarização apresenta dificuldades acentuadas de aprendizagem.

Oliveira (2021) discorre que apesar do descaso educacional ao longo de diversos anos para a população com deficiência, a primeira escola para cegos no Brasil foi criada em 1854 na cidade do Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos com o intuito de alfabetizar pessoas cegas. No entanto ainda se fazia um modelo inacessível para a grande maioria, pois se tratava de uma instituição particular que consequentemente atendia apenas a elite. O contexto foi se transformando a partir de 1884 onde a instituição foi acrescentada ao sistema educacional público.

Assim como a escola para cegos no Brasil, também se foi pensado uma instituição para surdos que, segundo Oliveira (2020), foi fundada em 1857 por Dom Pedro II e pelo francês Louis Émile L’epée, intitulada de Imperial Instituto de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro, promovendo o início de uma educação centrada em práticas inclusiva. No entanto, também era uma instituição privada voltada para os membros da nobreza e da elite, que ao longo dos anos se tornou pública por receber financiamentos do governo.

A partir dessa visão elitizada de um ensino exclusivo para estudantes com deficiências nas instituições particulares, começou-se a caminhada a passos lentos para implementação de escolas que também atendessem as classes de PcD marginalizadas, surgindo a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que segundo Lima (2019) foi desenvolvida para ofertar o acesso à educação para as pessoas com deficiências, com métodos adaptados para as necessidades de cada aluno, executando funções de assistencialismo ao estudante e a família.

Apesar de inicialmente ser uma realização positiva para a comunidade PcD, logo se tornou fonte de discussões, como retrata Pereira (2018) sobre a segregação existente nesse modelo de ensino onde as crianças consideradas “normais” estão completamente separadas das “anormais” gerando uma inquietação no qual o

estudante com deficiência continuaria em um contexto de invisibilidade, todavia não existia interesse do governo em que esse cenário tomasse outro rumo.

Segundo Brandenburg e Lückmeier (2013) no Brasil se iniciou uma história de inclusão apenas no século XIX aprimorando-se de fato no século XX com iniciativas oficiais visando uma educação minimamente eficaz para a pessoa com deficiência. Foi apenas da década de 70 que a história de uma educação inclusiva para todos tomou forma no Brasil. As novas escolas para pessoas com deficiência foram criadas e com elas diversas problemáticas.

Em 1973 nasce o primeiro órgão voltado a uma política de Educação Especial a partir do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) vinculado com o Ministério da Educação (MEC), que iniciava a criação de setores especializados nas Secretarias de Educação. A partir desse movimento as escolas municipais e estaduais agora atendiam esses estudantes considerados “excepcionais” em salas especiais, existindo uma divisão entre as escolas regulares e as especiais.

Com essa separação houve alguns debates entre pais e profissionais da área que tentavam compreender qual melhor formato para essas crianças conseguirem se desenvolver. Na perspectiva de alguns pais, as crianças com deficiência atingiriam um melhor desempenho e desenvolvimento nas escolas especiais, pois existiam profissionais capacitados para auxiliar essa criança, existindo também, o medo de que essas crianças sofressem algum tipo de retaliação e preconceitos por parte dos estudantes e professores da escola regular. Em contra ponto, havia um debate partindo da premissa que essas crianças continuariam isoladas e invisibilizadas pelo resto da população se continuassem fora da escola regular.

Priorizando essas discussões no âmbito educacional, iniciou-se conquistas adquirida para a comunidade de PcD, a começar com a legislação democrática e cidadã que se deu a partir da Constituição Federal de 1988 que estabelece “a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família” (art. 205). Nesse sentido quando falamos em educação inclusiva fica ainda mais notório que as lutas devem continuar para garantir uma educação de qualidade. Através de reivindicações atualmente é garantido que a criança não tenha direito apenas a permanência na instituição, mas também igualdade e condições de acesso assegurada pelo art. 206 da Constituição Federal.

Outro marco na história da educação para pessoas com deficiências foi a Declaração de Salamanca (1994) realizada na Espanha e rapidamente virando

referência a nível mundial, impulsionando assim, outros países a adquirirem um olhar atento para como o governo deveria agir em relação a educação das PcD. A Declaração de Salamanca (1994) reivindica direitos básicos, mas que precisavam ser garantidos para que houvesse equidade no âmbito educacional. Assim, foi exigido que os estudantes com deficiência tivessem suas necessidades especiais atendidas pelo atendimento especializado na rede regular de ensino, adquirindo convivência com os demais, não apenas sendo integrado naquele ambiente, mas também incluído.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também abarca leis que amparam a pessoa com deficiência, como a lei de nº 9.394/96, que em seu art. 59, afirma que a educação especial corresponde aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Atualmente sancionam outras leis que protegem as pessoas com deficiências, como a LBI, a Lei Brasileira de Inclusão que foi instruída em nosso país em 2015, entre outras que asseguram o número de vagas desses estudantes do ensino básico ao ensino superior.

Apesar das pessoas sem deficiências por muito tempo estarem a vários passos de distância da PcD, ao longo dos anos essa lacuna está diminuindo, pois há leis que asseguram e protegem as pessoas com deficiências, no entanto ainda existe um caminho árduo para que de fato exista uma igualdade no sistema educacional brasileiro para todos.

2.2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem se configura dentro das instituições escolares como o “bicho papão” dos estudantes, no qual se veem cobrados pelas escolas para obter os melhores resultados, pelas famílias para conseguirem ingressar nas melhores universidades e conseqüentemente possuírem os melhores empregos, e até mesmo pela sociedade que está sempre buscando os que se destacam.

Historicamente a avaliação da aprendizagem nos mostra que diferentes percursos foram trilhados ao longo do tempo, buscando uma forma avaliativa ideal, no entanto esse processo sofreu grandes influências de diferentes vieses sociais, econômicos e político. Benvinda (2005), discorre que inicialmente foi perpetuado um modelo de avaliação ineficaz, a mensuração, que tinha como objetivo principal a testagem. Esse modelo faria do homem capaz ou incapaz, inteligente, ou não para a

sociedade, e essa abordagem era entendida como imutável. Aqui o avaliador tinha caráter técnico, ou seja, a formação necessária para atuação não era exigida, e os preceitos dos examinadores condizia com a educação tradicionalista da época, vista como inflexível.

Libâneo (2013) faz uma breve reflexão sobre os parâmetros dessa educação tradicionalista, no qual sofria influências direta da igreja católica por ser uma grande potência mundial, retratando que preceitos e doutrinas estabelecidas dentro das igrejas católicas acabavam sendo semeadas nas instituições escolares, como a hierarquia, a punição, o autoritarismo e o medo. A educação viveu e ainda vive resquícios dessa doutrina. Essas características tradicionalistas também sofriam influência do âmbito governamental, que apresentava governos rígidos representando a família tradicional.

Nessa perspectiva, Luckesi (1999), pressupõe que a educação passa a ser vista como um mecanismo de reprodução da sociedade, imbricando em uma prática educativa autoritária, estabelecida pelo modelo liberal. A partir desta ferramenta foram formulados três tipos de pedagogia, as quais são: a pedagogia tradicional, que considera o professor como detentor de todo o saber; a pedagogia renovada ou escolanovista, a qual é voltada para o desenvolvimento dos alunos preocupando-se com os seus respectivos sentimentos e suas diferenças individuais; e a pedagogia tecnicista, que visa o professor como transmissor dos conhecimentos e os alunos como compreendedores de tais conteúdos; estas modalidades se objetivam em conservar a sociedade nos mesmo padrões (Saviani, 1983 *apud* Luckesi, 1999).

Neste sentido, a avaliação se apresenta com esta característica classificatória porque ela é um produto da sociedade e como tal, acaba por refletir e reproduzir os valores da classe dominante (Ribeiro, 2002) e reforçar a ideia presente na sociedade daqueles “que são considerados “bons”, “médios” e “inferiores” tornando-se um meio de competitividade e gerando um combustível para que o indivíduo busque o tão sonhado destaque, fazendo com que exista uma cultura que priorizar os resultados, deixando o processo invisibilizado (Luckesi, 1999), tudo isso baseando-se em um processo avaliativo classificatório, seletivo e padronizado (Hoffmann, 1998).

Luckesi (1999) afirma que existem consequências diretas para um pedagogia voltada para o exame, a primeira seria propriamente pedagógica, pois classifica as provas e exames como elemento central, prejudicando os alunos, visto que o objetivo da avaliação da aprendizagem é o de construir conhecimentos para aqueles presentes

nas instituições escolares; a segunda atingiria a parte psicológica, viabilizando futuros indivíduos submissos, incapazes de desenvolverem suas próprias considerações, decaindo para este tipo de avaliação um padrão bastante negativo; e por último, sociológica, ao produzir uma seletividade social, uma vez que a avaliação não está interligada com o processo de ensino-aprendizagem, articulando-se dessa forma com a reprovação dos alunos contribuindo para esta forma de seleção na sociedade.

Os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores devem ser refletidos, para que possam trabalhar no amadurecimento dos seus alunos, em função de que esta ferramenta seja implementada positivamente (Luckesi, 1999). Desta forma, sabe-se que provas e os exames são realizados conforme decisão do professor ou do sistema de ensino, pois os mesmos utilizam esses instrumentos para ameaçar e provocar medo nos alunos, visto que os pais são impulsionados a cobrarem por notas adequadas para a aprovação no final do ano letivo, bem como estas se tornam importantes para as instituições de ensino, adaptando-se à pedagogia do exame que tem por objetivo focar nas notas escolares (Luckesi, 1999). Todavia, Ribeiro (2002) apresenta que os instrumentos avaliativos devem ser baseados em uma pedagogia dinâmica, com atividades intencionais para colaborar com a transformação da sociedade.

Entendeu-se que para se avaliar era preciso desenvolver um objetivo. Benvinda (2005) retrata que houve um momento em que testes e provas tiveram grande expansão, com a finalidade de prover informações sobre o desempenho dos alunos, no entanto passou-se a ser priorizado uma aproximação com o estudante, no qual desenvolveram um método que previa analisar os resultados escolares do mesmo, ao longo da sua trajetória escolar.

E para prosseguir com esta ideia e a avaliação passar a ter o papel de contribuir, verdadeiramente, para a aprendizagem significativa do aluno seria necessário promover uma avaliação que visasse a qualidade da educação que o sujeito recebe, de modo que a escola seja transformada e esteja comprometida com a real mudança da sociedade (Belloni, 2000 *apud* Ribeiro, 2002), promovendo uma avaliação que esteja alinhada com o seu objetivo de formar indivíduos conscientes do seu papel e da sua função dentro da sociedade.

Luckesi (1999) traz a intencionalidade como elemento indispensável na avaliação, dando ênfase ao planejamento e como a avaliação pode auxiliar a identificar a melhor forma de se criar um plano visando atingir o objetivo proposto,

como também de tornar possível realizar mudanças no decorrer deste percurso com base nos resultados obtidos.

Como vimos, avaliação é uma ferramenta capaz de transformar a realidade em que se está vivendo, por ela é possível modificar e expandir horizontes educacionais e sociais, ao mesmo tempo em que pode legitimar e perpetuar as desigualdades encontradas no meio institucional e social. Faz-se necessário lembrar que a avaliação está sempre presente na vida do ser humano, exigindo intencionalidade para a sua execução, seja em um viés libertador ou perpetuador.

2.3 AVALIAÇÃO INCLUSIVA

A avaliação tradicional está voltada para classificações normativas, centrada na compreensão do potencial do estudante e na sua capacidade em aprender (Candeias, 2009). Para uma proposta efetiva de Educação inclusiva é preciso entender o conceito de avaliação para a educação inclusiva, como se avalia a criança com deficiência, e os participantes do processo de ensino e aprendizagem desse estudante (Candeias, 2009; Sternberg, 2008).

Em países da Europa e América do Norte cria-se estudos sobre a importância de individualizar o planejamento para a formação do estudante com deficiência. Pensando-se nisso foi criado o Plano Educacional Individualizado (PEI), que tem como objetivo desenvolver estratégias que pudesse acompanhar a evolução da criança com deficiência ao longo da sua trajetória acadêmica, desenvolvido por profissionais do Atendimento Educacional Individualizado (AEE), corpo docente, gestão escolar, os pais e as próprias crianças (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

No mesmo sentido, a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais - AEDNEE - definiu recentemente que a avaliação inclusiva deverá incorporar os testes e os procedimentos que fornecem a informação percebida por alunos, pais, professores, políticos e demais actores do processo educativo, como base para tomar as decisões que directa e indirectamente tenham impacto sobre as experiências educacionais e o futuro dos alunos (Watkins, 2007, p.26 apud Candeias, 2009).

No Brasil por sua vez, em 2008 com a publicação do Decreto nº 6.517 foi estabelecido o AEE que visa dar apoio ao estudante com deficiência de forma complementar, utilizando recursos multifuncionais (Brasil, 2008). A avaliação da aprendizagem requerida no documento estabelecido pelo AEE afirma que o

profissional deve avaliá-lo de forma a diagnosticar as suas especificidades, visando valorizar o processo e não apenas o resultado (Brasil, 2008).

Para o professor da educação básica por sua vez, a avaliação de crianças com deficiências segundo o Ministério da Educação (MEC) deve ocorrer de forma processual, adaptando o currículo para sua utilização, pensando nas características individuais de cada estudante, empregando diversos instrumentos avaliativos para compreender o desenvolvimento da criança com deficiência e criando um vínculo com o profissional do AEE para que ocorra a interdisciplinaridade do estudante (Brasil, 2008).

Embora o Ministério da Educação aborde o uso do PEI como uma prática importante para avaliar o desenvolvimento da criança com deficiência, isso ainda está entranhado com a conduta do profissional do AEE, no qual o professor do ensino básico, acredita não se fazer necessário na sala de aula. Outra perspectiva abordada é que o docente não se sente apto para avaliar as crianças, acreditando e praticando o mito de que as crianças com deficiências só vão à escola para conseguirem desenvolver a capacidade de interagir socialmente (Candeias, 2009; Nascimento, 2014).

Por fim, vale ressaltar que embora existam leis que aparam a criança com deficiência e instigam o desenvolvimento social e cognitivo, observa-se que na maioria das escolas não há demonstrações claras que esses estudantes estão conseguindo ser assistidos diariamente na sala de aula nas escolas de rede pública e privadas do país.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Köche (1997 apud Zanella, 2011, p.18) afirma que “[...] o que leva o homem a produzir ciência é a busca por respostas dos problemas que levam à compreensão de si e do mundo em que ele vive” nesse sentido, entende-se que o ponto de partida para torna-se um pesquisador está diretamente ligado à sua inquietação pessoal, ou seja, sua curiosidade.

A partir dessa curiosidade o cientista escolhe um método para realizar sua pesquisa, que segundo Deslandes (2002) é um conjunto de técnicas que oportuniza a construção da pesquisa. Corroborando com esse ideário Zanella (2011) retrata que o método está ligado ao processo o qual o pesquisador percorre ao longo do seu projeto, ou seja, a maneira com que se pesquisa.

Zanella (2011) afirma que ao longo dos anos formou-se dois tipos de pesquisa, que é descrito pela autora como a pesquisa científica pura, também conhecida como teórica, que instiga os cientistas a desenvolverem novas teorias, e a pesquisa científica aplicada, que por sua vez tem como propósito solucionar adversidades da sociedade no geral.

Gil (2002) discute sobre os objetivos da pesquisa e as divide em três grupos: exploratórias, descritivas e explicativas. A pesquisa exploratória descrita por Zanella (2011, p. 33) “tem a finalidade de ampliar o conhecimento a respeito de um determinado fenômeno”. Gil (2002) complementa esse raciocínio afirmando que esse objeto proporciona uma maior familiaridade com o que está sendo estudado. A pesquisa descritiva abordada por Gil (2002), tem como papel primordial descrever as características da população ou fenômeno. Zanella (2011), por sua vez, discorre que por meio dessa ferramenta se entende a realidade do objeto estudado, tanto as características primordiais quanto as problemáticas. Por fim, para Zanella (2011) a pesquisa explicativa é a pesquisa que identifica fatores que desencadeiam fenômenos.

A abordagem no qual se refere a pesquisa se divide em duas, a qualitativa e a quantitativa. A pesquisa qualitativa no entendimento de Zanella (2011, p.35) retrata o “conhecimentos teórico-empíricos que permitem atribuir-lhe cientificidade”, já a pesquisa quantitativa refere-se a estatística.

Para os procedimentos adotados na coleta de dados, o pesquisador deve planejar de que forma esses dados devem ser coletados, algumas dos procedimentos citados pelos autores anteriores são: Bibliográfica, Documental, Experimental, Ex-post-facto, Levantamento, Estudo de campo, Estudo de caso e a Pesquisa-ação.

Diante dos conceitos apresentados este trabalho optou por realizar uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa e descritiva.

3.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O método escolhido para nortear a pesquisa, como já foi mencionado antes, foi a caracterizada como uma pesquisa científica aplicada de abordagem qualitativa, estabelecendo assim, como o procedimento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Duarte (2004) comenta que a entrevista apesar de ser uma das ferramentas mais utilizadas nas pesquisas qualitativas não é obrigatória, no entanto é uma boa opção para a coleta de dados. Batista et al (2017) amplia a discussão afirmando que é uma técnica fundamental na investigação nos mais diversos campos de atuação, pois é por meio da entrevista que conseguimos compreender o indivíduo que está sendo entrevistado a partir de seus depoimentos e sua visão de mundo.

DiCicco-Bloom e Crabtree (2006) discorrem que a entrevista semiestruturada se organiza em um roteiro de questões abertas que fogem do que está apenas no papel, pois contempla outras questões que vão aparecendo ao longo da conversa, e o roteiro se torna apenas algo que norteia esse diálogo entre entrevistador e entrevistado.

O roteiro da entrevista foi dividido em duas partes: a primeira trata dos dados sociodemográficos, que visa fazer um perfil do sujeito entrevistado. A segunda parte está direcionada ao alcance dos objetivos deste trabalho, com 8 (oito) perguntas abertas.

Guazi (2021) apresenta caminhos para o desenvolvimento dessa prática, apresentando como o pesquisador deve percorrer ao longo da entrevista semiestruturada, onde inicialmente a autora propõe a elaboração e testagem das perguntas, sempre pensando no público alvo da pesquisa. Posteriormente deve obter um contato inicial com os participantes, para só assim realizar a entrevista. Sendo assim, a entrevista foi realizada por meio do Google Meet, pois as docentes não

tinham tempo disponível para que pudesse ocorrer de outra forma. Os horários foram previamente estabelecidos, nos dias 13 e 16 de setembro de 2024.

3.3 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com duas professoras que atuam em uma Escola da rede municipal situada na cidade de Cajazeiras-PB, que dispõe dos seus funcionamentos em três horários, matutino, vespertino e noturno. A escola está localizada na área urbana da cidade de Cajazeiras. No entanto se encontra em um bairro periférico, onde grande parte da população que a cerca não tem condições financeiras para pagar uma escola particular. A instituição escolar oferece em sua modalidade de ensino regular a Educação Infantil, os Anos iniciais do Ensino Fundamental e os Anos Finais do Ensino Fundamental, e além do ensino regular, a escola também dispõe de outra modalidade de ensino, a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola foi escolhida devido ter sido a instituição que foi realizado o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, requisito obrigatório para quem faz o curso de Pedagogia no CFP/UFMG. Ela ofereceu nesse período um ambiente familiar e confortável. Além disso, também foi observado de perto, no tempo do desenvolvimento das atividades como estagiária, o como a instituição lidava no dia a dia com as crianças com deficiências.

O contato inicial se deu com a gestora da escola. Primeiramente foi realizado uma breve apresentação pessoal e, posteriormente, foi abordado o motivo de ter ido fazer uma visita à escola. Foi relatado o interesse em executar a pesquisa de campo naquele ambiente e foi feito uma exposição sobre a temática do trabalho, no qual posteriormente foi apresentado e entregue um documento formal para a autorização da pesquisa na instituição, chamado de termo de anuência (modelo em Apêndice). No primeiro contato a diretora, por sua vez, negou-se a assinar pois estava com a mão machucada e pediu que eu retornasse outro dia para que ela assinasse o documento, e assim foi feito.

O segundo passo se deu na busca de duas professoras da escola que não se opusessem a participar da entrevista semiestruturada, onde dois (2) critérios foram desenvolvidos para a realização da mesma: as professoras deveriam estar ensinando

a pelo menos uma (1) criança com deficiência, e precisaria estar nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, professoras que ensinam do primeiro ao quinto ano.

Foi convidada uma docente que atuava no primeiro ano dos Anos Iniciais e a princípio ela aceitou, no entanto ela futuramente se recusou a participar, pois, a mesma disse estar muito ocupada afirmando que não conseguiria obter disponibilidade para responder as perguntas.

A segunda professora se mostrou um pouco desconfortável ao ser indagada sobre sua participação no estudo, no entanto concordou. O seu nome verdadeiro não será utilizado devido as questões éticas e ao respeito ao anonimato, então foi criado um pseudônimo e ela se chamará Sheila.

Sheila ensina em uma sala de terceiro ano, pelo período da manhã e trabalha com 28 estudantes, dois deles possuem laudos médicos e foram diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Por fim, foi abordada uma terceira docente, que foi receptiva e rapidamente aceitou participar da entrevista. O seu pseudônimo será lasmin. A professora ensina em uma turma do quarto ano dos Anos Iniciais, no período da tarde e trabalha com 27 alunos, onde apenas uma apresenta deficiência: a deficiência intelectual.

A seguir apresentamos os dados com as características sociodemográficas das entrevistadas.

Quadro 1- Perfil das docentes

	Professora lasmin	Professora Sheila
Idade:	38 anos	46 anos
Cidade na qual reside:	Cajazeiras- PB	Cajazeiras- PB
Cidades em que trabalha:	Cajazeiras e Cachoeira dos Índios	Cajazeiras
Formação inicial e continuada:	Graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional	Graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional
Tempo de atuação:	18 anos	23 anos
Religião	Católica	Católica

Fonte: Ingrid Rodrigues, 2024.

O quadro mostra algumas perguntas feitas as professoras, para que fosse possível montar um perfil inicial sobre as docentes. A pergunta sobre a religião das entrevistadas foi desenvolvida a partir da forte influência da Igreja católica no processo de exclusão das Pcd da sociedade. Perguntas como formação e o tempo de atuação

também são fundamentais para compreendermos se o profissional está apto para estar no ambiente educacional.

As entrevistas aconteceram no horário em que cada profissional escolheu, no entanto as duas aconteceram nos horários da noite, mas em dias diferentes. A docente lasmin foi entrevistada dia 13 de setembro de 2024 e a professora Sheila no dia 16 de setembro de 2024. As entrevistas ocorreram de modo individual, para que cada uma pudesse expor seus pensamentos a vontade sem influência de terceiros, por esse motivo foi escolhido uma plataforma online intitulada de Google Meet, ferramenta utilizada para a comunicação, seja por ligações de voz ou por vídeo chamada, desenvolvida pela plataforma Google Meet. As entrevistas foram posteriormente transcritas, organizadas e analisadas.

Durante a realização das entrevistas, que foram desenvolvidas através da plataforma Google Meet, pude gravar as falas das docentes participantes, para que ocorresse a transcrição posteriormente. Segundo Mazini (2008) a transcrição tem um papel fundamental para o pesquisador, pois a partir dela você pode adquirir experiências únicas. Halcomb e Davidson (2006) reiteram que a prática de entrevistar e transcrever é imprescindível pois a partir delas conseguimos obter dados suficientes para explorar com maior profundidade e obter uma compreensão ampla para desenvolver a análise.

Para Silva e Fossá (2015, p.2), a análise de conteúdo é “[...] uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador.”. Quando está se analisando dados, investiga-se o que foi dito, mas também o que está nas entrelinhas daquele discurso, desencadeando uma preocupação no pesquisador em compreender o que o entrevistado quer perpetuar com as palavras ditas (Silva; Fossá, 2015).

3.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

É necessário destacar que para a realização desse trabalho desde a permissão da gestora da escola, até o aceite das docentes em participarem da entrevista foi estabelecido que as informações retidas de forma ética e segura seriam utilizadas apenas para fins da pesquisa.

As professoras participaram da pesquisa de forma voluntária, sendo conversado a partir do primeiro momento, que a desistência poderia acontecer a

quaisquer momentos, no qual se alguma das profissionais não se sentissem mais confortáveis em ceder respostas para as perguntas feitas, a entrevista não seguiria.

Esta pesquisa atende às exigências da Resolução N° 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), seguindo as diretrizes e regulamentos que a mesma aborda. A gestora da escola assinou o termo de anuência que foi redigido antecipadamente da visita a escola, assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que ressalta as condições de ética já estabelecidos. O termo de Anuência assinado pela gestora da escola não foi colocado nos apêndices desse trabalho tendo em vista a não identificação da escola que trabalham as docentes e foi colocado apenas um modelo e foi suprimido o nome da escola e o nome da gestão.

4 ANÁLISE DE DADOS

4.1 A PRESENÇA DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA NA SALA DE AULA

As crianças com deficiências enfrentam diversos desafios cotidianamente e no âmbito escolar não é diferente. As necessidades desse estudante requerem uma instituição capacitada com profissionais adequados para que a criança consiga se desenvolver integralmente. Contudo, é entendido que esses parâmetros de inclusão propostos por leis para as escolas ainda são negligenciados, pois alguns profissionais da educação ainda rotulam essas crianças e as consideram fardos dentro das salas de aulas (Briant; Oliver, 2012).

A partir de uma conversa inicial sobre as crianças com deficiências nas instituições escolares, foi apresentado a docente lasmin (2024) o seguinte questionamento: Como você, enquanto professora avalia a presença da criança com deficiência na sala de aula? A professora cuidadosamente respondeu que avalia como um desafio, pois a criança tem o direito de estar na escola, contudo esse ambiente ainda não lhe oferece recursos adequados para que ela esteja de fato incluída. Essa fala corrobora com uma perspectiva amplamente discutida, onde há uma lacuna aparente, no qual a criança com deficiência consegue ser integrada na comunidade escolar, no entanto, não consegue ser incluída.

Nesse sentido, Bernardes (2010) reflete as concepções do modelo de integração adotado pelas escolas em um passado recente, onde obtinha ligações diretas com a Educação Especial. Esse paradigma nasce com o intuito de integrar o aluno com deficiências nas escolas. No modelo da perspectiva da integração o estudante se adequa as diretrizes, a acessibilidade oferecida e meios oferecidos pela instituição escolar, e não contrário. Por conseguinte, a criança que não se adaptava ao ambiente passava pelo processo de exclusão, pois a escola investia em adaptar a criança aquele meio, mas não acometia o estudante a práticas essenciais, como a autonomia do mesmo (Bernardes, 2010).

A partir de uma ampla avaliação do processo integrativo, entendeu-se que as crianças com deficiências no Brasil precisavam mais do que estavam lhe sendo oferecido. A integração delas a partir de leis e documentos oficiais como a Constituição Federal de 1988, art. 208, inciso III (Brasil, 1988); o Plano Decenal de Educação para todos, 1993 – 2003 (MEC, 1993) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1999)

asseguravam o direito de todos a educação, sanando problemáticas iniciais de acesso as escolas. Mas outras problemáticas surgem, como a adaptação e a permanência da criança com deficiência nesse contexto.

Para atender as demandas de uma educação emancipatória e libertadora nasce a terminologia Educação Inclusiva, que aborda a necessidade em desenvolver o sujeito, levando em consideração as suas especificidades. Segundo Stainback e Stainback, (1999, p. 21):

A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.

A Educação Inclusiva passa a abordar novas perspectivas, a fim de trazer significado para a educação de pessoas com deficiências, retratando a importância da criança em fazer parte desse espaço, sem separá-la dos demais, focando em seu desenvolvimento a partir do ensino-aprendizagem. No entanto, Glat (2005) discorre que é necessário compreender a precariedade da educação no Brasil, pois mesmo com as mudanças de ações segregacionistas, abrindo espaço para práticas promissoras como a formação docente adequada para a atuação, ainda é notório as lacunas que se apresentam, acentuando um apego ao modelo de integração que era adotado anteriormente nas instituições, onde o estudante quem tinha a obrigação de se adequar e se adaptar ao modelo proposto pela escola e não o contrário.

Ainda sobre a presença da criança com deficiência na sala de aula, a Professora Sheila (2024) ressaltou o cansaço por não conseguir atender essa criança devidamente, pois não existe amparo da comunidade escolar para assistir esse estudante devidamente.

Conforme Kyriacou (1987) a exaustão em profissionais da educação é notório e como o estresse cotidiano na sala de aula pode afetar diretamente o professor, desenvolvendo ansiedade, desmotivação e insatisfação com o seu trabalho, impactando diretamente a sua conduta na prática.

Acerca das habilidades de ensino-aprendizagem das crianças com deficiências nos anos iniciais, foi feita seguinte pergunta a docente Iasmin: Quais os principais desafios que você encontra como professora em relação ao ensino-aprendizagem de crianças com deficiências? Cujos a resposta foi:

O primeiro é a aceitação da família em reconhecer que a criança necessita de um acompanhamento de um profissional especializado, depois, a falta de apoio na escola para se trabalhar com esses alunos. Para o professor sozinho fica um pouco difícil e tem também a falta de recursos pedagógico (Iasmin, 13.09.2024).

Sá e Rabinovich (2006) retratam sobre a dificuldade familiar em se receber um diagnóstico para uma criança com deficiência. Dos Reis Alves (2012) afirma que a gestação para muitos pais é um momento de felicidade, pois significa a construção de uma família, e geralmente as preocupações se prontificam acerca das preparações para a chegada da criança. Quando essas preocupações atingem outras propriedades, como a saúde do bebê ou a formação do mesmo os pais passam pelo luto do filho “perfeito”, no qual morre o filho idealizado, gerando tristeza, vergonha e negação e luto.

Glat (1996) retrata o ambiente familiar como um fator determinante para o processo de inclusão ou exclusão da criança, pois a partir das tomadas de decisões dos pais, a criança pode se desenvolver e ter uma vida digna, ou ser excluída e invisibilizada pelo primeiro grupo social que obterá contato, a própria família.

A negação pode acarretar diversos problemas para as crianças com deficiências, a omissão na luta pelos direitos da criança na escola, a prática irresponsável de não buscar diagnósticos para a identificação de transtornos, entre outras deficiências. Todos esses fatores afetam diretamente a vida da criança, tanto no âmbito educacional, quanto no âmbito social.

Jerusalinsky (2016) discorre sobre a dificuldade em se ter uma criança sem laudo médico na sala de aula, retratando a essencialidade do profissional da educação avaliar a aprendizagem das crianças, e a partir disso desenvolver práticas diferenciadas para os alunos, pois mesmo sem o laudo médico é dever da escola desenvolver a capacidade cognitiva e social do estudante como é descrito abaixo:

No ano de 2014, o MEC fez uma nota técnica que muitos profissionais do campo da infância e pais de crianças com diferentes problemas ainda desconhecem, e que é de grande valor para aqueles que se dedicam à inclusão de crianças e adolescentes na escola regular: [...] Trata-se da Nota Técnica 04/2014 do MEC/SECADI/DPEE, que faz cair a exigência de um laudo médico para incluir uma criança com dificuldades na escola regular, por considerar que essa exigência restringe o direito universal de acesso à escola (Jerusalinsky, 2016, p.2).

No entanto é entendido que não há essa diferenciação, pois quando é feita a mesma pergunta para a professora Sheila, ela afirma que “a família não busca o laudo

médico, a gente que tem que insistir”, ou seja, reforça o ideário que a criança só consegue uma educação adaptada para a suas necessidades, visando suas individualidades quanto obtém um laudo médico. Outro argumento utilizado pelas professoras Iasmin (2024) e Sheila (2024) refere-se a falta de apoio da própria instituição. Sendo assim, Cunha (2015) discorre que a escola tem um papel fundamental na inclusão de pessoas com deficiências, precisa-se de uma escola sensível, que desenvolva os fundamentos teóricos, que seja participativa, mas que também guie e de segurança aos educadores.

4.2 O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA A PARTIR DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação de intervenção ou avaliação inclusiva está centrada no desenvolvimento pessoal da criança com deficiência, visando a evolução de suas potencialidades (Candeias, 2009). Nesse sentido, o professor detém um papel essencial na ampliação dos saberes do estudante com deficiência. Portanto, acredita-se que a qualificação do docente constrói uma espécie de fortalecimento em relação a qualidade do seu atendimento, gerando autoconfiança em desenvolver novas competências na sala de aula (Nóvoa, 1992).

A avaliação inclusiva deve desempenhar um papel de relevância dentro das escolas, pois por muitos anos se entendia que existia apenas um modelo de se ensinar e se aprender, contudo, novas abordagens e modelos surgirão. O professor então, passa a ter a missão de desenvolver o estudante atuando como mediador, utilizando instrumentos que possam ampliar e facilitar a aprendizagem da criança (Hoffmann, 2000).

Nessa perspectiva, foi questionado a professora Sheila (2024): se as crianças com deficiência conseguem desenvolver as mesmas atividades das crianças sem deficiências? A mesma respondeu que: “a grande maioria não, aí faço algumas atividades adaptadas, mas é bem complicado”, no qual novamente é levantado o questionamento sobre o porquê de ser uma prática complicada? E a docente responde:

Porque só a atividade não dá conta, as vezes tenho que dá um suporte maior e mesmo assim não consigo 100%, pois são muitas crianças e sou eu sozinha na sala de aula (Sheila, 16.09.2024).

Jesus (2004, p.38) retrata que apesar da figura do docente ser imprescindível para ocupar o lugar de um avaliador consciente e inclusivo, eles “manifestam que têm dificuldades em trabalhar com alunos com algum tipo de deficiência e, mais que isso, muitos não acreditam em sua capacidade de mudar esse quadro”.

Outro quesito a ser comentado sobre o discurso da professora Sheila é a fala eminente sobre a falta de apoio na sala de aula, é notório o desconforto em não conseguir executar o seu trabalho de forma adequada pela falta de um auxílio. A Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) no inciso XVII aborda a oferta de profissionais de apoio escola.

O Art. 28 da Lei Nº 13.146, também determina que a escola se adapte ao estudante com deficiência, exigindo um projeto pedagógico para o AEE visibilizando as especificidades de cada estudante matriculado na instituição. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, nomeada pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007 e entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 16).

Essa Política também estabelece a essencialidade em uma conexão direta entre a professora do ensino regular, a profissional do AEE e a família para a ampliação do desenvolvimento da criança. No entanto, as professoras Sheila e Iasmin relatam que essa conversação não acontece, pois, as docentes reclamam abertamente sobre a falta de apoio escolar e da escassez de materiais pedagógicos para se trabalhar com as crianças no dia a dia.

Nesse sentido, é importante discutir sobre a interdisciplinaridade, no qual é um alicerce indispensável para a formação do estudante, visto que ela é voltada para que haja o engajamento dos educadores e da comunidade escolar em um trabalho conjunto para a formação integral do aluno, sem individualismos e fragmentação do

ensino com o objetivo de formar integralmente estudantes capazes de refletir sobre sua realidade e exercer conscientemente sua cidadania (Cardoso, et al., 2008).

Sobre a aprendizagem da criança com deficiência foi indagado a professora lasmin: você observa se as crianças com deficiências possuem alguma dificuldade de aprendizagem? A docente respondeu que “sim, geralmente são dificuldades cognitivas, dificuldades na comunicação e na interação com as demais crianças”. As dificuldades cognitivas citadas pela professora afetam a capacidade da criança de aprender, gerando esquecimento e prejudicando o estudante na forma com que ela resolve seus problemas. Outra alteração aparente quando se fala em dificuldades cognitivas são os conflitos de percepção e processamento sensorial, frustrando a interpretação de estímulos sensoriais (Fonseca, 2009).

A comunicação por sua vez, depende de alguns fatores, como, qual tipo de deficiência ou transtorno a criança possui, podendo afetar diretamente sua fala, tornando a criança verbal, ou não verbal. Em relação a socialização das crianças com deficiência Vygotsky (2007) discorre que é fundamental para todas as crianças a prática de interagir umas com as outras, independente das suas limitações, socializar com outros estudantes e com os adultos que compõe a escola é imprescindível para um desenvolvimento significativo.

A pergunta seguinte elaborada para a docente lasmin abordava o seguinte questionamento: Como você elabora e aplica o Plano Educacional Individualizado (PEI)? A professora lasmin respondeu: “eu não elaboro, o plano é feito de forma geral pensando em todos os alunos e apenas as atividades são diferenciadas” a mesma pergunta foi feita para a professora Sheila, que respondeu: “Eu não elaboro, mas é basicamente um para todos, só muda as atividades que são adaptadas para a deficiência de cada um”. Uma nova pergunta foi produzida para a profissional Sheila, indagando-a se a mesma sabia quem da escola elaborava o PEI, e a docente respondeu: “Não”.

O PEI é um modelo avaliativo amplamente utilizado em diversos países, da América do norte e da Europa, onde há uma legislação efetiva garantindo a elaboração e aplicação desse documento para todos os estudantes que possuam necessidades educacionais especiais (Tannús-Valadão; Mendes, 2018). Esse documento é desenvolvido para acompanhar a evolução da criança a partir de suas necessidades individuais, objetivando aprendizagens no âmbito acadêmico, mas também sociais, laborais e comportamentais, produzidos por profissionais do (AEE),

os docentes que atuam diretamente com a criança, os pais e a gestão escolar (Tannús-Valadão; Mendes, 2018). No Brasil, a legislação recomenda o uso do PEI a nível nacional, no entanto de forma distinta das aplicadas em outros países, associando o Plano Educacional Especializado ao Plano do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) limitando a manifestação de criação do documento apenas ao profissional do AEE (Brasil, 2008).

O PEI que as docentes entrevistadas retratam em suas falas não são condizentes com as apresentadas pela legislação, na qual pontua que para a elaboração desse documento, é requerido um planejamento individual para cada estudante que apresente alguma especificidade, com objetivos e metas a serem desenvolvidas, unificando a prática do profissional do AEE, com a atuação do docente regente e a família da criança, como citado no Art.10, item IV: “[...] a identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, a definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; ”assim como a articulação do professor do AEE com os professores da sala de aula comum visando a promoção e a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, p.2). Corroborando com esse ideário Munster et al (2014, p.48), afirma que “o principal objetivo do PEI é propiciar o desenvolvimento de estratégias pedagógicas “que sejam compatíveis com as necessidades individuais do estudante”.

A fim de compreender como as professoras entrevistadas avaliam a aprendizagem da criança com deficiência na sala de aula, foi feita a seguinte pergunta: Quais instrumentos você utiliza para avaliar o desenvolvimento da aprendizagem dessa criança? A docente lasmin respondeu: “Utilizo a observação dos alunos durante o processo de aprendizagem, observo como eles participam e desenvolvem as atividades propostas, respeitando os limites de cada um”. A professora Sheila seguiu a mesma linha de raciocínio e afirmou que: “observa como eles estão se desenvolvendo na sala de aula, a partir da interação com os outros alunos, na participação das atividades e da evolução pessoal deles”. Também foi questionado a ambas professoras se o único instrumento utilizado para avaliar o desenvolvimento da criança com deficiência na sala de aula era a observação e as duas responderam que sim.

Feuerstein (1980) manifesta a importância que o docente possui no processo avaliativo de estudantes com deficiência, pois o professor adquire a conduta de mediador, organizando os estímulos propiciados aos alunos. Sendo assim, a avaliação

inclusiva requer planejamentos e replanejamentos para desenvolver estratégias de aprendizagem para a criança, e estabelecendo uma relação proximal entre professor e aluno (Candeias, 2009).

Avaliar a aprendizagem da criança com deficiência não é uma função designada apenas ao profissional do AEE, longe disso, deve criar-se uma avaliação conjunta entre os profissionais da educação, pensando nas particularidades de cada aluno, a fim de desenvolvê-lo integralmente e sanar as dificuldades existentes.

É necessário ressaltar que para avaliar a criança com deficiência é necessário mais que um instrumento avaliativo. A observação é geralmente o instrumento mais utilizado, pois o professor a partir da observação pode avançar na sua metodologia ou buscar outros caminhos para que a criança atinja os objetivos. No entanto, existem outras formas de avaliar, com por exemplo, os portfólios, que ajudam os docentes a terem parâmetros para uma avaliação contínua, ou a autoavaliação, onde existe a autonomia da própria criança em observar sua progressão ao longo das aulas (Candeias, 2009).

A última pergunta desenvolvida para as professoras aborda a temática da equidade para as crianças com deficiências, no qual foi questionado: Você acredita existir equidade entre a aprendizagem das crianças que possuem deficiências e as que não possuem? A resposta de ambas foram:

Não, porque as crianças com deficiência não têm as mesmas oportunidades de aprendizagem com qualidade, porque na maioria das vezes necessitam de um acompanhamento especializado, materiais pedagógicos específicos, alguém que possa auxiliá-lo em alguns casos durante as atividades, o que geralmente não acontece (Iasmin, 13.09.2024).

Não, nem um pouco. No dia a dia, a gente que é professor vê as dificuldades né, porque eles não têm uma aprendizagem significativa e de qualidade, geralmente a nós tentamos fazer o máximo que podemos, mas a verdade é que a gente pode muito pouco, por falta de materiais específicos, de incentivo e de tempo também, porque não temos auxílio e nem acompanhamento, que nesses casos é necessário (Sheila, 16.09.2024).

Karino (2016, p.89) retrata que: “o princípio de equidade determina que a alocação de recursos seja proporcional, baseada no grau de necessidade”, ou seja, embora as escolas públicas sejam disseminadas em uma estrutura igualitária a nível nacional, a educação não irá chegar igualmente para todos que há frequentam, mesmo que todos tenham acesso a recursos equivalentes. A criança com deficiência

precisa de diversos fatores internos e externos para conseguir apresentar um desenvolvimento significativo dentro do âmbito educacional (Candeias, 2009).

Embora existam leis efetivas na legislação brasileira para que o estudante com deficiência consiga ser amparado pelas instituições escolares públicas, apresentam-se diversas problemáticas aparente na estrutura escolar. Nascimento (2014) discorre sobre como a Educação Inclusiva precisar avançar ainda mais para que a criança que ingressa na escola não fique prejudicada, pois com o aumento gradativo de diagnósticos, juntamente com o aumento de matrículas nas instituições, precisasse de ambiente amplamente preparado para dá suporte ao indivíduo e aos profissionais que ali trabalham.

Quando as professoras entrevistadas retratam não existir equidade, elas discorrem a partir da ótica e vivencia delas como profissionais da educação que estão na sala de aula todos os dias e podem observar isso de perto. É importante refletirmos sobre como a educação inclusiva é abordada em documentos, e como ela é apresentada na realidade das escolas públicas, visto que muito se fala em igualdade de oportunidades, mas prática existem mais desafios do que possibilidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa desenvolvida, foi possível notar as dificuldades das docentes entrevistadas e da escola em realizarem um trabalho conjunto com o objetivo de desenvolver uma avaliação da aprendizagem para crianças com deficiências de maneira inclusiva, que considere as especificidades de cada estudante. A partir de dados fornecidos pelas professoras, foi possível observar pontos de concordância em ambas as falas. Elas abarcam as temáticas como a falta de apoio da instituição escolar e dos pais das crianças com deficiências, a dificuldade em obter materiais adaptados para se trabalhar com esses estudantes na sala de aula, a dificuldade das famílias em buscarem os diagnósticos adequados para a criança e a exaustão profissional.

A pesquisa proporcionou um conhecimento, de forma mais aprofundada a partir da ótica das entrevistadas de como o corpo docente, a gestão da escola e a profissional do AEE lidam com a avaliação da aprendizagem de crianças com deficiências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, ao final desse estudo foi possível sanar de forma assertiva as dúvidas que guiavam esse trabalho no início, respondendo de forma satisfatória a pergunta norteadora.

Através da entrevista realizada foi possível identificar que as professoras dos Anos Iniciais do Ensino fundamental possuem diversas dificuldades em avaliar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças com deficiências, considerando a falta de um planejamento adequado, pois ferramentas com o Plano Especializado Individual (PEI) não é utilizado pelas professoras, são adotados pelas mesmas métodos pré-elaborados advindos de outro setor, que não reflete sobre a individualidade de cada estudante, as especificidades que cada um apresenta, tão pouco nas condições da deficiência da criança, fazendo apenas com que algumas atividades sejam apenas adaptadas, o que foge completamente da premissa do documento.

Outro fator curioso, são as falas onde são afirmadas que apenas a observação é utilizada como método avaliativo para acompanhar o desenvolvimento do estudante, que de fato, é um instrumento valioso para o profissional enquanto docente, no entanto as professoras desenvolvem uma observação participante, no qual precisa ser estabelecido objetivos, compreendendo onde a criança está cognitivamente, e definir metas para saber onde ela pode chegar (Spradley, 1980). No entanto, foi percebido

que as docentes não tinham metas desenvolvidas para o acompanhamento das crianças com deficiências, pelo contrário, fica notório a divisão entre as professoras regente e a profissional do AEE.

A partir disso, compreendemos que a função de avaliar o desenvolvimento da criança com deficiência está associado apenas ao profissional do AEE, isentando a responsabilidade da professora regente em avaliar a criança, tal como qualquer outro estudante da sala de aula. Esse cenário se torna perigoso, pois a interdisciplinaridade é um modelo imprescindível para a educação no geral, a escola deve conversar entre si, em busca de desenvolver os estudantes de forma integral.

Com o objetivo de entender como as crianças com deficiência são avaliadas pelos professores regentes nos Anos Iniciais do ensino fundamental, foi percebido que as são avaliadas apenas pela observação das professoras na sala de aula, sem quaisquer intencionalidade e objetivos traçados.

Portanto, os resultados desta pesquisa apontam a importância de uma compreensão mais abrangente do conceito de avaliação inclusiva para os professores regentes nas instituições, e a necessidade de adaptações no ambiente escolar e nas práticas pedagógicas. A inclusão e equidade efetiva requer o comprometimento com a criação de um ambiente educacional que seja verdadeiramente inclusivo, onde todas as crianças, independentemente de suas diferenças, tenham igualdade de oportunidades para aprender e se desenvolver.

A pesquisa destacou a importância de uma prática docente que valorize o desenvolvimento das crianças e de uma gestão que instrua e ampare os profissionais da educação, promovendo um ambiente escolar mais adequado para atender às necessidades das crianças com deficiência e propiciando oportunidades de um desenvolvimento cognitivo e social mais eficaz.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 992 p.

ANAIS DO CONGRESSO ESTADUAL DE TEOLOGIA, 2013, São Leopoldo. **A HISTÓRIA DA INCLUSÃO X EXCLUSÃO SOCIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. São Leopoldo: Congresso Estadual de Teologia, 2013. 12 p.

BERNARDES, Adriana Oliveira. Da integração à inclusão, novo paradigma. **Revista Educação Pública**, v. 10, n. 9, 2010.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 24 abril 2017.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Educação e Ciências Humanas, v. 22, n. 4, p. 547-555, 2021. Brasília: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. Brasília: Diário Oficial da União. BRASIL.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEESP/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 510, de 7 de abril de 2016. **Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Resolução n. 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – CEB.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, p. 1-10, 2012.

CANDEIAS, Adelinda. Avaliação inclusiva—uma avaliação centrada na compreensão do potencial de desenvolvimento. **Educação inclusiva: concepções e práticas**, p. 21-37, 2009.

CARDOSO, Fernanda Serpa et al. Interdisciplinaridade: fatos a considerar. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e tecnologia**, v. 1, n. 1, 2008.

CARVALHO, Dayane Pereira Barroso de; MESQUITA, Zanado Pavão Sousa; SILVA, Maria da Guia Taveiro. **LEITURA COMO INSTRUMENTO DE EMANCIPAÇÃO.** Rio de Janeiro: Revista Philologus, 2020. 11 p.

CARVALHO, Sandra Maria Cordeiro Rocha de. **REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA FRENTE À EXCLUSÃO/ INCLUSÃO.** 2007. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

DESLANDES; FERREIRA. **Pesquisa social teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002. 80 p.

DICICCO-BLOOM, E.; CRABTREE, B. F. **Qualitative research interviews.** In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2006. p. 437-454.

DOS REIS ALVES, Elaine Gomes. **A morte do filho idealizado.** O mundo da saúde, v. 36, n. 1, p. 90-97, 2012.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. Curitiba, **Educar**, n. 24, p 213-225, 2004.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação.** Curitiba: UFPR, 2000. n. 16, p. 181-191. 11 p.

FEUERSTEIN, R. (1980). **Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability.** Baltimore: University Park Press.

FONSECA, Vitor da. Dislexia, cognição e aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica das dificuldades de aprendizagem da leitura. **Revista psicopedagogia**, v. 26, n. 81, p. 339-356, 2009.

FURTADO, Jose Henrique de Lacerda; FURTADO, Francisca Paula de Lacerda; QUEIROZ, Caio Ramon. **A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO: ENTRE AVANÇOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE CIDADANIA ÀS PCD**. Volta Redonda: Revista Valore, 2023. 11 p.

GIL. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2002. 176 p.

GLAT, Rosana. O papel da família na interação do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 04, p. 111-118, 1996.

GUAZI, T. S. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 2, p. [páginas], 2021. Disponível em: <https://revista.ufr.br/revpi/article/view/e202114>.

HILSDOF, Marca Lúcia Spedo; WARDE, Mirian Jorre; CARVALHO, Marca Marca Clhagas de. **PONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA ESCOLA E DO SISTEMA ESCOLAR NO BRASIL**. São Paulo: Educar, 2004. 77 p

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: As setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

JERUSALINSKY, Julieta; LUGON, Ricardo. **Inclusão sem laudo é um direito da criança**. Estadão online, 2016.

JESUS, Denise Meyrelles de. Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, p. 37-49, 2004.

KARINO, Camila Akemi. **Avaliação da igualdade, equidade e eficácia no sistema educacional brasileiro**. 2016.

KYRIACOU, Chris (1987). Teacher stress and burnout: An international review. **Educational Research**, 29, pp. 146-152

MUNSTER, M. A. V.; LIBERMAN, L.; SAMALOT-RIVERA, A.; HOUSTON-WILSON, C. Plano de Ensino Individualizado Aplicado à Educação Física: Validação de Inventário na Versão em Português. **Revista da Sobama**, Marília, 15 (1), 43-54, 2014.

NÓVOA, António. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, 1992.

SÁ, Sumaia Midlej Pimental; RABINOVICH, Elaine Pedreira. Compreendendo a família da criança com deficiência física. **Journal of Human Growth and Development**, v. 16, n. 1, p. 68-84, 2006.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Claudio de Moura. **Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra**. Rio de Janeiro: Ensaio, 2013. 61 p

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas revista eletrônica**, v. 16, n. 1, p. 1-14, 2015.

SPRADLEY, James P. (1980). **Participant Observation**. Orlando- Florida. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers

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

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 23, e230076, p. 5-19, 2018.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2005. 24 p.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WATKINS, A. (Ed.) (2007) **Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice**. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de Pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Ufsc, 2011. 134 p.

APÊNDICES

Roteiro da Entrevista

(Perguntas que categorizam quem é a profissional)

Qual o seu nome?

Qual a sua Idade?

Em qual cidade você mora?

Em qual cidade ou cidades em que trabalha?

Em quantas instituições atua?

Qual sua formação inicial? Você possui formação continuada?

A quanto tempo atual como professora? E nessa instituição?

Qual sua religião?

(Perguntas sobre o âmbito profissional)

Já atuou como professora de alguma criança que possui deficiência? Quais deficiências?

Você sente que elas possuem alguma dificuldade de aprendizagem? Quais?

Essas crianças conseguem desenvolver as mesmas atividades que as crianças que não tem deficiência?

Você trabalha com o Plano Educacional Individualizado? Se sim, como você elabora?

Quais instrumentos você utiliza para avaliar o desenvolvimento da aprendizagem dessa criança?

Quais os principais desafios que você encontra como professora(o) em relação ao ensino-aprendizagem de crianças com deficiências?

Como você avalia a presença da criança com deficiência na sala de aula?

Você acredita existir equidade entre a aprendizagem das crianças que possuem deficiências e as que não possuem?



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo **A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, realizado por **Ingrid Batista Lima Rodrigues** e coordenado pela professora Nozângela Maria Rolim Dantas, vinculado a **Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Formação de Professores – CFP da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG**.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo: Conhecer as percepções práticas dos formandos sobre pesquisa no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus Cajazeiras/PB.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: Assinar Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), responder a uma pesquisa semiestruturada com alguns questionamentos a respeito de suas vivências no curso de pedagogia em relação a pesquisa.

Sendo um estudo que apresenta riscos mínimos como, cansaço ou aborrecimento ao responder as questões, estresse e/ou medo de não saber responder. Buscando minimizar esses riscos, será assegurado a confidencialidade e privacidade do sujeito da pesquisa, garantir liberdade de resposta ou desistência se

assim o julgar melhor, firmar compromisso de respeito mediante aos valores culturais, sociais, religiosos, morais e éticos. Os benefícios da pesquisa serão: ganho de mais conhecimento para a área de formação de professores(as).

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário. Pedimos sua autorização para publicação das informações prestadas para fins deste Trabalho de Conclusão de Curso bem como em outros espaços de publicações acadêmicas.

Esta pesquisa atende às exigências das Resoluções 466/2012, que estabelece diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos. Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a **Ingrid Batista Lima Rodrigues** cujos dados para contato estão especificados abaixo

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Ingrid Batista Lima Rodrigues

Instituição: Universidade de Campina Grande

Endereço Pessoal: Rua São Paulo, Sorrilandia 1, Sousa-PB

Telefone: 83 991118032

E-mail: ingridlima0016@gmail.com

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

Cajazeiras/PB, ____ de _____ de 2024

voluntário ou responsável legal

Ingrid Rodrigues
Responsável pelo estudo

