

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**A Avaliação da Aprendizagem no Contexto da
Inclusão de Alunos com Necessidades
Educativas Especiais na Escola Pública**

Adriano Monteiro de Castro

São Paulo - 2007

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**A Avaliação da Aprendizagem no Contexto da
Inclusão de Alunos com Necessidades
Educativas Especiais na Escola Pública**

**Tese apresentada à Faculdade
de Educação da Universidade
de São Paulo, como exigência
parcial para a obtenção do
grau de Doutor em Educação.**

Orientadora: Prof^a. Dra. Roseli C. Rocha de C. Baumel

Banca Examinadora: ___/___/ 2007

Presidente:

Profa. Dra.

São Paulo - 2007

CASTRO, Adriano Monteiro. *A avaliação da aprendizagem no contexto da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola pública*. São Paulo, FEUSP, 2007. (Tese de Doutorado)

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, teve como foco analisar os procedimentos de avaliação adotados por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de São Paulo com alunos com necessidades educacionais especiais em suas turmas. Os procedimentos metodológicos consistiram na realização de entrevistas com as professoras seguida da análise de conteúdo. O tratamento dos dados apontou, de uma maneira geral, que os consensos e conflitos existentes quanto à avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais retomam, em grande parte, os fatores intervenientes que dificultam a implementação de uma avaliação formativa para a sala como um todo. Esses fatores parecem originar-se de concepções de ensino e aprendizagem mais tradicionais, que permanecem na escola, sobre as quais as professoras sentem-se pressionadas a construir práticas pedagógicas supostamente adequadas a um paradigma vigente de atenção à diversidade. As evidências encontradas pelo estudo permitiram alguns direcionamentos para a formação continuada, demandando atenção prioritária da escola na organização de espaços e tempos para o compartilhamento de experiências e planejamento colaborativo dos procedimentos de avaliação.

Palavras-Chave: Avaliação, Educação inclusiva. Necessidades educacionais especiais. Formação continuada.

ABSTRACT

This qualitative research aims to analyze the evaluation procedures adopted by teachers who have students with special educational needs included in regular classrooms in one elementary public school in São Paulo. The methodological procedures were based on interviews with the teachers, and followed by the content analysis. In a general way, the data treatment showed that the existing consensuses and conflicts about the evaluation of the students with special educational needs actually correspond to the intervening factors that make difficult the implementation of a formative evaluation in the classroom as a whole. These factors seem to originate from traditional conceptions of education and learning, that remain in the school, over which the teachers feel compelled to construct pedagogical practices that supposedly responds to the diversity attention paradigm. The evidences found in this study support the statement of some possibilities for the continuous teacher training. Thus, the most important point should be to allow a better set of time and space in the school in order to share experiences and collaborative planning of evaluation procedures among the teachers.

Key words: Evaluation. Inclusive education. Special educational needs. Continuous teacher training

***Aos meus pais, Joel e Cleusa,
aos meus irmãos, Suzana e Lucas,***

***pela atenção, pelo incentivo,
e pela amizade.***

AGRADECIMENTOS

À Professora Roseli Baumel, minha orientadora, por ter me acolhido na Área de Educação Especial, por me ensinar, por confiar em mim.

À Professora Katia R. Moreno Caiado e à Professora Leny Magalhães Mrech, pelas significativas contribuições dadas no exame de qualificação.

À Mayra Moura, Jane Kraus e Marcelo Eduardo Pinto, por estarem ao meu lado sempre que precisei.

Às minhas amigas e amigos, por entenderem os períodos de reclusão e relevarem a falta de contato.

Ao Jorge Paulo Darowish, por confiar seu carro a mim, durante todo o período de coleta de dados.

À escola que abriu as portas para o presente estudo e, principalmente, às professoras entrevistadas.

Ao apoio financeiro da CAPES, fundamental à consecução desta pesquisa.

Sumário

1. Introdução.....	11
2. Fundamentação Teórica.....	15
2.1. O Currículo e a Inclusão de Alunos com Necessidades Educaionais Especiais na Escola Pública.....	22
2.2. A Formação de Professores para a Escola Inclusiva.....	39
2.3. A Avaliação da Aprendizagem e a Prática da Reflexão Crítica na Escola.....	46
3. Procedimentos Metodológicos.....	55
4. Caracterização da Escola.....	62
5. Tratamento dos Dados e Discussão.....	66
5.1. Aspectos Gerais Relativos à prática Avaliativa das Professoras.....	66
5.1.1. Composição das Turmas.....	67
5.1.2. Caracterização das Turmas.....	72
5.1.3. Concepção de Avaliação.....	77
5.1.4. O Que Avaliar?.....	82
5.1.5. Como Avaliar?.....	87
5.1.6. Atribuição de Símbolos Conceituais.....	92
5.1.7. O Conselho de Classe.....	97
5.1.8. Os Ciclos.....	101
5.2. Aspectos Específicos Relativos à Avaliação da Aprendizagem dos Alunos com Necessidades Educaionais Especiais.....	107
5.2.1. Caracterização dos Alunos Significativamente Diferentes.....	109
5.2.2. Níveis de Integração do Aluno com Necessidades Educaionais Especiais.....	115
5.2.3. Expectativas em Relação aos Alunos com Necessidades Educaionais Especiais.....	120
5.2.4. A Diferenciação Curricular.....	125
5.2.5. As Adaptações na Avaliação.....	131

5.2.6. Atribuição Diferenciada de Símbolos Conceituais.....	134
5.2.7. Razões dos Encaminhamentos para Serviços de Apoio.....	138
5.2.8. Caracterização do Serviço de Apoio.....	142
6. Consensos e Conflitos.....	146
6.1. Alguns Encaminhamentos para a Formação Continuada.....	149
6.2. Retomando os Princípios da Educação Inclusiva.....	153
7. Referências Bibliográficas.....	155
Anexo 1. Análise de Conteúdo das Entrevistas.....	168
Anexo 2. Síntese da Análise.....	215
Apêndice 1. Portarias SME 5.691/04 e SME 5.718/04.....	226
Apêndice 2. Íntegra das Entrevistas.....	244

Lista de Quadros

Quadro I	Distribuição dos atos legais e documentos orientadores, em ordem cronológica, com as respectivas abordagens do campo do currículo.....	22
Quadro II	Dados sobre as professoras entrevistadas.....	65
Quadro III	Número de professoras que fizeram referência às categorias de análise do Tema 1.....	67
Quadro IV	Número de professoras que fizeram referência às sub-categorias de análise da categoria “Composição das turmas”.....	68
Quadro V	Número de professoras que fizeram referência às sub-categorias de análise da categoria “Caracterização das turmas”.....	73
Quadro VI	Número de professoras que fizeram referência às sub-categorias de análise da categoria “Concepção de avaliação”.....	78
Quadro VII	Número de professoras que fizeram referência às sub-categorias de análise da categoria “O que avaliar?”.....	83
Quadro VIII	Número de professoras que fizeram referência às sub-categorias de análise da categoria “Como avaliar?”.....	87
Quadro IX	Número de professoras que fizeram referência às sub-categorias de análise da categoria “Atribuição de símbolos conceituais”.....	93
Quadro X	Número de professoras que fizeram referência às sub-categorias de análise da categoria “O conselho de classe”.....	97
Quadro XI	Número de professoras que fizeram referência às sub-categorias de análise da categoria “Os ciclos”.....	101
Quadro XII	Número de professoras que fizeram referência às categorias de análise do Tema 2.....	108
Quadro XIII	Número de professoras que fizeram referência às sub-categorias de análise da categoria “Caracterização dos alunos significativamente diferentes”.....	110
Quadro XIV	Número de professoras que fizeram referência às sub-categorias de análise da categoria “Níveis de integração do aluno com necessidades educacionais especiais”.....	115
Quadro XV	Número de professoras que fizeram referência às sub-categorias de análise da categoria “Expectativas em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais”.....	120
Quadro XVI	Número de professoras que fizeram referência às sub-categorias de análise da categoria “A diferenciação curricular”.....	126
Quadro XVII	Número de professoras que fizeram referência às sub-categorias de análise da categoria “As adaptações na avaliação”.....	131
Quadro XVIII	Número de professoras que fizeram referência às sub-categorias de análise da categoria “Atribuição diferenciada de símbolos conceituais”.....	134
Quadro XIX	Número de professoras que fizeram referência às sub-categorias de análise da categoria “Razões dos encaminhamentos para serviços de apoio”.....	139
Quadro XX	Número de professoras que fizeram referência às sub-categorias de análise da categoria “Caracterização do serviço de apoio”.....	143

Melhor do que a criatura,
fez o criador a criação.
A criatura é limitada.
O tempo, o espaço,
normas e costumes.
Erros e acertos.
A criação é ilimitada.
Excede o tempo e o meio.
Projeta-se no Cosmos

Cora Coralina

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiências nas escolas comuns dos Sistemas de Ensino tem sido tema dos mais freqüentes no campo da Educação. Seguramente, este tema ganhou vulto mundial principalmente no decorrer dos últimos 10 anos, tendo como importante marco a realização, em 1994, da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca – Espanha, com a participação de representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, na qual foi traçada a Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática para as necessidades educacionais especiais.

A principal vertente da Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é signatário, foi justamente a proposta da escola inclusiva. Por esta proposta, assume-se que as escolas regulares são meios capazes de combater as atitudes discriminatórias, contribuindo com o desenvolvimento de comunidades mais abertas e solidárias, visando à constituição de uma sociedade inclusiva que, por sua vez, seja capaz de promover a educação para todos.

Portanto, quando falamos de escola inclusiva, estamos considerando a necessária valorização da e respeito à diversidade humana. No bojo dessa diversidade na escola, merecem destaque, até mesmo por todas as situações de exclusão que historicamente vivenciaram, aqueles que apresentam Necessidades Educacionais Especiais, dentre os quais podemos situar as pessoas com deficiências.

Na atualidade, com o respaldo das legislações vigentes, que em muito refletem conquistas de movimentos reivindicatórios de grupos sociais na busca pelo direito à educação, os sistemas educacionais brasileiros são chamados ao desenvolvimento da educação inclusiva, atentando aos princípios democráticos defendidos pela educação e, muito mais, aos propósitos do exercício consciente da cidadania.

Há dois pontos fundamentais que, desde já, devem ser reforçados:

- socialmente, a inclusão da pessoa com deficiência não deve ter seu fim na escola. Na verdade, a escola deve ser o meio que propicie a sua inclusão na sociedade. A não observação desse ponto pode conduzir ao erro de aceitar que a mera integração física do deficiente no espaço escolar seria o bastante;
- institucionalmente, na escola, a retomada das práticas e a consideração de novas possibilidades para o trabalho pedagógico, bem como todas as adaptações (sejam estas físicas, estruturais etc.), são ações absolutamente necessárias à inclusão escolar do aluno com deficiência. Neste ponto, a escola busca se adequar aos diferentes ritmos de aprendizagem de seus alunos e, neste processo, aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais devem ser encarados como estímulo ao próprio desenvolvimento institucional.

É nesta perspectiva que vêm se assentando os serviços de educação especial (municipais e estaduais) de São Paulo, o que permite supor que tais serviços devam efetivamente constituir apoios voltados à construção de uma sociedade inclusiva, sejam estes apoios direcionados às escolas comuns, aos educadores ou aos alunos com necessidades educacionais especiais. É também nesta perspectiva que as redes municipal e estadual de ensino são chamadas a retomar suas discussões quanto ao currículo, o que incidiu e incide na elaboração de documentos orientadores das ações a serem conduzidas em diferentes níveis dos sistemas (Escolas, Diretorias / Coordenadorias, Secretaria).

Abordar questões curriculares relacionadas à escola inclusiva implica diretamente na necessária discussão acerca da avaliação da aprendizagem escolar. Sem dúvida, este elemento tem se assentado como ponto nevrálgico nas propostas curriculares associadas à denominada atenção à diversidade. Para tanto, basta observar o quão polêmica tem sido a implantação dos ciclos e progressão continuada

nos sistemas de ensino, sendo que freqüentemente encontramos tal organização das escolas adjetivada como aprovação automática.

Se historicamente podemos identificar a avaliação como uma ação incluída num domínio técnico do currículo escolar, utilizada como forma de verificação do rendimento do aluno, direcionada a atestar a aprovação ou retenção do mesmo; na atualidade, frente às discussões já introduzidas, supõe-se que o ato de avaliar associe-se principalmente às decisões a serem tomadas pela escola em prol de uma reorientação curricular facilitadora do percurso escolar de todos os alunos.

Essa compreensão – já não tão atual, visto que vem sendo construída há mais de seis décadas – sobre o ato de avaliar tem sido assunto constantemente abordado por diversos autores preocupados em discutir como a escola pode e deve acompanhar, mediar, diagnosticar ou facilitar a aprendizagem de seus alunos. Os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem presentes em sala de aula vêm sendo apresentados e considerados como desafios à retomada das práticas avaliativas das escolas.

Entretanto, quando estes diferentes ritmos e estilos relacionam-se de alguma maneira às denominadas necessidades educacionais especiais, pode-se observar bem o quanto a escola encontra-se refratária às mudanças que vêm sendo propostas. Se os discursos sobre a avaliação têm mudado, muitas práticas excludentes permanecem cristalizadas no interior das salas de aula, ainda que os professores não as percebam. Quando a avaliação poderia se tornar uma importante ferramenta para o acolhimento do aluno com necessidades educacionais especiais, ela tem se mostrado como uma ferramenta de perpetuação de estigmas e estereótipos.

Na busca por fomentar tal acolhimento, portanto, é mister a retomada das discussões sobre a avaliação da aprendizagem do ponto de vista da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, o que exige repensar os caminhos que vêm sendo adotados para a formação continuada dos professores.

Frente ao exposto, são objetivos da presente pesquisa:

- discutir a importância das práticas avaliativas do professor frente à orientação inclusiva que tem sido proposta às escolas;
- analisar como os professores do ensino fundamental avaliam a aprendizagem de seus alunos em salas de aula nomeadas inclusivas;
- identificar possíveis consensos e conflitos relativos à avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais integrantes dessas salas;
- situar encaminhamentos para o desenvolvimento de ação de formação continuada com foco na avaliação na escola nomeada inclusiva.

Assim, esta pesquisa procura responder à seguinte questão central: no atual contexto de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola pública, como a avaliação da aprendizagem tem se configurado nas práticas pedagógicas dos professores?

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tem sido comum a adoção e difundido com insistência na atualidade o *slogan*¹ “inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais” para se fazer referência ao atendimento educacional do aluno com aquelas necessidades na escola regular. A interpretação de tal *slogan*, para evitar quaisquer análises e conclusões precipitadas, deve ser feita procurando esclarecer os conceitos “inclusão” e “necessidades educacionais especiais”, contextualizando-os na educação especial.

Historicamente, três fases da educação especial são referenciadas com insistência, conforme apontam Grau Rubio (1998), Silva (2000) e UNESCO (2003) sendo elas:

- a época das instituições – ou fase assistencialista, iniciada no século XVIII, quando pessoas com diferentes tipos de deficiências eram atendidas em instituições de caridade, cujo objetivo fundamental consistia em separá-las definitivamente da sociedade;
- a época da educação especial em centros específicos – ou fase de cariz médico-pedagógico, iniciada em meados do século XIX, quando são criados centros diferentes para cada tipo de deficiência, nos quais se desenvolve um ensino especializado quanto aos professores, instalações, atendimento clínico e outros componentes;
- a fase de integração escolar – iniciada no século XX, por volta da década de 1970, que aparece em resposta à segregação instituída nas fases anteriores e influenciada pelas declarações internacionais dos direitos da criança e do homem, pressupondo

¹ Scheffler (1974) aponta que, em educação, os *slogans* proporcionam símbolos que unificam as idéias e atitudes chaves dos movimentos educacionais. Segundo este autor, sempre é necessário avaliar a intenção prática de cada *slogan*, sendo esta avaliação feita em referência aos seus contextos mutáveis, bem como em relação às doutrinas das quais eles surgiram.

os direitos à educação, à igualdade de oportunidades e de participação na sociedade.

Diversos autores (dentre os quais, Grau Rubio, 1998; Correia, 1999; Silva, 2000; Carvalho, 2004; Jannuzzi, 2004) apontam que a integração tem suas origens notadamente no conceito de normalização – originalmente proposto pelo diretor do Danish National Board Of Social Welfare, Niels Erk Bank-Mikkelsen, na Dinamarca no início da década de 1960.

Segundo Grau Rubio (1998.), a normalização supõe que as pessoas com deficiências devem, na medida do possível, adquirir os comportamentos que são usuais dentro do seu entorno cultural, desenvolver um estilo de vida tão normal quanto possível e realizar as mesmas atividades cotidianas que as demais pessoas realizam. A autora ainda enfatiza que, se as administrações públicas entendem por normalização que as pessoas portadoras de deficiências utilizem preferencialmente os serviços públicos normais, há a suposição da escolarização se dar em escolas regulares.

Ferreira & Guimarães (2003), de maneira semelhante, descrevem que a normalização tem como pressuposto básico a idéia de que toda pessoa com deficiência tem o direito de experienciar um estilo ou padrão de vida que seria normal em sua própria cultura. Entretanto, as autoras ponderam que a idéia inicial era "normalizar estilos ou padrões de vida", mas isto foi confundido com a noção de "tornar normais as pessoas com deficiência". Semelhante preocupação e interpretação podem ser encontradas em Skliar (2003). Entretanto, é importante considerar que o próprio propositor do termo, Bank-Mikkelsen (1978 *apud* Marques *et al.*, 2001), salientou que normalização não significa tornar normal o diferente, mas sim criar condições de vida semelhantes às dos outros elementos da sociedade, utilizando para tanto uma grande variedade de serviços existentes nessa mesma sociedade.

O fato é que o princípio da normalização encontra-se profundamente relacionado à fase da integração escolar, sendo necessário pontuar que, no âmbito da escolarização, tal princípio direciona para três níveis principais de integração do aluno com deficiência, assim considerados por Mazzotta (1982) e Oliveira (1998):

- integração física – a redução da distância física (ou geográfica) entre as pessoas deficientes e não-deficientes, significando isto a manutenção de salas de aulas separadas (segregadas) numa mesma escola regular;
- integração funcional – a redução da distância funcional entre dois grupos de pessoas (deficientes e não-deficientes), o que significa – no caso da integração escolar – que todos os alunos têm acesso aos mesmos recursos da escola, podendo usá-los em co-utilização ou em cooperação;
- integração social – a redução da distância social entre os dois grupos, significando isso que as pessoas deficientes fazem parte de uma comunidade, na convivência com pessoas não-deficientes, mantendo contatos regulares, espontâneos e interativos.

O uso da terminologia “deficiente”, utilizada reiteradamente nos parágrafos anteriores, historicamente vai sendo substituído pelo conceito de necessidades educacionais especiais. Silva (2000), Torres González (2002) e Mittler (2003), dentre outros autores, citam que este conceito aparece, pela primeira vez, no Informe de Warnock², onde tais necessidades são tidas como aquelas que requerem:

- a organização e a disponibilidade de meios especiais de acesso ao currículo, com equipamentos, instalações, recursos, modificações, adaptações do meio físico, do espaço, ou técnicas de ensino especiais;
- acesso a um currículo especial ou adaptado;

² O Informe de Warnock é um relatório britânico que foi publicado em 1978 e elaborado por uma comissão dirigida por Mary Warnock, em 1974, encarregada de concretizar propostas para a melhoria da educação de jovens com deficiências.

- uma atenção especial à estrutura social e ao clima emocional nos quais se processa a educação.

Muitos autores, vêm contribuindo desde então à classificação das necessidades educacionais especiais, seja com base nas diferentes deficiências (sensorial, física, mental), seja em função das dificuldades de aprendizagem assentadas. Assim, é possível afirmar que não existe um único conceito de necessidades educacionais especiais, o que, por si só, denota a complexidade da integração de alunos com essas necessidades na escola regular.

Sobre esse assunto e, ainda que autores como Mittler (2004) e Skliar (2003) apontem que o uso contínuo de tal terminologia pode ser considerado tão inaceitável quanto a linguagem sexista ou racista, que cria estereótipos baseados na idéia das características comuns vinculadas a um rótulo; é válido apresentar a distinção feita por Norwisch (1996) quanto às necessidades que se apresentam na escola:

- necessidades individuais – são aquelas que são únicas para cada criança, uma vez que cada criança é singular, única;
- necessidades especiais – são aquelas que relacionam-se a características distintivas compartilhadas por um grupo de crianças, tais como: habilidade para a música, deficiência visual, entre outras;
- necessidades comuns – são aquelas que relacionam-se a características compartilhadas por todos, como, por exemplo, sentir-se integrado fisicamente, funcionalmente e socialmente na sala de aula.

Neste ponto, e com base na distinção arrolada acima entre individual, especial e comum, é possível indicar, como uma definição mais clara de necessidades educacionais especiais, aquela sugerida por Brennan (1988 *apud* Torres González, 2002), qual seja: são necessidades que exigem, para seu atendimento, algo mais do que a habilidade do professor, isto é, implicam em intervenções de apoio ao

professor, ou na criação de situações de aprendizagem alternativas para o aluno.

Independentemente da questão conceitual levantada nos parágrafos anteriores – e que será retomada no próximo item da presente fundamentação teórica, é preciso ter em mente que a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais não é assegurada pela simples colocação deste na escola regular, uma vez que se trata de um processo complexo que não tem na escola um fim, mas sim um meio para a integração do indivíduo na sociedade, sendo que, para tal, fica suposta a existência de possibilidades de interação entre a pessoa e o contexto social que serve à integração - no caso, a escola (Anache, 1994).

A existência de tais possibilidades é, sem dúvida, dependente da qualidade do ensino, o que torna fundamental a adaptação e os ajustes do mesmo às necessidades educacionais. Assim, se a integração pode facilmente incorrer na interpretação de que os alunos com necessidades educacionais especiais devem se adaptar ao ensino regular, o princípio da inclusão, que caracteriza a fase subsequente à da integração, prevê exatamente o inverso: o ensino é que deve ter um quadro de adaptação às necessidades educacionais de quaisquer alunos, sejam estas necessidades individuais, especiais ou comuns.

O reconhecimento das necessidades dos escolares, buscando a acomodação dos estilos e ritmos de aprendizagem, os ajustes do tempo e dos espaços, vislumbrando uma educação de qualidade para todos os alunos, configura, segundo Baumel (1998), a escola inclusiva.

A orientação inclusiva da escola constitui a principal vertente da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994a), pela qual as escolas regulares são consideradas como as instituições mais fortes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; direção que volta a ser abordada, em âmbito mundial, no Marco de Ação de Dakar (UNESCO, 2000).

Muito embora a Declaração de Salamanca seja considerada um marco na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, é importante salientar que a compreensão do direito à educação como algo que deve se estender de maneira eqüitativa à todos os cidadãos não se processa apenas por estratégias das classes dirigentes – como aquelas que participaram em 1994 da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca – Espanha. Esse direito é, segundo Cury (2005), um produto dos processos sociais levados adiante pelos seguimentos da classe trabalhadora, que viram nele um meio de participação na vida econômica, social e política; trata-se de um fato recente que remonta ao final do século XIX e início do século XX. Em sentido semelhante, ao abordar especificamente o direito à educação para pessoas com necessidades educacionais especiais, Jannuzzi (2004) reitera que, no histórico brasileiro, desde a década de 1950, os próprios deficientes começaram a organizar-se procurando participar de associações nacionais e conselhos que buscassem a preservação de seus direitos.

Assim, a educação inclusiva assentou-se historicamente como uma garantia do direito à educação para todos, o que implica em uma mudança fundamental no que diz respeito às formas como são encaradas as dificuldades educacionais; assim, os que são considerados como tendo necessidades educacionais especiais passam a ser reconhecidos como um estímulo que provoca a adoção de estratégias destinadas a criar um ambiente educativo mais rico para todos, ou seja, as mudanças metodológicas e organizativas passam a responder aos alunos que apresentam dificuldades podendo beneficiar todos os alunos na sala de aula (Ainscow, 1997). Tais mudanças são fundamentais para que seja possível responder à diversidade na escola inclusiva e devem partir, de acordo com Correia (1999), do currículo comum da escola regular e das necessidades educacionais específicas dos alunos, realizando-se, em seguida, as adaptações e lançando mão dos recursos e serviços que se revelem necessários.

Isto posto, vale apontar os princípios da educação inclusiva, assim abordados por Baumel (1998):

- valorização da diversidade – o que implica repensar categorizações e representações sobre os alunos;
- as escolas inclusivas podem melhorar as respostas de e para cada aluno – o que implica em promover a real participação do aluno na experiência escolar;
- as escolas inclusivas devem oferecer apoio para todos os alunos obterem êxito – o que implica em admitir dificuldades e diferenças, encaminhando formas concretas de melhoria do próprio ensino.

Salienta-se que a orientação inclusiva diz respeito à escola na sua totalidade, sendo um equívoco considerar que cabe ao professor da sala de aula comum toda a responsabilidade na adoção dessa orientação. A reestruturação da escola, principalmente nos aspectos de liderança, autonomia, planificação, coordenação e valorização profissional, é fundamental nesse sentido. Além disso, conforme reforça Mittler (2003), os objetivos da inclusão e da justiça social envolvem mudanças fundamentais na sociedade e nas nossas assunções sobre o potencial humano; seus fundamentos assentam-se na qualidade educacional das experiências que oferecemos para nossas crianças. E é neste ponto que as discussões sobre currículo passam a ser de fundamental importância, pois, ainda segundo Mittler (2003), um currículo escolar acessível proporciona a todos os alunos, sem exceção, oportunidades para participar totalmente das atividades e para experienciar o sucesso, sendo o fundamento essencial da inclusão.

2.1. O CURRÍCULO E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA ESCOLA PÚBLICA

Uma vez apresentada a fundamentação teórica inicial desta pesquisa e considerando-se as práticas avaliativas como elementos indissociáveis do currículo, este capítulo busca apresentar uma análise das abordagens, notadamente as relacionadas ao campo do currículo, presentes nos documentos orientadores das ações voltadas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do Município de São Paulo (redes estadual e municipal).

Para tanto, foram mapeadas as abordagens de temas relacionados ao campo do currículo nos documentos vigentes e orientadores das ações voltadas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e, a seguir, discutidas as incidências dessas abordagens nas práticas escolares e decisões que são tomadas pelos sistemas.

Os documentos consultados encontram-se arrolados no quadro abaixo, juntamente com algumas considerações relevantes:

Quadro I – Distribuição dos atos legais e documentos orientadores, em ordem cronológica, com as respectivas abordagens do campo do currículo.

Documento	Data	Âmbito	Considerações
Lei Nº 7.853, de 24/10/1989	1989	Federal	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Inclui a Educação Especial como modalidade de ensino no sistema educacional, com currículo próprio. Prevê a matrícula em cursos regulares desde que o deficiente seja capaz de integrar-se no sistema regular de ensino. Foi regulamentada apenas em 20/12/1999.

Lei Nº 8.069, de 16/07/1990	1990	Federal	<p>Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.</p> <p>Prevê o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.</p>
Lei Nº 9.394, de 20/12/1996	1996	Federal	<p>Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.</p> <p>Prevê o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.</p> <p>Utiliza a terminologia “integração na classe comum”, prevendo a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino.</p> <p>Educação Especial: preferencialmente na rede regular de ensino.</p>
Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares	1998	Federal	<p>Contém categorizações das necessidades educacionais especiais com foco nas deficiências, distúrbios etc.</p> <p>Apresenta estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, a serem conduzidas a partir de adaptações curriculares.</p> <p>Aborda a “atenção à diversidade”.</p> <p>Utiliza principalmente a terminologia “integração</p>

			<p>escolar”.</p> <p>Educação Especial: perpassa os diferentes níveis oficiais da educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.</p>
Indicação CEE Nº 12/99	1999	Estadual	<p>Fixa normas gerais para a educação especial no sistema de ensino do Estado de São Paulo</p> <p>Reitera a necessidade da efetivação de uma política de educação especial dentro de uma visão mais geral de escola inclusiva.</p> <p>Prevê serviços de apoio pedagógico diversificados que assegurem êxito aos alunos com necessidades educacionais especiais na tarefa de atingir os objetivos curriculares.</p> <p>De acordo com o nível de adaptações curriculares demandadas, os alunos podem ser encaminhados para salas especiais e escolas especiais.</p>
Decreto Nº 3.298, de 20/12/1999	1999	Federal	<p>Regulamenta a Lei Nº 7.853/89.</p> <p>Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social.</p> <p>Inclui a Educação Especial como modalidade de ensino no sistema educacional.</p> <p>Prevê a matrícula em cursos regulares desde que o deficiente seja capaz de integrar-se no sistema regular de ensino.</p> <p>Educação Especial: caracteriza-se por constituir um processo flexível, dinâmico e individualizado.</p>

<p>Deliberação CEE Nº 5/00</p>	<p>2000</p>	<p>Estadual</p>	<p>Fixa normas para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na educação básica do sistema estadual de ensino.</p> <p>Orienta que o atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser feito nas classes comuns das escolas, sob o princípio de educar para a diversidade.</p> <p>Orienta que os currículos das classes do ensino comum devem considerar conteúdos que tenham caráter básico, com significado prático e instrumental, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação que sejam adequados à promoção do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.</p> <p>De acordo com o nível de adaptações curriculares demandadas, os alunos podem ser encaminhados para salas especiais e escolas especiais.</p>
<p>Resolução CNE/CEB Nº 02/2001</p>	<p>2001</p>	<p>Federal</p>	<p>Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.</p> <p>Apresenta uma categorização das necessidades educacionais especiais com foco nas dificuldades de aprendizagem.</p> <p>Prevê flexibilizações e adaptações curriculares e o protagonismo dos professores na construção curricular, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da</p>

			<p>educação básica.</p> <p>Aborda a “atenção à diversidade”.</p> <p>Utiliza o conceito de “escola inclusiva”.</p> <p>Educação Especial: perpassa todas as etapas e modalidades da educação básica.</p>
Lei Nº 10.172, de 09/01/2001	2001	Federal	<p>Aprova o Plano Nacional de Educação.</p> <p>Propõe o redimensionamento das classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas para favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades especiais em classes comuns.</p> <p>Propõe a contemplação das necessidades especiais no projeto pedagógico das unidades escolares.</p>
Parecer CNE/CEB Nº 17/2001	2001	Federal	<p>Parecer sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.</p> <p>Assume o currículo escolar como em processo constante de revisão e adequação – “construção curricular”, “adaptações de acesso ao currículo” e “adaptações de elementos do currículo”.</p>
Lei Nº 10.436, de 24/04/2002	2002	Federal	<p>Reconhece a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais – como meio legal de comunicação e expressão.</p>
Saberes e Práticas da Inclusão	2003	Federal	<p>Documento orientador das práticas relacionadas à educação inclusiva.</p> <p>Propõe a adoção de currículos abertos e propostas curriculares</p>

			<p>diversificadas.</p> <p>Currículo como “um instrumento útil, uma ferramenta que pode ser alterada para beneficiar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos”.</p> <p>Apresenta estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, a serem conduzidas a partir de “adequações” curriculares.</p> <p>Retoma, em grande parte, os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares, de 1998, substituindo o termo “adaptação”, por “adequação”.</p>
Decreto Nº 48.060, de 01/09/2003	2003	Estadual	<p>Autoriza a celebração de convênios com instituições sem fins lucrativos, com atuação em educação especial, para promover o atendimento de educandos portadores de necessidades especiais, cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular.</p>
Lei Nº 10.845, de 05/03/2004	2004	Federal	<p>Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência.</p> <p>Dispõe sobre a alocação de recursos do FNDE a entidades privadas sem fins lucrativos para: garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns; e garantir, progressivamente, a inserção</p>

			dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns.
Educação Inclusiva	2004	Federal	<p>Documento orientador do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.</p> <p>Define as adequações curriculares como aquelas pensadas a partir do contexto e não a partir de um determinado aluno, alertando para o caráter não generalizável dessas adequações.</p>
Decreto Nº 45.415, de 18/10/04	2004	Municipal	<p>Estabelece as diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino.</p> <p>Assegura a matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais em salas comuns e orienta que a elaboração do Projeto Político Pedagógico nas Unidades Educacionais considere as mobilizações indispensáveis ao atendimento das necessidades educacionais especiais.</p> <p>Prevê os serviços de educação especial, denominando-os como “apoio à inclusão”, mantendo as escolas especiais para atendimento de alunos surdos e os convênios com instituições privadas sem fins lucrativos.</p>
Portaria Nº 5.718, de 17/12/2004	2004	Municipal	<p>Regulamenta o Decreto Nº 45.415, de 18/10/04.</p> <p>Orienta que os serviços de educação especial devem ser organizados e desenvolvidos considerando a visão de currículo como construção sócio-cultural e histórica e instrumento privilegiado da</p>

			constituição de identidades e subjetividades que pressupõem a participação intensa da comunidade educativa na discussão sobre cultura da escola, gestão e organização de práticas que reconheçam, considerem, respeitem e valorizem a diversidade humana, as diferentes maneiras e tempos para aprender.
--	--	--	--

Fonte: documentos legais – administrativos – normativos – âmbitos municipal (São Paulo), estadual (SP) e federal (Brasil).

A análise do quadro acima permite detectar que a educação especial passa, cada vez mais, a ser entendida como um processo educacional definido por uma proposta pedagógica – ou seja, o projeto da escola – que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Esta é a definição que pode ser observada, por exemplo, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). Entretanto, a base desta concepção já se encontra presente nos documentos analisados desde o início da década de 90.

A perspectiva atual (Brasil, 2004) é que o trabalho da educação especial garanta a todos os alunos com necessidades educacionais especiais que suas particularidades sejam reconhecidas e atendidas, como, por exemplo, no ensino de códigos, como a Língua Brasileira de Sinais e o Braile, na orientação e mobilidade, na tecnologia assistiva, entre outras.

Assim, é freqüente nesses documentos a previsão de serviços de apoio à escola, no âmbito da educação especial, os quais, segundo Grau Rubio (1998), podem ser categorizados como apoios internos ou externos. O apoio interno é oferecido por componentes e recursos da própria escola. Por sua vez, o apoio externo é considerado como aquele que, sem estar ligado administrativamente à estrutura interna de uma escola, presta algum tipo de assistência ou ajuda a atividades de melhoria da mesma. Dessa maneira, o apoio pode se configurar como intervenção, assessoramento, formação continuada, provisão de recursos e/ou cooperação, que venham a fomentar a adoção da orientação inclusiva pela escola.

A necessidade do planejamento, implantação e implementação de serviços de apoio relaciona-se intimamente a uma questão interveniente no atendimento educacional, tendo sido objeto de discussões, qual seja: a categorização das necessidades educacionais especiais. Uma parte dos documentos analisados evidencia pontos de preocupações com essa categorização e com a apresentação de definições objetivas para cada categoria de necessidade educacional especial (deficiências, distúrbios etc.), de maneira a justificar os apoios necessários.

Para a UNESCO (1994b) tal categorização encontra-se ancorada em alguns pressupostos, quais sejam:

- as dificuldades experimentadas por alguns alunos podem ser explicadas a partir de características que parecem impedir o seu progresso, p. ex. as deficiências;
- crianças com tais dificuldades precisam de educação especial como resposta ao seu problema;
- é melhor que as crianças com os mesmos problemas sejam ensinadas em conjunto, já que supõe-se haver uma causa comum para esses problemas;

- apenas os alunos “normais” podem ter sucesso no currículo que lhes é proporcionado na escola comum.

Os pontos acima têm sido os principais objetos de questionamento de diversos autores contemporâneos, que se dedicam ao estudo da denominada escola inclusiva, já que reduzem as dificuldades que podem estar presentes nas salas de aula às características individuais do aluno, ao invés de buscar defini-las em função das tarefas e atividades proporcionadas e das condições criadas (ou não) em sala de aula. Reforça-se, dessa maneira, o uso de rótulos que acentuam as causas prováveis das dificuldades dos alunos, desviando a atenção dos fatores que poderiam ajudá-los a ter sucesso e, mais, limitando as expectativas sobre o que eles são capazes de realizar. Além disso, freqüentemente os alunos não se enquadram totalmente nas categorias que têm sido tradicionalmente utilizadas.

Terzi (2005) aponta para a existência desse debate no meio acadêmico envolvendo como conceituar deficiências e necessidades especiais e como estas se relacionam às dificuldades de aprendizagem. Segundo a autora, há posicionamentos que vêem as deficiências e as necessidades especiais como causadas pelas limitações e déficits individuais; e, de maneira dicotomizada, há posicionamentos que as vêem como causadas por limitações e déficits dos sistemas educacionais na acomodação das diferentes crianças. Este debate se estende à questão das categorizações, que fica polarizada entre perspectivas que endossam o uso dos sistemas de categorias e de classificação por considerá-los necessários para garantir serviços educacionais diferenciados e apropriados, e perspectivas que acentuadamente destacam o possível uso discriminatório e opressivo desses sistemas.

Nos últimos anos, e principalmente a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), parece haver uma tendência a deslocar o foco dessas categorizações

para a questão das dificuldades de aprendizagem³, buscando uma superação dos estigmas trazidos pela incorporação dos sistemas tradicionais de categorias da educação especial ao contexto da escola regular.

Neste sentido, é necessário ponderar que o uso da terminologia “dificuldades de aprendizagem”, por um lado, pode representar um avanço no sentido de associar tais dificuldades às restrições experimentadas por alguns alunos em função da inflexibilidade da própria organização escolar; mas, por outro lado, pode significar um olhar negligente às características individuais desses alunos. É com esta preocupação que Norwich (1993 *apud* Terzi, 2005) indica que “dificuldades do aluno” versus “inflexibilidade organizacional” é uma falsa oposição causal das denominadas necessidades especiais. Para o autor, o social e o individual não são alternativas exclusivas dentre as quais um fator-causa possa ser indicado. São necessários, na verdade, fatores que possam acomodar o individual-pessoal com o social-organizacional.

Amaral (1998) defende que as deficiências existem, assim como existem incapacidades delas decorrentes. Essas são características individuais que implicam em uma condição denominada diferença significativa. Definida como um fator capaz de criar climas extremamente conflitivos, a diferença significativa surge da eleição de critérios de normalidade baseados na estatística, na medicina ou, ainda, de natureza psicossocial, e pode facilmente ser percebida pelos preconceitos, estereótipos e estigmas que a ela se associa. As situações de desvantagem experimentadas por pessoas significativamente

³ No documento citado, são considerados educandos com necessidades educacionais especiais os que apresentarem: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; altas habilidades.

diferentes advêm, segundo a autora, exatamente daí, do que ela nomeia como contingências preponderantemente sociais.

Por essa ótica, assim como a diferença significativa não pode ser negligenciada, posto que é uma característica do indivíduo que implica em incapacidades a serem adequadamente consideradas para evitar situações de desvantagem, as contingências sociais devem ser foco permanente de atenção quanto às mudanças que se mostrarão necessárias para tal.

Entretanto, ainda que se reconheçam tendências como as apontadas acima, bem como que se compreenda o debate que desde a década de 1990 vem sendo conduzido no meio acadêmico, é bastante improvável que os sistemas educacionais possam se libertar das categorizações mais tradicionais, mesmo porque os serviços de educação especial que substituem o ensino regular (escolas especiais e salas especiais, p.ex.) continuam previstos em todos os âmbitos nos documentos analisados e não são elegíveis a todas as crianças, a não ser àquelas que se enquadram nessas categorizações.

Muito embora permaneçam serviços de educação especial exclusivos, pela leitura e análise dos documentos selecionados nota-se que, sem exceções, todos prevêm a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares. Neste caso, uma importante consideração a ser feita diz respeito ao princípio norteador da matrícula. O princípio da integração apresenta-se com maior freqüência na década de 90 e o da inclusão, na década seguinte.

Sem dúvida, essa mudança de princípio encontra sua principal base na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994a). Entretanto, para Mittler (2003), a mudança da integração para a inclusão é muito mais que uma mudança de moda. Há, na verdade, uma diferença real de valores e práticas entre estes princípios, já abordada desde a introdução da presente pesquisa. A inclusão, segundo o autor, implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, baseando-se em

um sistema de valores que faça com que todos se sintam bem-vindos e celebrando a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a língua, o *background* social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência.

Tais considerações remetem à questão da atenção à diversidade, presente na maior parte dos documentos analisados, notadamente naqueles do final da década de 90 em diante. A atenção à diversidade situa-se como um substrato para a educação inclusiva, entretanto, é importante apresentar, neste ponto, a preocupação de Skliar (2003) com relação ao teor de eufemismo implícito nessa denominação, já que essa atenção se refere a alguém inventado (o aluno com necessidades educacionais especiais, p. ex.), nomeado, que deve ser sempre o mesmo e, então, tolerado ao ser incluído.

Preocupação semelhante é manifestada por Sebba e Sachdev (1996) ao argumentarem que, para o desenvolvimento da educação inclusiva, deve-se repensar e reestruturar a forma como se organiza o currículo, levando-se em conta a totalidade das necessidades de experiências dos alunos na comunidade; o objetivo central é que a escola reflita o valor da diversidade e não a tolerância das diferenças.

A adoção da orientação inclusiva é entendida, portanto, como motivadora de um processo de mudança na escola e nos sistemas de ensino que deve dar a todos os alunos a oportunidade de se envolverem de forma positiva nas atividades na classe. Isto implica o desenvolvimento de um currículo baseado em um processo e em conteúdos que irão facilitar a colaboração entre os alunos e os professores, de forma a conseguir-se uma aprendizagem significativa para cada aluno (Porter, 1997).

No contexto do atendimento às necessidades educacionais especiais na classe comum, é importante pontuar que, segundo a maior parte dos documentos analisados, o currículo a ser desenvolvido é o mesmo previsto para a modalidade e etapa de ensino na qual o aluno está matriculado, conforme o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (Brasil, 1996), procedendo-se às adaptações, quando estas se fizerem necessárias. Essas adaptações podem se dar (Brasil, 1998):

- no âmbito do projeto pedagógico – focalizando, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio voltados às necessidades educacionais especiais – envolvem toda a equipe da escola;
- no currículo desenvolvido em sala de aula – focalizando a organização e os procedimentos didático-pedagógicos de modo a favorecer a efetiva participação do aluno, bem como a sua aprendizagem – são adaptações realizadas apenas pelo professor;
- em nível individual – focalizando a atuação do professor na avaliação e no atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais.

Nota-se, portanto, a existência de três diferentes níveis para as adaptações curriculares, que podem abarcar a escola, a sala-de-aula e/ou o aluno. Em todos os casos, o ponto de referência para definir a prática escolar e, portanto, as adaptações curriculares, é o projeto pedagógico da escola, que deve orientar a operacionalização do currículo nos diferentes níveis apontados. Assim, as adaptações curriculares não devem ser entendidas como um processo exclusivamente individual ou uma decisão que envolve apenas o professor e o aluno (Brasil, 1998), mas sim como um processo que deve mobilizar o todo da escola.

De uma maneira geral, as adaptações curriculares podem ser consideradas como as que se fazem, a partir de uma programação, nos objetivos, conteúdos, metodologia, atividades, critérios e procedimentos de avaliação para atender às diferenças individuais; podendo ser relativas ao que ensinar, como ensinar e quando ensinar. Assim, se diferenciam das adaptações de acesso ao currículo, que são

modificações ou provisão de recursos espaciais, materiais ou de comunicação, que facilitam para que o aluno com necessidades educacionais especiais possa se apropriar de um currículo ordinário ou adaptado (Grau Rubio, 1998).

As propostas de adaptações curriculares receberam, nos últimos anos, severas críticas, já que trazem uma conotação de currículo como um domínio técnico da educação. Segundo Silva (2004), depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensá-lo simplesmente através de conceitos técnicos, como os de ensino e eficiência, ou de categorias psicológicas, como as de aprendizagem e desenvolvimento, ou ainda de imagens estáticas, como as de grade curricular e lista de conteúdos.

Tais críticas podem ter seus resultados percebidos em alguns dos documentos analisados. O material organizado em 2003 pelo Ministério da Educação denominado “Saberes e Práticas da Inclusão”, por exemplo, retoma, em grande parte, os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares, de 1998, substituindo o termo “adaptação” por “adequação”. Neste material, há questionamentos que podem ser lançados à própria concepção de currículo, que é apresentado como “um instrumento útil, uma ferramenta que pode ser alterada para beneficiar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos”. Em um material subsequente, denominado “Educação Inclusiva”, encontram-se as adequações curriculares cuidadosamente definidas como aquelas pensadas a partir do contexto e não a partir de um determinado aluno, havendo, ainda, um alerta explícito quanto ao caráter não generalizável dessas adequações.

Outros documentos, como é o caso daqueles do âmbito do Município de São Paulo, não fazem alusão às adaptações curriculares, manifestando a “visão de currículo como construção sócio-cultural e histórica, e como instrumento privilegiado da constituição de identidades e subjetividades, o que pressupõem a participação intensa

da comunidade educativa na discussão sobre cultura da escola, gestão e organização de práticas que reconheçam, considerem, respeitem e valorizem a diversidade humana, as diferentes maneiras e tempos para aprender”, ilustrando bem o contexto em que se inserem as críticas lançadas às adaptações curriculares.

O compromisso com os ideais democráticos da educação tem sido suficiente para justificar qualquer adaptação curricular que se faça necessária, entretanto, se tais adaptações são baseadas em uma compreensão das disciplinas acadêmicas como a finalidade da educação escolar, assenta-se um conflito, já que o princípio da inclusão pressupõe uma proposta curricular que valorize os alunos na soberania de suas diferenças, partindo de suas experiências vividas e superando o domínio do saber sistematizado. Assim, sem que a escola conheça os seus alunos e os que estão à margem dela, não será possível elaborar um currículo escolar que reflita o meio social e cultural em que se insere (Brasil, 2004).

Vale lembrar, conforme nos alerta Mittler (2003), que: “inclusão e exclusão começam na sala de aula. Não importa o quão comprometido um governo possa ser com relação à inclusão; são as experiências cotidianas das crianças nas salas de aula que definem a qualidade de sua participação e a gama total de experiências de aprendizagem oferecidas em uma escola. Da mesma maneira, são importantes as interações e as relações sociais que as crianças têm umas com as outras e com os outros membros da comunidade escolar. As formas através das quais as escolas promovem a inclusão e previnem a exclusão constituem o cerne da qualidade de viver e aprender experimentado por todas as crianças”.

Em todo caso, as implementações na escola para a contemplação das necessidades educacionais especiais de um aluno devem sempre procurar refletir em um ensino de melhor qualidade para todos os alunos. É justamente considerando novas possibilidades para a

construção curricular que a escola poderá se posicionar em consonância aos direcionamentos dados à educação inclusiva e é neste sentido que a avaliação da aprendizagem passa a figurar como ação fundamental à busca dessas novas possibilidades.

Mas antes de abordar teoricamente a avaliação da aprendizagem, coloca-se, como necessária, a fundamentação de como vem sendo considerada na atualidade a formação continuada dos professores frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais nas escolas.

2.2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA INCLUSIVA

Frente à expectativa por uma educação inclusiva, cada vez mais vem se firmando a necessidade de incorporar nos programas de formação de professores conteúdos para aquisição de conhecimentos, competências e atitudes que permitam compreender as complexas situações de ensino; enfatizando-se especialmente estimular atitudes de abertura, reflexão, valorização e proteção das diferenças individuais e grupais.

Garcia (1999) entende a formação de professores como sendo a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Para Estrela (1996), é na escola e pela ação cotidiana que se revelam as necessidades de formação do professor, se forja a sua identidade profissional e se afina o seu projeto de vida. Em pertinência a esta idéia, Garcia (1999) aponta que é necessário estudar e compreender a formação dos professores em íntima relação epistemológica com quatro áreas da teoria e investigação didática, quais sejam: a escola, o currículo, o ensino e os professores.

Assim, formar professores tem a ver com o desenvolvimento profissional, inter-relacionando: conhecimento sobre desenvolvimento organizacional – gestão escolar, liderança, cultura, estrutura etc.; conhecimento sobre desenvolvimento e inovação curricular – orientação

do currículo, processos de mudança, autonomia/centralização etc.; conhecimento sobre ensino – clima relacional, atividades, tarefas, métodos etc.; e conhecimento sobre o professor e sua formação – carreira docente, condições do ensino, expectativas, cultura profissional etc.

As inter-relações expostas acima ficam implícitas em qualquer abordagem sobre a formação dos professores para a escola inclusiva, e mais, justificam a articulação dos conhecimentos e competências dos professores com a reestruturação da escola num esforço conjunto para alcançar um ensino de qualidade a todos os alunos.

Com relação aos conhecimentos profissionais dos professores, Garcia (1999) divide estes em três grupos: conhecimento psicopedagógico – relacionado com o ensino, aprendizagem, alunos, incluindo conhecimentos sobre técnicas didáticas, estrutura das classes, planificação curricular e do ensino etc.; conhecimento do conteúdo – relacionado aos conhecimentos sobre a matéria que ensinam; e conhecimento didático do conteúdo – representando a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como a ensinar, incluindo métodos de ensino e, notadamente, a avaliação.

Tais conhecimentos constituem parte da formação inicial do professor e contribuem para as ações a serem implementadas na prática. Entretanto, Ainscow (1997) aponta, no âmbito da educação inclusiva, para a necessidade dos professores serem capazes de considerar novas possibilidades de ação, explorando novas formas de desenvolver sua prática em sala de aula, o que implica na reconstrução permanente das situações didáticas e dos conteúdos. Essa reconstrução pressupõe um bom domínio teórico dos conhecimentos profissionais e, mais ainda, uma preparação para jogar com eles, para arquitetar conceitos e atividades didáticas tendo em conta as oportunidades, os

meios disponíveis, as necessidades e exigências dos alunos (Perrenoud, 1993).

Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos com base na prática social da educação, onde os professores, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os e produzindo saberes pedagógicos na ação (Pimenta, 1999).

Segundo Perrenoud (1993), a formação inicial deve considerar que a profissionalização implica mais autonomia, mas também mais responsabilidades e riscos assumidos pessoalmente, e portanto uma ética; exige uma capacidade para reconstruir e negociar uma divisão do trabalho flexível com outros profissionais – saber trabalhar em equipe; e passa pela atualização constante dos saberes e das competências.

O reconhecimento de tais implicações é fundamental aos professores da escola inclusiva, uma vez que estes devem ter autonomia suficiente para tomar decisões imediatas que tenham em conta a individualidade dos seus alunos e a singularidade de cada situação escolar; devem saber trabalhar em equipe para que possam explorar e desenvolver aspectos da sua prática (Ainscow, 1997); além de que o desenvolvimento de novas práticas educativas, segundo Porter (1997), implica que os professores atualizem continuamente os conhecimentos e competências que já possuem e que adquiram novas competências.

Perrenoud (1999b) define competência como uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Uma competência é formada a partir da reunião de um conjunto de esquemas, que são adquiridos pela prática. Sob essa definição, propõe que devem ser competências do professor, dentre outras: criar ou utilizar outros meios de ensino; adotar um planejamento flexível e improvisar; e implementar e explicitar um novo contrato didático.

As competências apontadas acima corroboram os direcionamentos de Ainscow (1997) sobre as práticas do professor na escola inclusiva, que prevêem que este deve considerar novas possibilidades no ensino, com ênfase em três fatores-chave: a planificação para a classe como um todo; o processo social de aprendizagem, envolvendo a valorização da cooperação entre os alunos nas atividades em grupo; e, principalmente, a improvisação, ou seja, a capacidade de modificar planos e atividades à medida que ocorrem, em resposta às reações dos alunos na classe.

A capacidade de improvisar está intimamente relacionada à prática reflexiva do professor, sendo que as mudanças nos planos e atividades, quando ocorrem, parecem muitas vezes envolver pequenos ajustamentos, à medida que os professores aperfeiçoam seus repertórios, em resposta a circunstâncias imprevistas na sala de aula (Ainscow, 1997).

Estas circunstâncias imprevistas podem ser entendidas, com base em Schön (1987), como situações problemáticas, que consistem em casos únicos, fora do alcance das teorias e técnicas existentes, definindo as zonas indeterminadas da prática – caracterizadas pela incerteza, unicidade e o conflito de valores – oriundas de uma situação problemática. Assim, o que possibilita ao futuro profissional adquirir os conhecimentos essenciais à competência naquelas zonas indeterminadas é a prática reflexiva, passando a ser esta um elemento-chave da formação profissional, uma vez que a formação reflexiva, para Zeichner (1988), pode aumentar a capacidade do professor de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças na escola e na sociedade.

O professor como prático reflexivo surge, segundo Pérez Gómez (1992), do desejo de superar a relação linear e mecânica entre a racionalidade técnica e a prática em sala de aula, ou seja, parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam situações problemáticas da vida escolar, para a compreensão do modo como

utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas, como elaboram rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos. É no confronto e na reflexão sobre as práticas e os saberes pedagógicos, e com base neles, que os professores criam novas práticas (Pimenta, 1999).

O professor, refazendo sua prática a partir da reflexão na e sobre a ação em sala de aula, demonstra uma competência fundamental à escola inclusiva, pois esta reflexão é base para a improvisação que, por sua vez, permite ao professor encorajar uma participação ativa e, ao mesmo tempo, ajudar a personalizar para cada aluno a experiência da aula (Ainscow, 1997).

Tendo em vista as considerações feitas até aqui, torna-se importante, neste ponto, traçar algumas críticas relativas ao professor enquanto prático reflexivo, apontando para o contexto da reflexão que a viabiliza como uma competência profissional dos professores para a escola inclusiva. Portanto, segundo Pimenta (2000), numa abordagem da prática reflexiva, torna-se necessário estabelecer os limites políticos, institucionais e teórico-metodológicos relacionados a esta, para que não se incorra numa excessiva individualização do professor, advinda da desconsideração do contexto em que ele está inserido.

Neste sentido, em uma primeira instância, pode-se apontar a preocupação de Zeichner (1992) com o objeto de reflexão dos professores que, para o autor, encontra-se implicado em três perspectivas, a saber: a atenção do professor centrada tanto no seu exercício profissional, quanto nas condições sociais em que o serviço se situa; o reconhecimento do caráter fundamentalmente político de tudo o que o professor faz; e o fato de que a prática reflexiva consiste no compromisso a favor da reflexão enquanto prática social, baseada no apoio e estímulo mútuos entre os professores.

Conforme o já apontado anteriormente, a adoção da orientação inclusiva pela escola implica, fundamentalmente, na reestruturação institucional e social daquela. Quando se insere a prática reflexiva neste contexto, torna-se inevitável a consideração das três perspectivas acima descritas. Para Ainscow (1997) a chave da prática reflexiva situa-se na área do trabalho em equipe, possibilitador de reflexões críticas entre os professores, tidas como especialmente importantes na área das necessidades educacionais especiais. Tal consideração torna-se, portanto, fundamental para que a escola possa criar as condições que permitam a mudança institucional e social necessárias à implementação da orientação inclusiva.

Contreras (1997) lembra que a prática reflexiva competente pressupõe uma situação institucional que leve a uma orientação reflexiva e uma definição de um rol que valorize a reflexão e a ação coletivas orientadas a alterar não só as interações dentro da aula e da escola, mas também entre a escola e a comunidade e entre a escola e as estruturas sociais mais amplas. Cabe a este componente institucional, segundo Ainscow (1997), a criação de mecanismos que encorajem o aperfeiçoamento, trazendo aos professores uma capacidade de verem de forma mais clara os seus objetivos e suas prioridades, produzindo um maior sentido de confiança e de enriquecimento e desenvolvendo o desejo de experimentar respostas alternativas para os problemas da sala de aula.

Assim, deve-se aceitar que a mera reflexão sobre o trabalho docente em aula pode ser insuficiente para elaborar uma compreensão teórica sobre aqueles elementos que condicionam a sua prática profissional (Contreras, 1997). Para Pimenta (2000), o saber docente não é formado apenas na prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação, de maneira que estas têm importância na formação docente, dotando os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os

professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Direciona-se, portanto, para a concepção de trabalho do professor adotada por Contreras (1997), segundo a qual este é um trabalho intelectual, que permite desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo como se relaciona com a ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino.

No caso específico da adoção da orientação inclusiva pela escola, tais idéias tornam-se de fundamental importância, explicitando o compromisso, não só da instituição, mas também do sistema, em garantir a formação continuada e as condições institucionais adequadas e necessárias à implementação da prática reflexiva. Vale reiterar que esta prática será necessária para a regulação dos processos de mudança pelos quais a escola permanentemente passará ao buscar atender, de fato, às necessidades educacionais de todos os alunos.

2.3. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A PRÁTICA DA REFLEXÃO CRÍTICA NA ESCOLA

A reflexão crítica, abordada no item anterior, evidentemente guarda profunda relação com a avaliação na escola inclusiva. Entretanto, para que essa afirmação seja válida, assume-se conceitualmente que a avaliação corresponde a um processo reflexivo, individual ou coletivo, que busca, a partir de situações percebidas em um dado momento, subsidiar uma tomada de decisão que favoreça as aprendizagens dos alunos. Vale reiterar, no entanto, que há múltiplos significados atribuídos à avaliação, o que implica em situá-la historicamente no campo da educação, antes de avançar às abordagens teóricas que a colocam em papel de destaque no âmbito do presente estudo.

O ato de avaliar, em um sentido filosófico, corresponde à emissão de um juízo de valor sobre as coisas ou pessoas. Assim, a história da avaliação remete à história da própria humanidade. Se observada em um sentido científico, como um ato de pesquisa, baseado na detecção de problemas, em coletas de dados, para posterior análise e interpretação, sua história rememora a própria história das ciências. Na área da educação escolar, esses dois sentidos sempre estiveram presentes e, segundo Bonniol & Vial (2001), o ato de avaliar situou-se tradicionalmente no meio educacional como sinônimo de operações de medição, sendo este o seu significado mais antigo e mais solidamente ancorado nas mentalidades e na ideologia das escolas.

Vianna (2000) e Sousa & Alavarse (2003) descrevem o predomínio, nas primeiras décadas do século XX, de estudos sobre a elaboração de testes para a medida de aptidões e comportamentos dos alunos. Vale ressaltar que tais estudos foram bastante influenciados pelo desenvolvimento dos denominados testes psicométricos para a

medida da inteligência e, dessa forma, os alunos passaram a ser classificados, em termos de aquisição de conhecimentos, da mesma maneira que um indivíduo poderia ser situado em uma posição de um gráfico estatístico (curva normal) representativo da inteligência humana.

Práticas de testagem e classificação dos alunos em função de seu desempenho escolar, que se associam à medição da quantidade de conteúdo aprendido, passaram a ser questionadas, conforme salientam Vianna (2000), Sousa & Alavarse (2003) e Haydt (2004), com as produções de Ralph Tyler, na década de 1940, quando este definiu a avaliação como uma prática voltada à verificar se os objetivos curriculares estão sendo atingidos, ou seja, mais do que medir, a avaliação possibilitaria a retomada do programa escolar e a orientação do aluno no processo. Considerando a existência de distintos objetivos curriculares e, conseqüentemente, diferentes comportamentos a serem observados nos alunos, a avaliação, no modelo de Tyler, não deveria se restringir a um único instrumento, no caso, aos testes escritos.

Segundo Vianna (2000), a influência desse modelo de avaliação no Brasil se processou indiretamente, na década de 1970, com a difusão das obras de Benjamin Bloom, seguidor do pensamento de Tyler, dentre as quais destaca-se a proposta da taxonomia dos objetivos educacionais⁴. Apresentando os objetivos em ordem crescente de complexidade, Bloom *et al.* (1983) vislumbraram a possibilidade de que os professores, ao elaborarem seus planejamentos de ensino, considerassem objetivos que, de fato, pudessem ser posteriormente avaliados e retomados. Ainda com base nos autores, a taxonomia facilitaria a troca de informações sobre os desenvolvimentos curriculares e a elaboração dos planos de avaliação.

⁴ A primeira edição brasileira dessa obra data de 1972. Segundo Eisner (2000), a publicação original dos estudos de Bloom e seus colaboradores sobre esse tema foi em 1956, quando propuseram a taxonomia dos objetivos educacionais do domínio cognitivo, com a proposta de 6 classes de objetivos em ordem crescente de complexidade, a saber: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.

Nos dizeres de Sousa e Alavarse (2003), esse modelo de avaliação pauta-se numa concepção voltada para a sua dimensão tecnológica, com ênfase em seu caráter cientificista e nos métodos e procedimentos operacionais, não representando uma ruptura real com um modelo mais tradicional, mas sim o complementando.

Portanto, ainda que, num sentido técnico, represente um significativo avanço em relação à tradicional prática da simples mensuração das aquisições dos estudantes, o modelo de avaliação por objetivos de Tyler, assim como a taxonomia de Bloom, representa, conforme alerta Dias Sobrinho (2002), uma visão de mundo que prioriza a organização racional, pela qual a educação é tida como instrumento fundamental para alcançar a regularidade e o progresso da sociedade e, os objetivos do currículo, devem responder às metas dessa sociedade. Isso significa que a avaliação permaneceu submetida a uma concepção de ensino voltada à formação de um homem ideal, adequado aos valores e hábitos culturais desejados pela sociedade.

Por isso, a avaliação por objetivos foi e vem sendo alvo de questionamentos desde as décadas de 1970 e 1980, quando se incorporaram, na educação, as contribuições das teorias críticas do currículo. Na base de tais teorias, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron se destacaram, como pontua Silva (2004), ao alertarem que o currículo da escola está baseado na cultura dominante e, dessa forma, as crianças da classe dominante podem facilmente acessá-lo, já que sempre estiveram imersas nessa cultura. O contrário se processa com as crianças da classe dominada que, por desconhecerem os códigos da cultura dominante, experimentam dificuldades em acessar tal currículo. Sinaliza-se, portanto, para um mecanismo de exclusão que se relaciona às diferenças, em termos de capital cultural, entre as crianças.

As contribuições de Bourdieu e Passeron vêm sendo introduzidas na literatura sobre avaliação escolar e sustentando importantes argumentações sobre os processos pelos quais os professores, ao

avaliarem seus alunos, promovem a permanência desse mecanismo de exclusão. Destacam-se, neste sentido, autores como Perrenoud (1993b, 1999), Carvalho (2001), Bertagna (2002, 2003), Freitas (2002, 2003, 2004, 2005) e Lüdke (2005). As preocupações desses autores convergem para o que André (2001) denomina de perspectiva sociológica de análise da avaliação.

Freitas (2003), sustenta que a avaliação em sala de aula subdivide-se em três componentes, a saber: o aspecto instrucional, pelo qual se avalia o domínio de habilidades e conteúdos, baseado no uso de instrumentos como provas, trabalhos, entre outros; a avaliação do comportamento, como um instrumento de controle do ambiente escolar, que permite, por exemplo, a exigência de obediências às regras; e a avaliação de valores e atitudes, que ocorre cotidianamente em sala de aula, levando à exposição do alunos a reprimendas verbais e físicas, comentários críticos e até humilhações perante a classe. Para o autor, a primeira componente situa-se num plano formal da avaliação e, as outras duas, prioritariamente num plano informal.

O plano informal da avaliação, portanto, é composto por elementos muito relacionados aos juízos de valor que os professores lançam aos alunos, podendo levar à construção de representações que acabam influenciando as suas opções metodológicas em sala de aula. Assim, segundo os autores que adotam uma perspectiva sociológica de análise da avaliação, seria exatamente nesse ponto que destinos diferenciados acabam sendo traçados para cada aluno, ou seja, ao avaliar no plano formal, com provas ou atividades, o resultado final desse procedimento pode já ter sido estabelecido previamente pelos julgamentos realizados no plano informal. Julgamentos estes que se baseiam, com frequência, naqueles valores e hábitos culturais desejados pela sociedade.

A reflexão crítica dos professores sobre esses juízos de valor pode ser entendida como uma saída para superar aspectos negativos

associados ao plano informal da avaliação e, ainda, possibilitar o desenvolvimento de práticas que se nutrem dos aspectos positivos desse plano informal. Neste sentido, Villas Boas (2004) pontua alguns desses aspectos, afirmando que a avaliação informal atua em benefício da aprendizagem quando o professor, dentre outras ações:

- dá ao aluno a orientação necessária, no exato momento dessa necessidade;
- atende a suas dúvidas;
- providencia materiais necessários à aprendizagem;
- demonstra interesse pela aprendizagem de cada um;
- não demonstra preferências por determinados alunos e não faz comparações;
- atenta-se aos rótulo e apelidos que possam humilhar ou desprezar os alunos;
- não comenta em voz alta suas dificuldades;
- não usa gestos nem olhares de desagrado em relação à aprendizagem.

Portanto, frente ao mecanismo de exclusão referenciado nos parágrafos anteriores, e visto que as práticas avaliativas estão nele implicadas, a literatura pedagógica vem se debruçando, nas últimas décadas, sobre as alternativas a serem buscadas para que a avaliação, ao contrário de excluir, atue como um elemento curricular facilitador das aprendizagens de todos os alunos. É nesse sentido que diversos autores tem se ancorado no conceito de avaliação formativa.

Perrenoud (1993b), ao abordar esse tema, pondera que a aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços; assim, um indivíduo aprenderia

melhor se seu meio envolvente fosse capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas: identificação dos erros, sugestões, explicações complementares, revisão das noções de base, entre outras. Para o autor, tais respostas e regulações caracterizam a avaliação formativa ou, conforme ele simplifica, uma avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar.

Vale indicar, no entanto, que o conceito de avaliação formativa, de acordo com Vianna (2000), foi inicialmente proposto por Michael Scriven em 1967, quando este diferenciou os papéis formativo e somativo da avaliação: enquanto o primeiro visa proporcionar informações úteis para o aprimoramento, no transcorrer do processo, do que está sendo objeto de implementação; o segundo seria aplicado ao final do processo, a título de julgar seu valor e mérito. Transpondo isso para o desenvolvimento curricular, a avaliação formativa acontece continuamente durante o processo de ensino e, a avaliação somativa, pontualmente ao final.

De qualquer maneira, o significado atribuído na atualidade à avaliação formativa é o de uma ação pedagógica destinada a facilitar as aprendizagens, que não se fixa em objetivos determinados, mas que também não os dispensa, ou, como explica Hadji (2001), trata-se de uma ação reguladora que indica objetivos para o ensino, mas não os caminhos.

Delineia-se, portanto, um papel geral atribuído à avaliação, que a direciona prioritariamente às retomadas das práticas pedagógicas a partir dos dados coletados sobre as aprendizagens dos alunos no dia-a-dia da sala de aula, ainda que diferentes autores adotem distintas maneiras de nomeá-la. Por exemplo: para Luckesi (1995, 2000), a avaliação é diagnóstica; Romão (2003) a define como dialógica; Hoffmann (2003, 2005), como mediadora; entretanto, ainda que suas contribuições ao debate não partam dos mesmos pressupostos teóricos, todos reiteram a importância de estabelecer o diálogo com os alunos, de

identificar, nos seus erros, as possibilidades para avanços na aprendizagem, e a necessidade de superar a finalidade classificatória tradicionalmente associada à avaliação.

A respeito dessa finalidade classificatória, é importante que se considere o seu caráter de derivação das concepções de ensino e aprendizagem mais tradicionais, parecendo incompatível, portanto, com a noção de avaliação formativa. Preocupações nessa direção se manifestam até mesmo no nível dos sistemas de ensino.

Segundo Sousa & Alavarse (2003) e Barreto & Sousa (2004), a orientação para uma avaliação formativa, sem fins classificatórios, foi um dos traços comuns nas iniciativas direcionadas à organização da escolaridade em ciclos, intensificadas nos anos 90 por alguns sistemas de ensino. Dentre estes situa-se a rede municipal de São Paulo, que, num esforço para diminuir a conotação classificatória dos registros de desempenho dos alunos, adotou o uso dos símbolos conceituais P (plenamente satisfatório), S (satisfatório) e NS (não satisfatório).

Nesse sentido, ainda que se entenda que os conceitos “não satisfatório”, “satisfatório” e “plenamente satisfatório” indicam possibilidades para uma análise mais qualitativa em torno das aprendizagens dos alunos, estes permanecem correspondendo a classes nas quais os professores, obrigatoriamente, deverão enquadrá-los. Demo (2002) observa que, a rigor, entre nota e conceito não existe qualquer diferença, pois ambos se referem a uma escala. Assim, 0 a 10, A/B/C/D/E, P/S/NS, não correspondem mais, ou menos, a uma avaliação formativa.

O fato de existir uma finalidade classificatória não significa que as práticas avaliativas dos professores devam se resumir a essa classificação. O compromisso com a avaliação formativa implica na compreensão de que a atribuição de conceitos deve ser uma decorrência de processos avaliativos que, antes de determinarem um valor ao desempenho do aluno, procuraram compreender como ele aprende e

permitiram ajustes na programação do professor. Hadji (2001), a este respeito, pondera que os indicadores cifrados podem ser úteis quando se sabe a que objetivos e, portanto, a que valores eles remetem.

Portanto, refletir sobre os objetivos curriculares é uma das tarefas da avaliação formativa que, frente à organização da escolaridade em ciclos, merece especial atenção. Lüdke (2001) e Mainardes (2001) destacam que, com a implantação dos ciclos, visando atender aos diferentes percursos das aprendizagens dos alunos, concepções tradicionais de ensino bastante arraigadas na escola precisam ser superadas. A maneira como são planejados os objetivos do ensino, neste sentido, necessariamente deve deixar de ser prescritiva por séries, caracterizando-se como uma ação contínua, assumida e implementada coletivamente.

Espaços para a reflexão coletiva dos professores sobre as práticas pedagógicas em curso são essenciais, portanto, para o planejamento e retomada dos objetivos curriculares em uma escola em ciclos. Mattos (2005) situa os conselhos de classe como instâncias que deveriam atender a tal finalidade. Com preocupações semelhantes, autores como Veiga (1996), Lüdke & Mediano (1997) e Hoffmann (2003, 2005) definem esses conselhos como importantes espaços para o planejamento colaborativo de práticas avaliativas menos classificatórias e mais comprometidas com a aprendizagem dos alunos.

A esse respeito, Bloom *et al.* (1983), ao proporem a taxonomia dos objetivos educacionais, já sinalizavam que o procedimento de classificação dos objetivos não pode ser uma fantasia individual, pois somente tem valor se for utilizado por profissionais que desejam comunicar-se. Entretanto, Romão (2003) reforça que, mais importante que estabelecer objetivos, é propiciar um processo de reflexão e formulação coletivas, não apenas entre os professores, mas envolvendo também os demais membros da comunidade escolar, especialmente os alunos, sobre o plano de curso e os objetivos a serem alcançados.

A avaliação formativa, portanto, remete à reflexão crítica acerca dos processos de mudanças pelos quais uma escola, principalmente quando organizada em ciclos, permanentemente deverá passar. Guarda relações, assim, com os princípios da educação inclusiva, pelos quais a identificação e remoção de barreiras à aprendizagem se assentam como tarefa primeira (Ainscow, 2003).

Exige, por fim, professores intelectuais críticos, ou seja, nos dizeres de Contreras (1997), que sejam profissionais que participem ativamente no esforço por desvelar o oculto, por decifrar a origem histórica e social do que se apresenta como natural, por conseguir captar e mostrar os processos pelos quais o ensino acaba ficando imerso em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo, ou seja, professores capazes de refletir criticamente sobre as práticas escolares e propor mudanças.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada caracteriza-se como interpretativa, a qual, segundo Moreira (1990), procura analisar criticamente cada significado em cada contexto, tendo seu interesse central na questão dos significados que as pessoas atribuem a eventos e objetos, em suas ações e interações dentro de um contexto social, e na elucidação e exposição desses significados pelo pesquisador.

Pela sua natureza, a pesquisa interpretativa se insere no âmbito da investigação qualitativa. Dessa forma, apresenta características fundamentais, quais sejam (Bogdan & Biklen, 1999; Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 2004):

- a fonte de dados é o ambiente natural, o que expressa a preocupação com o contexto no qual as informações são obtidas. Neste sentido, ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência;
- a investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens, e não de números;
- o processo interessa mais que o resultado ou produto. Na investigação educacional, a abordagem qualitativa contempla o modo como as expectativas se traduzem nas atividades, procedimentos e interações diários;
- a análise de dados tende a se dar de forma indutiva. Os dados não são recolhidos com o objetivo de testar hipóteses ou de responder questões prévias. As abstrações vão sendo construídas ao longo da análise dos dados;
- o significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Centra-se, portanto, nos significados daquilo que os sujeitos da

investigação experimentam e do modo como interpretam as suas experiências e estruturam o entorno social em que vivem.

Durante o primeiro semestre de 2005, foi realizado um mapeamento das potenciais fontes de coleta de dados, o que exigiu um contato oficial com os gestores de algumas escolas públicas do município de São Paulo, visando explicar a pesquisa que seria desenvolvida e solicitar os dados necessários à localização dos possíveis sujeitos-professores para o estudo proposto. Após o mapeamento, três escolas da rede municipal de ensino enquadraram-se no perfil buscado, apresentando salas de recurso e, portanto, um contingente considerável de alunos com necessidades educacionais especiais freqüentando as salas de aula comuns.

Uma vez que o estudo proposto estende-se a uma ação de formação continuada (a ser iniciada no ano de 2007), optou-se por realizar a pesquisa em apenas uma unidade educacional, localizada na Zona Norte do Município de São Paulo, Bairro da Freguesia do Ó. O nome da instituição será preservado, conforme o acertado com o gestor da escola. A participação da escola no desenvolvimento deste estudo foi posta em votação em reunião pedagógica conduzida pelo gestor, obtendo a aprovação unânime dos professores.

Como instrumento para coleta de dados, foi adotada a entrevista não-estruturada, que é, segundo Lüdke & André (1986), Bogdan & Biklen (1999) e Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (2004), básica para a perspectiva de pesquisa adotada. May (2004) considera que esse tipo de entrevista permite que os sujeitos respondam mais nos seus próprios termos do que as entrevistas estruturadas, ainda que não forneça uma estrutura maior de comparabilidade como as entrevistas semi-estruturadas.

Lüdke & André (1986) apontam que a entrevista deve se desenrolar a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias

adaptações. Assim, procurando, em linhas gerais, coletar o depoimento de professoras do Ensino Fundamental – Ciclo I acerca de suas práticas avaliativas em salas de aula comuns com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos, um roteiro inicial foi elaborado, constando 14 questões, a saber:

1. Há quanto tempo é professora?
2. O que pensa dos Ciclos?
3. Como é sua prática pedagógica?
4. Em situações imprevistas, qual sua reação?
5. Como acompanha os desempenhos dos alunos?
6. O quanto conhece dos alunos?
7. Como é a sua turma?
8. Em que são iguais entre si?
9. Em que se diferenciam?
10. Como concebe as necessidades educacionais especiais?
11. Como é a tarefa de ensinar alunos com essas necessidades?
12. Como acompanha o desempenho deles?
13. O que é avaliação?
14. Como avalia seus alunos?

Este roteiro foi aplicado em novembro de 2005, a título de possível validação, em um professor da unidade educacional envolvida na pesquisa, buscando-se explorar a pertinência dos questionamentos e subsidiar a retomada do instrumento. Tal retomada implicou na opção pelo não uso do roteiro como estruturação das demais entrevistas, uma vez que o tom de formalidade trazido pela seqüência de perguntas pareceu interferir na qualidade das respostas obtidas na sua aplicação. Assim, optou-se pela manutenção dos focos de interesse expressados pelas 14 questões citadas, porém não foi utilizado um roteiro para a realização das demais entrevistas, as quais foram, como apontado anteriormente, não-estruturadas.

A coleta de dados definitiva iniciou-se no primeiro semestre de 2006, com a freqüência de três visitas semanais à escola, realizadas no período da manhã. Os dados preliminares coletados até então indicavam a necessidade de que as entrevistas só fossem realizadas após alguns meses de aulas, uma vez que as professoras estavam iniciando o ano letivo e conhecendo suas novas turmas. De qualquer maneira, o processo foi interrompido, por solicitação da escola, em função de greve dos professores. A retomada da coleta de dados se processou, após o evento citado, a partir da delimitação de um grupo de 8 professoras, todas participantes do mesmo horário de trabalho coletivo, para serem entrevistadas. As sucessivas reuniões de trabalho coletivo que foram acompanhadas possibilitaram o estabelecimento de vínculos com as professoras e uma melhor compreensão das características gerais da escola.

Em adição, e apenas para contribuir com a caracterização da unidade educacional em tela, foram realizadas entrevistas com as professoras da Sala de Apoio Pedagógico (SAP)⁵ e da Sala de Apoio e

⁵ Sala que conta com um professor designado para o atendimento de turmas reduzidas de alunos fora do horário de aulas, em caráter de apoio pedagógico. Informações adicionais sobre esse serviço podem ser encontradas no Apêndice 1 da presente tese.

Acompanhamento à Inclusão (SAAI)⁶ da escola; bem como foram solicitados dados a respeito do Projeto Político-Pedagógico da escola, já que este não foi disponibilizado para leitura.

Todas as entrevistas foram realizadas respeitando-se os princípios de confidencialidade e anonimato expressos por Thompson (1992), sendo que as professoras, para resguardo de suas identidades, foram designadas por nomes de flores, a saber: Amarílis, Lis, Camélia, Íris, Hortência, Margarida, Petúnia, Rosa, Acácia (professora da SAP) e Dália (professora da SAAI). As transcrições das entrevistas podem ser consultadas na íntegra no Apêndice 2 da presente tese.

Por ofertarem um material descritivo que permite interpretações, as 8 entrevistas foram tratadas utilizando-se a análise de conteúdo, a qual é designada por Bardin (1977) como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de sua produção. Assim, ainda segundo a autora, pertencem ao domínio da análise de conteúdo todas as iniciativas que consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão desse conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação. Buscou-se, com essa análise, inferir conhecimentos sobre o meio no qual estão inseridos os sujeitos, neste caso, a escola.

O processo de análise de conteúdo tem início com a decisão sobre a unidade de análise, podendo esta ser uma unidade de registro ou de contexto. No primeiro caso, podem ser selecionados segmentos específicos do conteúdo para a análise, determinando, por exemplo, a frequência com que aparece no texto uma palavra, um tópico, um tema,

⁶ Sala que conta com um professor designado para o atendimento de turmas reduzidas de alunos com necessidades educacionais especiais fora do horário de aulas, em caráter complementar ou suplementar ao ensino comum. É prevista a possibilidade desse atendimento ser organizado em caráter de substituição ao ensino comum, o que não é o caso da escola em tela. Informações adicionais sobre esse serviço podem ser encontradas no Apêndice 1 da presente tese.

uma expressão, um personagem ou um determinado item. No segundo, pode-se explorar o contexto em que uma determinada unidade ocorre (Lüdke & André, 1986).

Para a análise de conteúdo realizada, foram consideradas unidades de registro, uma vez que estas são as bases para a categorização e contagem freqüencial. A partir daí, as entrevistas foram lidas e revisadas, buscando temas recorrentes nas falas dos professores, dando início ao processo de construção de categorias e subcategorias, conforme o adotado por Silva (2000). Portanto, a análise proposta foi do tipo categorial, a qual, segundo Bardin (1977), pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a freqüência de presença de itens de sentido. O resultado da análise aplicada às 8 entrevistas pode ser consultado no Anexo 1 da presente tese.

No conjunto das técnicas de análise de conteúdo, a análise categorial é de citar em primeiro lugar pois, na prática, é a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades (categorias) segundo reagrupamentos analógicos. Esta análise tem sido apontada como eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (Bardin, 1977).

Segundo Franco (2003), a produção de inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos. Assim, a base inicial de conceitos que permitiram a primeira classificação dos dados foi fornecida pelo referencial teórico do estudo. Em seguida, o processo de categorização implicou no agrupamento e reagrupamento do material, em um processo constante de definição, redefinição e comparação.

Para a construção dessas categorias e, portanto, da análise, algumas regras devem ser seguidas, sendo assim apresentadas por Bardin (1977):

- homogeneidade – um único princípio de classificação deve governar a sua organização;
- exaustividade – deve-se esgotar a totalidade do texto ou conteúdo;
- exclusividade – um mesmo elemento do conteúdo não pode ser classificado em duas categorias diferentes;
- adequação – as categorias devem ser adaptadas ao conteúdo, refletindo as intenções da investigação.

Isto posto, os dados obtidos pela análise de conteúdo permitiram a confecção de quadros que, posteriormente, serão utilizados no desencadeamento das discussões do presente estudo.

4. Caracterização da Escola

A unidade educacional na qual se processou a coleta de dados para esta pesquisa localiza-se, como já citado, na Zona Norte do Município de São Paulo, Bairro da Freguesia do Ó. Trata-se de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) que atende alunos dos Ciclos I (1º ao 4º anos) e II (5º ao 8º anos) em três turnos diurnos. Não possui salas ociosas.

Nos turnos diurnos, a clientela atendida compõe-se majoritariamente por crianças moradoras da região. Não há favelas na redondeza. O local é urbanizado e de fácil acesso. A escola divide a demanda por vagas com outras duas unidades educacionais bastante próximas, uma municipal e outra estadual.

A coleta de dados foi realizada durante os dois primeiros turnos, nos quais funcionam 22 turmas de Ensino Fundamental – Ciclo I, além das turmas da Sala de Apoio Pedagógico (SAP) e da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI).

A SAP e a SAAI começaram a funcionar na escola em 2004 e ocupam o mesmo espaço físico, atendendo em horários diferentes. Destinam-se, de acordo com os regulamentos vigentes (São Paulo/SME, 1994a, 1994b), a atendimentos distintos, sendo a primeira voltada ao apoio pedagógico a alunos com dificuldades de aprendizagem, notadamente no processo de alfabetização; e, a segunda, responsável pelo apoio pedagógico especializado a alunos com necessidades educacionais especiais.

Como já relatado anteriormente, as professoras da SAP e SAAI não tiveram seus depoimentos submetidos à análise de conteúdo, entretanto, suas falas foram bastante elucidativas em alguns aspectos que contribuem à caracterização da escola. Dentre eles, destaca-se que:

- as perspectivas de trabalho das duas salas de apoio são bastante semelhantes, centradas em atividades lúdicas que trabalhem dimensões sócio-afetivas dos alunos ao mesmo tempo em que atuem como reforço escolar;
- há carência de orientação e acompanhamento das instâncias superiores da Secretaria Municipal de Educação em relação ao desenvolvimento das ações de apoio pedagógico, especializado ou não, notadamente na articulação com atendimentos da área da saúde;
- há dificuldades no desenvolvimento de trabalhos coletivos que as envolvam com os demais professores em processos de planejamento e avaliação;
- os encaminhamentos para o apoio pedagógico são geralmente acompanhados por queixas dos professores em relação ao comportamento, sem uma fundamentação baseada em avaliação pedagógica do aluno;
- as professoras da sala de apoio e da sala comum não compartilham registros de avaliação dos alunos atendidos;
- o projeto pedagógico da escola é preterido pelas orientações trazidas por um programa da Secretaria Municipal de Educação denominado “Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal”, que compreende um conjunto de ações voltadas à alfabetização dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo informações obtidas no início da coleta de dados, as classes do Ciclo I do Ensino Fundamental, com base em um conjunto de materiais impressos – que não foram disponibilizados para consulta, desenvolvem atividades de resgate de valores, hábitos e atitudes de solidariedade, cooperação, respeito, amizade, auto-estima, união e liberdade de expressão. Para realização dessas atividades, a escola se

fundamenta na apostila Brahma Kumaris⁷. Ainda que o projeto pedagógico da escola não tenha sido analisado, supõe-se que a referida apostila permeie grande parte de seu conteúdo.

Para o registro oficial do rendimento escolar dos alunos, a escola adota, por norma da rede municipal, a atribuição dos símbolos conceituais NS (não satisfatório), S (satisfatório) e P (plenamente satisfatório).

Há, na escola, 2 turmas de 4º ano que recebem a denominação de PIC⁸. As turmas de PIC foram organizadas com os alunos retidos no final do Ciclo I em 2005 e diferenciam-se das demais salas de 4º ano, uma vez que utilizam material impresso apostilado e possuem professoras acompanhadas por estagiárias, ambas recebendo formação específica para o trabalho com essas turmas. Ação semelhante acontece nas salas de 1º ano, onde as professoras, além de contarem com a presença de uma estagiária, recebem também uma formação diferenciada denominada pela sigla TOF⁹.

Na rede municipal de ensino de São Paulo, as reuniões de trabalho coletivo recebem a denominação geral de JEI (que, na verdade, corresponde à sigla de Jornada Especial Integral, opção de jornada de trabalho na qual as professoras dedicam 18, das 40 horas-aula semanais, para o trabalho coletivo). Essas reuniões aconteceram em horários distintos para 2 grupos de professores durante o período em que se processou a coleta de dados. Apenas um grupo, do qual

⁷ Brahma Kumaris – ONG internacional, hoje presente em 90 países, possui status consultivo geral no Conselho Econômico e Social das Nações Unidas e junto ao UNICEF. Também filiada ao Departamento de Informações Públicas, desenvolveu em parceria com a Unesco e o Comitê Nacional da Espanha do UNICEF o material Vivendo Valores – um Programa Educacional. Sua missão é capacitar as pessoas a desenvolverem atitudes e comportamentos positivos, fundamentados em valores essenciais e na visão de um mundo onde as pessoas vivam em harmonia.

⁸ O Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC) foi implantado pela primeira vez em 2006. Trata-se de uma ação proposta às escolas que se insere no Programa “Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal”. (São Paulo/SME, 2006a)

⁹ A sigla TOF refere-se ao Projeto Toda Força ao 1º Ano que, assim como o PIC, foi implantado pela primeira vez em 2006 dentro do Programa “Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal”. (São Paulo/SME, 2006b)

participavam as professoras entrevistadas, foi acompanhado durante a pesquisa. Nesse grupo não havia professoras das turmas de PIC.

Um resumo dos dados relativos às professoras entrevistadas pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro II – Dados sobre as professoras entrevistadas

PROFESSORA	TURMA	TEMPO DE DOCÊNCIA
Amarílis	1º Ano	19 anos
Lis	1º Ano	15 anos
Camélia	3º Ano	10 anos
Íris	3º Ano	17 anos
Hortência	4º Ano	6 anos
Margarida	4º Ano	19 anos
Petúnia	4º Ano	10 anos
Rosa	4º Ano	15 anos
Acácia*	SAP	18 anos
Dália*	SAAI	15 anos

* Professoras designadas da Sala de Apoio Pedagógico (SAP) e da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), cujas entrevistas não foram submetidas à análise de conteúdo

5. Tratamento dos Dados e Discussão

A análise de conteúdo realizada (Anexos 1 e 2) permitiu a distribuição das categorias e subcategorias delineadas em dois temas, a saber:

- tema 1 – aspectos gerais relativos à prática avaliativa das professoras;
- tema 2 – aspectos específicos relativos à avaliação da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

É importante aclarar que os temas acima relacionam-se aos diferentes âmbitos abordados na entrevista: sala de aula, como um todo; e alunos que necessitam de serviços de apoio pedagógico, pela ótica das professoras entrevistadas. Os temas são, portanto, pertinentes aos objetivos da pesquisa e estabelecidos por esse critério de pertinência, servindo apenas de substrato para a delimitação das categorias e subcategorias, já que estas emergiram do processo de análise de conteúdo das entrevistas.

5.1. TEMA 1 - ASPECTOS GERAIS RELATIVOS À PRÁTICA AVALIATIVA DAS PROFESSORAS

Neste tema inserem-se depoimentos que permitem desvelar aspectos relativos à prática avaliativa das professoras entrevistadas no âmbito da sala de aula, como um todo: a maneira como analisam a composição das suas turmas e como estas são caracterizadas; as concepções de avaliação evidenciadas, assim como as manifestações

sobre o que e como avaliar; as considerações sobre a atribuição de símbolos conceituais, sobre o conselho de classe e sobre a organização da escolaridade em ciclos. Estes aspectos definiram as categorias que podem ser verificadas no quadro abaixo:

Quadro III – Número de professoras que fizeram referência às categorias de análise do Tema 1

CATEGORIAS	NÚMERO DE PROFESSORAS
Composição das turmas	8
Caracterização das turmas	8
Concepção de avaliação	8
O que avaliar?	8
Como avaliar?	8
Atribuição de símbolos conceituais	8
O conselho de classe	6
Os ciclos	8

Cada uma das categorias, com suas subcategorias, foi considerada individualmente nos subitens deste tema.

5.1.1. COMPOSIÇÃO DAS TURMAS

Esta categoria apresentou manifestações de todas as professoras entrevistadas a respeito da composição das turmas da escola, quando teceram considerações sobre como essas turmas foram ou estavam organizadas, bem como sobre suas expectativas em relação à assumir determinadas turmas. As subcategorias que se configuraram, neste caso, foram duas, conforme o quadro abaixo:

Quadro IV – Número de professoras que fizeram referência às subcategorias de análise da categoria “Composição das turmas”

SUBCATEGORIAS	NÚMERO DE PROFESSORAS
Manifesta ideal de prontidão	2
Manifesta ideais de homogeneidade e prontidão	6

Entende-se por ideal de prontidão as expectativas das professoras quanto às crianças, no dizer de Mittler (2003), estarem “prontas” para aprender, isto é, já apresentarem características necessárias para acompanhar as aulas de uma determinada turma. A primeira acepção da palavra prontidão, trazida pelo Dicionário Houaiss da língua portuguesa (Houaiss & Villar, 2001), é como o “estado de quem se acha pronto para fazer determinada coisa”. Curiosamente, o exemplo trazido pelo dicionário para ilustrar tal acepção é “as crianças já apresentam prontidão para aprender a ler”.

Todas as professoras entrevistadas, de alguma maneira, se referiram à prontidão dos alunos, entretanto, 2 delas, ao fazer essa referência, não manifestaram um ideal de homogeneidade. Suas falas tenderam a uma mesma direção:

Ah! Eles vêm com 6 anos... Eu tenho uns três ou quatro que são extremamente infantis, trazem brinquedo todo o dia... Todo dia tenho que pegar aquele brinquedo, fazer ameaça e tal... E tudo que você fala eles dão risada, porque eles não têm ainda essa coisa de escola... E eu acho muito legal isso. Só que no começo eu senti um pouco, porque era muito, muito infantil. Então eu tenho alguns que já pegaram aquela coisa da escola... e têm aqueles que ainda estão brincando... E esses eu acho que ainda vai custar um pouco, mas não que não vão... Eles vão se alfabetizar. (Professora Lis – 1º ano)

Porque é assim: a criança entra na primeira série; ela já vem de uma EMEI; dentro dessa vidinha da EMEI já tem alguma coisa para dizer dessa criança, se ela faz tarefas, se brinca... Aí ela vem para o

Fundamental, com tudo diferente, outro espaço. E agora eles vêm com 6 anos! Muito imaturos. (Professora Camélia – 3º ano)

Nos dois casos, as professoras fazem referência à imaturidade das crianças para o ensino fundamental, condição agravada pelo fato de que, agora, elas são matriculadas nessa etapa da educação básica com 6 anos de idade. É possível inferir que existe uma expectativa velada quanto à atribuição de um caráter preparatório à educação infantil. Tal expectativa apresenta-se de maneira mais clara em um outro exemplo:

Então, é tudo muito novo. E a gente sabe que as dificuldades são grandes... As crianças que chegaram no primeiro ano agora não viram o pré, porque elas passaram direto, com 6 anos estão no primeiro ano. Acho que a pré-escola vai começar a se estruturar agora para começar a trabalhar mais cedo com as letras, com a apresentação das letras, para formar a base para o primeiro ano...(Professora Amarílis – 1º ano)

Na fala destacada acima, manifesta-se também o ideal de homogeneidade, considerado, na presente discussão, como explicitação, por parte das professoras, da valorização de turmas compostas por alunos padronizados em torno de um conjunto de características, notadamente aquelas relacionadas ao comportamento e à prontidão para aprender, como nos destaques que seguem:

Chega no quarto, o que acontece: você tem salas enlouquecedoras, onde você tem alunos que não sabem escrever o nome junto com alunos super desenvolvidos, inteligentes, sabe? Então, tudo misturado...(Professora Petúnia – 4º ano)

Olha, essa minha sala, eu trabalharia na quarta com ela. Se fosse a minha sala, sim. Porque na maioria dos de quarta série que eu vejo aqui a indisciplina é muito grande. Eu não sei se vêm das outras escolas, porque a gente recebe muitos alunos repetentes... E eles são abusados, com uma falta de interesse incrível para trabalhar e uma falta de respeito para com o profissional. Agora, por exemplo, eu já trabalhei com a primeira. Eles são criancinhas ainda, então não tem uma dificuldade. Quando tem, é um ou dois, então não dá para prevalecer a bagunça deles no meio dos outros. Aí você vê com a

segunda uma mesma linha... A terceira vai... Agora, chega na quarta, já misturou muito. Então, eu posso trabalhar com a quarta, mas não gosto. Agora, se eu pudesse pegar os alunos que estão comigo no ano que vem, na quarta, ficaria tranqüila. (Professora Íris – 3º ano)

Vale pontuar que 3 professoras do 4º ano (Hortência, Margarida e Rosa), ao terem seus depoimentos destacados nesta categoria de análise, referiram-se a um remanejamento das turmas:

Então, você falou com a Rosa sobre os remanejamentos que nós fizemos, né? Nós pegamos as quartas séries este ano e fizemos um diagnóstico escrito. A gente detectou que tinha um número muito grande de alunos que ainda não tinham sido alfabetizados. Aí nos organizamos internamente para pegar os casos mais graves e colocar com a professora Rosa, que é alfabetizadora... Todas nós somos, mas é que ela sempre deu aula mais para a primeira série. Então ela tem o perfil. Bom, ela aceitou o desafio e aí fizemos as trocas de alunos, mas não nas listas, foi apenas um acordo. (Professora Hortência – 4º ano)

Dados semelhantes foram obtidos por Lüdke & Mediano (1997) em pesquisa sobre avaliação nas séries iniciais do ensino fundamental realizada em três escolas do Rio de Janeiro. Segundo as autoras, a questão da homogeneidade foi um dos primeiros itens destacados pelas professoras envolvidas, sendo que, na opinião de algumas, a heterogeneidade deveria ser aceita, uma vez que, ainda que desejada, a homogeneidade é impossível.

Neste mesmo sentido, ao abordar sobre as turmas de PIC, 2 professoras manifestaram críticas ao caráter de homogeneidade relacionado ao fato de serem salas compostas por alunos que foram retidos no 4º ano:

Mas, sobre o PIC, eu não falo não, porque é uma sala especial, não é? Tem um tratamento diferenciado, é para alunos que, na maioria, é aluno-problema. A gente já vem acompanhando desde quando começaram. (...) Porque esses alunos, por estarem nessa sala, já devem perguntar: “por que eu estou aqui e não em uma sala

normal?” Não é? Eu acho que já estão rotulados: é PIC! (Professora Camélia – 3º ano)

Eu acho que na classe do PIC fica muito concentrado todos os tipos de dificuldades. O ideal mesmo seria eles ficarem numa classe normal, porque eles, tendo contato com pessoas que estão em nível mais avançado que eles, um ajuda o outro. Agora, se eu tenho uma dificuldade e o outro também tem, ambos não conseguem dar solução para um problema, então vai para o brejo... (Professora Rosa – 4º ano)

As professoras, como ficou evidente, caracterizam as turmas de PIC como salas especiais, manifestando suas preocupações de maneiras distintas: no primeiro caso, pelo risco de estigmatizar os alunos; e, no segundo, pela carência de oportunidades de contar com a colaboração de outros alunos. De qualquer maneira, parece ficar implícita uma contradição na fala dessas professoras, já que ambas manifestaram, pelo menos, ideais de prontidão.

Entretanto, segundo Cortesão (2000), ainda que os professores situem-se ideologicamente contrários à homogeneidade, eles se angustiam face ao trabalho a desenvolver quando vislumbram as dificuldades de lidar com grupos muito heterogêneos, fato que pode implicar na maneira como as turmas serão compostas no início de cada ano letivo. A autora pondera que, seja qual for o critério escolhido para organizar as turmas, muito provavelmente tais critérios podem contribuir para a constituição de grupos sócio-culturalmente homogêneos; quando, por outro lado, a heterogeneidade dos alunos, que é freqüentemente tida pelos professores como um problema, é na realidade uma riqueza que deve ser valorizada.

O termo “sócio-culturalmente homogêneas”, embora pertinente, pode soar aqui como um eufemismo, já que a expectativa da homogeneidade guarda relação intrínseca com a eleição de critérios de normalidade, notadamente os relacionados a um tipo ideal de aluno, o

que pode manter aqueles que não se enquadram nesses critérios à margem das oportunidades oferecidas em sala de aula e na escola.

Os grupos homogêneos, como afirma Meirieu (2005), são sempre concebidos com as melhores intenções pelos professores, e a escola afirma veementemente sua recusa de transformá-los em guetos. Entretanto, criam-se hábitos, os grupos são nomeados, e a eles são atribuídas identidades, até que os próprios alunos se apropriam dessas identidades e passam a reivindicá-las. Assim, aponta o autor, estão sempre se reconstituindo o grupo dos “lentos, dos “fracos na escrita”, dos “adiantados”, entre outros.

Para Fonseca (1995), as estruturas educacionais não podem assemelhar-se a “reservas” ou guetos, ou seja, a “classes especiais”. Tal semelhança traz evidências de um sistema de ensino que baseia seus mecanismos seletivos e reprodutivos no mito da uniformidade cultural, contrariando a atual perspectiva da inclusão, a qual, segundo o autor, implica em escolas que adotem uma “filosofia da heterogeneidade”.

Neste ponto, vale reiterar, que a valorização da diversidade coloca-se como um princípio fundamental da educação inclusiva, envolvendo, segundo Baumel (1998), repensar categorizações e representações sobre os alunos, admitindo dificuldades e diferenças, encaminhando, assim, formas concretas de melhoria do próprio ensino. Isso significa valer-se das dificuldades e diferenças em sala de aula para melhorar as respostas educativas a todos os alunos.

5.1.2. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS

Esta categoria representa uma continuidade da anterior, uma vez que as 8 professoras, ao caracterizarem as turmas, manifestaram os critérios utilizados para diferenciar seus alunos, indicando como elas

percebem a heterogeneidade em suas salas. As subcategorias que se configuraram, neste caso, foram três, conforme o quadro abaixo:

Quadro V – Número de professoras que fizeram referência às subcategorias de análise da categoria “Caracterização das turmas”

SUBCATEGORIAS	NÚMERO DE PROFESSORAS
Diferencia os alunos em função do desempenho escolar	2
Diferencia os alunos em função da indisciplina	3
Diferencia os alunos em função da família	3

Estas subcategorias correspondem aos critérios mais enfatizados durante cada entrevista. Assim, é necessário pontuar que, embora 5 professoras tenham feito menção a mais de um critério, em todos os casos houve a tendência de maior ênfase a um deles.

Apenas 2 professoras sinalizaram a diferenciação dos alunos em função do desempenho escolar, como pode ser visto no destaque abaixo:

De maneira nenhuma! Tem professor que ainda faz isso? [dar nota por comportamento] Eu tenho uma aluna que é quietinha, uma gracinha, mas ela tem dificuldades... E aí? Vou dar P para ela? Claro que não! As minhas melhores, que são a Lia e uma outra, quase me enlouquecem, elas falam, falam, mas são excelentes, produzem tudo, P, é lógico. (Professora Lis – 1º ano)

Nota-se que este critério baseia-se numa expectativa de prontidão, no sentido apresentado no subitem anterior, o que remete a um tipo ideal de aluno, aquele capaz de produzir, sem dificuldades, como fica ainda mais evidente em um segundo exemplo:

O P é aquele que é plenamente satisfatório mesmo, aquele aluno que você desejaria que todos fossem, que deu conta de tudo, atingiu aquilo que se esperava. (Professora Rosa – 4º ano)

Nos dois casos, ao abordarem o bom desempenho acadêmico, as professoras mencionam o conceito P (plenamente satisfatório) atribuído aos alunos. Omote & Chacon (2002) citam que as avaliações positivas, representadas por boas notas escolares, estão associadas à concepção que o professor tem de bom aluno. Entretanto, segundo os autores, na descrição de bons alunos, os professores podem incluir características não associadas ou fracamente associadas à competência escolar, tais como a aparência, o asseio, vestuário adequado, boa saúde, bem como comportamentos desejáveis. De igual maneira se posiciona Barlow (2006), ao discutir processos avaliativos que levam ao estabelecimento dos papéis de “queridinhos” e “vítimas” aos alunos, quando acena que nenhum professor pode negar que acha os rostos de alguns mais simpáticos do que os de outros, e que se impressionam, favorável ou desfavoravelmente, com certos comportamentos deles.

Dentre as manifestações relativas aos comportamentos dos alunos destacam-se os depoimentos de 3 professoras que compuseram a subcategoria “diferenciam o aluno em função da indisciplina”:

Nessa turma, eu tenho problemas diversos de aprendizagem, misturado com um problema sério de indisciplina. O que é um nó, porque quando você tem uma sala com problemas de aprendizagem, mas que é mais tranqüila, que você consegue trabalhar, fazer um atendimento individualizado com aqueles alunos que realmente precisam, é uma realidade. Quando se juntam os problemas de aprendizagem com problemas de indisciplina, aí você se vê num problema mais grave, nem sempre você consegue levar; vem a frustração diária; eu tenho saído da sala desgastada, cansada, com dor de cabeça. Aí tem um cansaço intelectual e físico, que te abala a estrutura num todo. (Professora Hortência – 4º ano)

Era uma sala dividida entre os oprimidos e os opressores: “se eu sou maior, eu posso mais que você, então fica quieto, senão eu te bato”. E bate mesmo, se não bate na escola, vai bater na rua. Então foi bem difícil, bem difícil. Eu tinha uns três líderes na sala que oprimiam meninas e meninos. Enquanto isso, tinha um grupo muito reduzido de meninas, na sala tinha quase só meninos. Algumas meninas com

opinião formada, sabe? E outras apáticas. Mas durante o ano eu fui tentando ganhar os alunos, que nem: eu tinha um aluno maior que eu. Eu batia no ombro dele. E no começo ele veio peitando. (Professora Petúnia – 4º ano)

Tem um que chegou esse ano, que pelo jeito é aquela criança que ficou sem vaga, aí foi para outra escola, saiu, entrou em outra, aí chegou aqui... A idéia que eu tenho dele é essa. Só que ele é muito indisciplinado. Está uma luta para trazer ele de volta para a disciplina. Chegou aqui e, antes de um mês, a companhia dele, ao invés de ser os colegas da sala, acabou sendo uma quarta série de PIC [em tom de desdém]. Eu falei para ele: “Carlos, olha com quem você está fazendo amizade... (Professora Íris – 3º ano)

Aquino (1996), em pesquisa que buscou mapear as representações de professoras do 4º ano do ensino fundamental na escola pública acerca de seus respectivos alunos, encontrou estes, quase como regra, descritos como problemáticos, em função do comportamento indisciplinado apresentado. De maneira semelhante, as falas destacadas acima apontam para essa mesma direção, sendo que, em adição, é possível perceber, no terceiro exemplo, o julgamento dirigido à turma de PIC pela professora, que ainda diz:

Ah! Eu jamais queria pegar essa sala! Eu não sei se foi legal isso não, pelo menos até agora... Porque juntou tudo ali, tudo numa mesma sala. Eu não ficaria com uma sala de PIC. Acho que desgasta muito, não teria estrutura... (Professora Íris – 3º ano)

Na fala acima, fica explícita a generalização feita pela professora ao caracterizar toda a turma como problemática. Generalizações de outras naturezas também foram apresentadas pelas professoras entrevistadas, mas, devido ao seu caráter pontual, não configuraram novas subcategorias de análise. Como nos exemplos abaixo:

Aí eles propuseram que eu falasse sentada. Para mim é horrível... Então eu sento, assim, e eles ficam todos perto... [risos] aí eu penso: eu vou pegar piolho [risos]. (Professora Petúnia – 4º ano)

*Tem outros, mas, assim, porque toda série tem uns meninos...
Somente meninos, né? [risos] É difícil achar uma menina assim,
totalmente desinteressada. (Professora Margarida – 4º ano)*

No primeiro caso, fica implícita uma generalização relacionada ao nível sócio-econômico da turma e, no segundo, relacionada à questão de gênero¹⁰.

A diferenciação dos alunos em função da família caracterizou o depoimento de 3 professoras:

*Porque o aluno que é bom, você pode prestar atenção, tem uma mãe dentro de casa. Por incrível que pareça. Porque dá esse respaldo para ele de rever, verificar, o que foi dado na sala de aula e levar para o campo da memória, aí ele memoriza melhor, ele entende melhor o que foi falado, vai incorporando mais dados para a leitura e escrita. Agora, aqueles que chegam em casa e não vão ter essa orientação, eles ficam só por conta da escola, aí não tem jeito...
(Professora Amarílis – 1º ano)*

Então tem aluno que, eu vejo, a necessidade dele não é da escola. São outras necessidades: a falta de estrutura em casa, problemas em casa; são dificuldades que a gente vê que vem de fora, não depende daqui, não depende do nosso trabalho. Tem que ter um trabalho fora daqui para que eles consigam avançar. (Professora Camélia – 3º ano)

E ela tem uma irmã que está na SAP, então, quer dizer, também com dificuldade. E é uma moça. Você percebe que ela está em defasagem com a idade. Então você olha assim e parece que é alguma coisa da família. (...) Porque a gente teve aqui uma família inteira que não aprendia, não tinha interesse em nada... Então, tem influência do meio, sabe? (Professora Margarida – 4º ano)

Nota-se que, ao abordar as famílias, fica estabelecida uma culpabilização daquelas em relação ao baixo desempenho dos alunos, sendo que as professoras se valem de diferentes justificativas para tal: a

¹⁰ Sobre este tema, CARVALHO (2001) discute os critérios de avaliação escolar das professoras, apontando em que medida suas opiniões sobre masculinidade e feminilidade interferiam em seus julgamentos e o que era mais valorizado no comportamento de meninas e meninos.

família deveria reforçar o que a escola ensina; a família é desestruturada; e, até mesmo, uma justificativa baseada em herança biológica das dificuldades apresentadas pelo aluno.

A culpabilização da família em relação ao fracasso escolar é, segundo Carvalho (2001), tema freqüentemente discutido na literatura pedagógica. A autora lembra, contudo, que o debate em torno do fracasso escolar tem indicado que múltiplas dimensões interferem nesse processo e que é preciso levar em conta tanto as condições sócio-econômicas e culturais de origem da criança, quanto as condições de funcionamento das escolas, o preparo dos professores, os critérios de avaliação, entre outros fatores que, quando negligenciados, tornam míopes os olhares sobre a heterogeneidade da sala de aula.

Frente ao exposto, se o olhar sobre a heterogeneidade permanece reduzido à simples nomeação de características desejáveis ou indesejáveis atribuídas aos alunos, reforça-se aquilo que, segundo Popkewitz & Lindblad (2001), recebe a denominação de teorias de rotulagem. Tais teorias enfocam o indivíduo institucionalmente confirmado pelo rótulo e levam as pessoas a adotar padrões estereotipados de comportamento. Produzem, portanto, identidades forjadas aos alunos na forma de profecias auto-realizadoras, o que se assenta como um substrato velado sobre o qual se constroem as práticas avaliativas dos professores.

5.1.3. CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

Nesta categoria, destacam-se falas das professoras que permitiram inferências sobre a maneira como concebem a avaliação. Vale pontuar que suas concepções, neste ponto, foram tratadas unicamente a partir dos discursos, assim, não correspondem, necessariamente, a uma determinada abordagem do ensino, já que,

para validar tal correspondência, seriam necessários dados coletados de observações de práticas das professoras com todo o rigor metodológico exigido. Isto posto, seguem, no quadro abaixo, as subcategorias configuradas:

Quadro VI – Número de professoras que fizeram referência às subcategorias de análise da categoria “Concepção de avaliação”

SUBCATEGORIAS	NÚMERO DE PROFESSORAS
Tende a uma concepção formativa	1
Tende a uma concepção tradicional	2
Concepção difusa	5

A dicotomia em torno das concepções tradicional e formativa tem sido relacionada aos discursos dos professores por diversos autores. Por vezes aparece como tradicional *versus* contínua (Lüdke & Mediano, 1997); tradicional *versus* autêntica (Yus Ramos, 2000); tradicional *versus* mediadora (Hoffmann, 2003, 2005); outras como classificatória *versus* diagnóstica (Luckesi, 1995, 2000); classificatória *versus* dialógica (Romão, 2003); classificatória *versus* libertadora (Vasconcelos, 2005); e, finalmente, tradicional *versus* formativa (Perrenoud, 1993, 1999; Hadji, 2001, 2005; Villas Boas, 2004).

Os adjetivos contínua, autêntica, mediadora, diagnóstica, dialógica e libertadora, salvaguardadas as bases epistemológicas que regem seus usos pelos diferentes autores, caracterizam sempre uma avaliação que esteja, em primeiro lugar, a serviço da criança, ou seja, de sua aprendizagem, devendo auxiliar sua reflexão e seu trabalho pessoais, além de orientar a intervenção educativa de seu professor, o que, segundo Cardinet (1984 *apud* Bonniol & Vial, 2001), define a avaliação formativa.

De forma semelhante, Villas Boas (2004) aponta que todas essas designações fazem parte do que se entende por avaliação formativa e suas propostas relacionam-se ao intento dos autores em buscar a substituição do paradigma tradicional da avaliação.

Apenas uma professora, dentre as entrevistadas, apresentou concepção tendendo à avaliação formativa, como pode ser visto em dois segmentos da sua fala:

O que vai determinar se um aluno é P, se um aluno é S, na questão da avaliação é o desenvolvimento dele em relação a ele, em relação às dificuldades que ele tinha, em relação ao caminhar dele. Se aluno era pré-silábico e se transformou num alfabético, ele pode ser considerado um S. (Professora Amarilis – 1º ano)

É, porque é construtivista. A gente trabalha a partir de textos, e não a partir de sílabas ou letras. A gente trabalha a leitura pela lembrança, casando a oralidade e a escrita... A orientação é para trabalhar em grupos, e a gente costuma fazer grupos por proximidade. Então a gente vai sempre analisando a fase em que ele está, fase da hipótese da escrita, e aí vai formando os grupos... [a professora descreve as diferentes hipóteses associadas à aprendizagem de leitura e escrita, por cerca de 12 minutos] É interessante, não é? É bastante interessante... (Professora Amarilis – 1º ano)

Essa manifestação, num aspecto geral, atende às preocupações relacionadas ao desenvolvimento de uma avaliação formativa, entretanto, há algumas considerações a serem traçadas. Uma primeira, diz respeito ao uso do termo dificuldades, presente no primeiro segmento da fala, já que, pensando numa avaliação formativa, faz sentido questionar em que medida aquilo que a professora define como dificuldades não corresponderia apenas à condição cognitiva do aluno naquele momento, desconsideradas, portanto, as oportunidades de aprendizagem ofertadas ou não em suas práticas pedagógicas.

Numa segunda consideração, a professora parece coletar dados relevantes durante a avaliação para tomar decisões acerca de mudanças

na prática pedagógica, entretanto, ficou implícito que ela segue orientações, que, provavelmente, vêm da formação que ela recebeu no programa “Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal”. Assim, questiona-se até que ponto a concepção de avaliação que a professora exterioriza não seria, na verdade, apenas uma reprodução dessas orientações.

A tendência a uma concepção tradicional de avaliação foi apresentada por 2 professoras. No primeiro caso, há uma aproximação explícita entre o ato de avaliar e a prática de uma ação classificatória:

No primeiro ano, a gente vai mais por essa linha: pré-silábico, silábico... Então ficou mais ou menos assim: pré-silábico é NS, silábico sem valor é NS... Mais ou menos isso... Então, chegando o final do ano eu vou dar uma atividade mais assim, ou pode até ser que no final desse mês a gente já faça uma avaliaçãozinha... (Professora Lis – 1º ano)

No segundo caso, fica evidenciada uma avaliação que se processa por ação pontual, isto é, que acontece de tempos em tempos durante o ano letivo, o que Luckesi (1995) caracteriza como algo que se aproxima mais da prática de examinação, se inserindo, portanto, no paradigma da avaliação tradicional:

Nós estamos fazendo avaliação agora com as terceiras... (...) Todo mês a gente faz algo diferente. Agora a gente está fazendo uma assim, mais ampla, com todas as matérias. Mas a gente está sempre avaliando... (Professora Íris – 3º ano)

A maior parte das professoras entrevistadas teve suas respostas enquadradas em uma concepção difusa, manifestando discursos que alternam entre as concepções formativa e tradicional, como na seqüência de falas de uma delas:

Quer dizer, todos os dias avaliando, né? Não é um dia exatamente de prova, aquele dia de avaliar... Como eu estou seguindo um processo o tempo inteiro, então eu tenho um diagnóstico desse aluno, uma visão global, como ele estava no começo e como ele chegou no final.

Embora eu não trabalhe com isso não, com ameaça... Por exemplo: “se você não fizer, você vai ser retido”. Não, essa fala eu não uso. Não é conveniente, não vai acrescentar nada para ele, e talvez até desanime.

Pelo menos umas duas vezes no mês [aplica provas], não é tanto assim também não... É quando eu quero mais observar mesmo. Mas eu sei que, naquele momento, tudo o que eu tinha observado, que eu achava que ele sabia, ele pode ficar nervoso e não responder porque acha que está valendo P, S ou NS. Então aí pode ser que não prove aquilo que eu já sei que ele sabe.

Não! Eu não deixo saber [que as atividades não valem nota]. Eu não deixo saber porque, senão, não leva a sério. Só que, nesse dia, que eu estou avaliando com uma tradicional mesmo, eu peço que eles não conversem e aí eles já sabem que é prova. Eles perguntam: “é prova? Vai valer P, S, NS?” Na quarta série eles ficam mais espertos, porque eles sabem que é uma série que pode reter. (Professora Rosa – 4º ano)

Contradições deste tipo foram também abordadas por Lüdke & Mediano (1997), que captaram dois códigos de avaliação nas falas das professoras; um baseado no uso de provas, atribuição de notas, que não serve para reformular o processo, correspondente à avaliação tradicional; e outro, onde o aluno é visto como sujeito da aprendizagem e o professor busca reorientar o processo de construção do conhecimento do aluno, correspondente à avaliação contínua.

Para Romão (2003), essa dicotomia na concepção de avaliação é derivada de concepções antagônicas de educação e, portanto, quando adentra as escolas, provoca uma completa dissonância entre as convicções proclamadas pelo professor, que se sente coagido a manifestar uma concepção formativa, e as práticas pedagógicas efetivamente conduzidas, que muitas vezes se pautam numa concepção tradicional. Num sentido semelhante, Demo (2002) aponta que é comum encontrar professores que se manifestam criticamente em relação à avaliação, mas que defendem o modelo aula-prova, o que

demonstra que seus posicionamentos estão bastante vinculados a modismos, comodismos e resistências.

Dissonâncias entre o discurso e a prática dos professores já foram apresentadas por Mizukami (1986) em um estudo sobre as diferentes abordagens do ensino, quando destacou que, dentre as opções teóricas declaradas, os professores tendem a escolher por último as mais comportamentalistas e tradicionais, mas, ao serem analisadas as suas práticas, nota-se o predomínio de uma abordagem tradicional.

Sousa & Alavarse (2003) lembram que as pesquisas produzidas a partir dos anos 80 sobre avaliação, que denunciaram sua natureza essencialmente classificatória, seletiva e autoritária, já estão amplamente divulgadas entre os educadores, entretanto, essas contribuições teóricas interagem, no seio da escola, com valores e rituais arraigados. Deste ponto, pode-se supor que a manifestação de uma concepção difusa de avaliação pelas professoras entrevistadas ancora-se justamente nos conflitos provocados por essa interação.

Inovações pretendidas à escola, como a organização da escolaridade em ciclos, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, entre outras, que implicam em mudanças na concepção de avaliação, não podem desconsiderar a existência de conflitos como os apontados acima, uma vez que estes denunciam a necessária retomada de toda a organização do trabalho pedagógico.

5.1.4. O QUE AVALIAR?

Esta categoria de análise apresenta dados relacionados ao que as professoras entrevistadas avaliam em suas turmas. Esses dados foram agrupados de acordo com a explicitação dos planos da avaliação, formal e/ou informal, nas respostas obtidas nas entrevistas. Para tanto, foi

utilizada a definição desses planos, como apresentada por Freitas (2002, 2003, 2004), segundo a qual, no plano da avaliação formal, estão as técnicas e os procedimentos palpáveis de avaliação, com provas, trabalhos, entre outros; e, no plano de avaliação informal, estão os juízos de valor, campo das representações criadas nas interações diárias entre professores e alunos.

Assim, foram obtidas as seguintes subcategorias de análise:

Quadro VII – Número de professoras que fizeram referência às subcategorias de análise da categoria “O que avaliar?”

SUBCATEGORIAS	NÚMERO DE PROFESSORAS
Aborda elementos do plano formal	2
Aborda elementos do plano informal	1
Aborda elementos dos planos formal e informal	5

Dentre as professoras entrevistadas, 2 fizeram referência exclusivamente a elementos do plano formal, como no exemplo abaixo:

Ciências, história, geografia, tudo isso, para mim, entra como textos informativos, como atividades informativas, para ler textos, escrever textos. Não dá para cobrar que ele faça um entendimento escrito sobre o lixo, um entendimento escrito da escravidão. Isso está muito além, o aluno está começando agora, por favor, né? Um pouco de senso, né? Então eu faço o entendimento da leitura, da escrita. Porque fica complicado para eles as áreas específicas. A gente tem que por o pé no chão, estamos na alfabetização. Então todas essas matérias são passadas como textos informativos, não dá para cobrar, eles têm 6 anos, muitos fizeram 6 anos agora! (Professora Amarílis – 1º ano)

O plano formal, por caracterizar melhor o que tradicionalmente se concebe por avaliação, tendeu a ser primeiramente lembrado pelas professoras. Talvez por isso, nos casos citados acima, não tenham aparecido elementos do plano informal. Entretanto, a maior parte das

falas abordou elementos dos planos formal e informal, como nos exemplos abaixo:

Olha, eu faço assim: eu avalio muito pelo que ele rende na classe. Porque eu acho que, no dia da prova, dá um branco. (...) Então, assim, eu dou uma prova de ciências e o aluno não vai bem; então o que eu vou ver? Vejo se ele participou das aulas, se fez as tarefas, como ele é. A prova não é o mais importante; até porque eu já fui estudante e sei como que é... A gente fica apavorada! (Professora Camélia – 3º ano)

Então eu não passo a nota da prova para o diário, jamais! Eu olho a nota da prova, sem dúvida, mas juntamente com a nota da prova tem o meu conceito, que eu tenho lá no meu diário um espaço para nota de participação. E eles sabem, desde o começo do ano a minha forma de avaliar. (Professora Hortência – 4º ano)

Tem que observar um conjunto: tem aluno que não escreve, não lê, porque é tímido, mas tem o preguiçoso, tem o que não sabe, tem o que não está a fim... Tudo isso tem que observar... (Professora Margarida – 4º ano)

Enquanto o plano formal de avaliação volta-se aos objetivos curriculares, notadamente aqueles relacionados aos conteúdos trabalhados: ciências, leitura e escrita, por exemplo; o plano informal direciona os julgamentos das professoras para elementos como: responsabilidade, participação e comportamentos dos alunos. Nas falas destacadas, fica evidente que os conceitos atribuídos aos alunos, supostamente atrelados a avaliações do plano formal, são bastante influenciados pelos julgamentos realizados no plano informal.

Esta evidência tem sido abordada por diversos autores, dentre os quais Perrenoud (1999), Carvalho (2001), Hadji (2001), Bertagna (2002, 2003), Villas Boas (2004), Freitas (2002, 2003, 2004). Sem exceções, entre esses autores, a preocupação vigente relaciona-se à rotulagem que pode ser praticada pela via informal da avaliação, uma vez que esta, diferentemente da formal, se processa baseada em critérios regidos pela subjetividade do professor, um lócus de onde podem aflorar os

preconceitos. Assim, segundo Barlow (2006), podem se assentar práticas tão excessivas para celebrar os bons alunos quanto para estigmatizar os que têm dificuldades.

Dentre as entrevistadas, apenas 1 professora abordou exclusivamente o plano informal:

Tem a questão das relações interpessoais, quer dizer, como ele se relaciona com o grupo, com os colegas. Eu procuro levar isso em consideração... bastante... eu considero bastante isso... (...) O tempo inteiro a gente está avaliando o aluno, mas aí, na hora de uma coisa mais formal, se ele vai mal, pronto! Acabou tudo o que se tinha avaliado antes, não é? Isso é o complicado. Eu tenho muita dificuldade com essa avaliação mais formal. (Professora Petúnia – 4º ano)

O destaque acima merece um comentário a parte, visto que a turma da professora em tela conta com alunos multi-repetentes e apresenta graves problemas de relação interpessoal. O plano informal da avaliação, nesse caso, pode ser uma saída compensatória para a atribuição de conceitos aos alunos, fato, aliás, também referenciado com frequência pelos autores que se debruçaram sobre esses planos da avaliação.

Villas Boas (2004) e Pacheco *et al.* (2007) sustentam que tanto a avaliação formal quanto a informal são importantes, devendo ser empregadas no momento certo e de maneira adequada. Para a primeira autora, o uso da avaliação informal em benefício da aprendizagem do aluno se dá quando, por meio dela, ele recebe encorajamento. É possível, portanto, relacioná-la aos momentos em que o professor toma decisões frente a situações inesperadas que ocorrem na sala de aula: a denominada reflexão na ação. Dessa maneira, as decisões dos professores devem partir de dados obtidos no plano formal da avaliação permeados, segundo Marchesi (2005), pela sensibilidade e compreensão das necessidades dos alunos em suas circunstâncias particulares,

elementos estes que seguramente remetem ao plano informal da avaliação.

Nesta categoria de análise, referências sobre avaliação da leitura e escrita foram recorrentes. Ainda que tais referências fossem esperadas nos discursos das professoras de 1º ano, elas também apareceram nas falas das demais professoras. Segundo Lüdke & Mediano (1997), o 1º ano apresenta uma situação muito especial em termos de avaliação, pois nele depositam-se as expectativas relativas ao domínio da leitura e escrita pelas crianças. Pode-se inferir que, em função da organização da escolaridade em ciclos, tal expectativa venha se estendendo aos demais anos do primeiro ciclo do ensino fundamental. Em particular, no caso das professoras entrevistadas, deve-se considerar as possíveis decorrências do projeto “Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal” sobre os olhares avaliativos que são lançados às suas turmas.

Neste sentido, e considerando que desde as categorias anteriores aparecem manifestações das professoras sobre a atribuição dos conceitos P, S e NS baseada nas hipóteses da escrita (pré-silábico, silábico sem valor, silábico com valor e alfabético), vale ressaltar a contribuição de Perrenoud (1999) quando este reitera que, no que diz respeito à língua materna, a heterogeneidade da turma é ainda maior, haja vista a diversidade de culturas, modos de vida e de comunicação presentes na escola. Isto implica numa necessária diferenciação das avaliações, já que nem todos os alunos de uma turma têm a mesma relação com a língua e com a comunicação como instrumentos de ação sobre o real.

Portanto, associar conceitos às hipóteses da escrita pode se configurar como uma ação classificatória que negligencia tal heterogeneidade e, assim como outras ações dessa natureza, estabelece uma via que abre caminhos à influência negativa do plano informal da avaliação.

5.1.5. COMO AVALIAR?

Nesta categoria enquadram-se as falas das professoras a respeito dos procedimentos utilizados para a avaliação de seus alunos. Ao abordarem tais procedimentos, as professoras tenderam a três direções possíveis de serem distinguidas: caracterizar uma prática de observação constante das atividades realizadas pelos alunos; relatar apenas o uso de atividades específicas a fim de avaliá-los, ou observar principalmente o comportamento dos alunos.

Dessas três direções emergiram as subcategorias que compõem o quadro abaixo:

Quadro VIII – Número de professoras que fizeram referência às subcategorias de análise da categoria “Como avaliar?”

SUBCATEGORIAS	NÚMERO DE PROFESSORAS
Observação do conjunto de atividades	4
Desempenho do aluno em tarefas específicas	3
Observação do comportamento	1

Na literatura pedagógica, há grande variedade de procedimentos descritos para a avaliação dos alunos. Algumas vezes tendendo a dimensões mais técnicas, com a descrição de instrumentos como: provas, testes, tarefas, entre outras que pressupõem uma estruturação prévia, muitas vezes relacionados a uma avaliação mais tradicional. Outras vezes tendendo a propostas de práticas que não se prendem a tal estruturação e que, comumente, são apresentadas como ações inovadoras: mapas conceituais, portfólios, registros de observação,

auto-avaliação, etc, supostamente voltados a uma avaliação contínua, formativa.

Neste ponto, há uma consideração essencial a ser feita: não são as técnicas e instrumentos utilizados que definem se a avaliação é formativa ou tradicional, mas sim as finalidades de suas aplicações, conforme alertam diversos autores, dentre os quais destacam-se Gimeno Sacristán (1998), Perrenoud (1999) e Hadji (2001). Dessa maneira, as subcategorias aqui presentes, ainda que tenham se voltado exclusivamente aos procedimentos adotados pelas professoras, serão analisadas também do ponto de vista das finalidades manifestas.

De qualquer maneira, um fator importante para a configuração das subcategorias em tela foi o quanto as professoras diversificam seus procedimentos de avaliação, pois, conforme Machado (2000), dado que as competências apresentadas pelos alunos são múltiplas e variadas, a avaliação precisa ir além da medida, recorrendo a indicadores mais complexos. Restringir-se a um único instrumento de avaliação seria, portanto, um fator limitador da qualidade dos dados que podem ser obtidos pela avaliação.

Dentre as professoras entrevistadas, 4 relataram que suas avaliações consistem principalmente na observação do conjunto de atividades nas quais os alunos se envolvem, como no exemplo abaixo:

Eu sempre falo para eles que eu estou avaliando cada coisa que eles fazem. Essa turma, no início do ano, eles vinham com uma idéia de nota: “professora, você vai dar nota nisso? Isso aqui vale nota?” Eu quis tirar um pouco disso, essa idéia fixa de nota da cabeça deles. Mas eu avalio assim, de escrever, eu até tenho um caderno de anotações, onde eu anoto as dificuldades daqueles alunos através do meu olhar nas atividades escritas e nas atividades orais. Se eu percebo que ele não está entendendo, ou uma pergunta que ele me faz, um argumento que ele questiona, aí, quando dá um tempinho, eu anoto nesse caderninho. É um caderninho que, digo assim, é de observação do aluno. Além disso, tem as avaliações escritas, sem dúvida, né? Essas avaliações escritas eu não digo que são só as

provas. Tem as provas e as atividades que são feitas. E aí eu digo para você: são as atividades que são feitas em folhas, aquelas atividades que a gente tem que corrigir e depois devolver; e as atividades que são feitas em caderno, que eu não olho diariamente da sala toda, porque é inviável, mas eu diariamente corrijo cadernos.
(Professora Hortência – 4º ano)

Nota-se que a professora se refere a procedimentos distintos de avaliação: um mais contínuo, baseado na sua observação e registro; e outro mais pontual, que utiliza instrumentação e envolve correção. O mesmo pode ser observado em um outro depoimento:

É assim: com aquela turminha eu trabalho assim; por exemplo, eu escolho 5 alunos para estar observando naquele dia. Porque não dá para dar atenção para todos no individual todos os dias. Então, hoje eu escolho 5, observo aqueles 5; amanhã outros 5 e assim vou indo. (...) O que eu dou em folhas separadas, ou eu colo no caderno, ou ponho num arquivo meu para guardar e mostrar na reunião de pais. Com todo o meu registro: não fez, lição incompleta, ou até escrevo “mãe, pergunte o porquê a lição está incompleta”. [risos] Eu faço isso direto. Tem um dia que eu dou uma atividade mais com cara de prova, mas não é essa que vai me fazer tomar a decisão. (Professora Rosa – 4º ano)

As professoras manifestam tendência a diversificar seus procedimentos de avaliação na medida em que relatam a preocupação com a observação dos alunos, entretanto, essa diversificação se limita basicamente a isto, pois a aplicação de tarefas, assim como as provas, remetem a técnicas de avaliação mais voltadas à verificação do conteúdo supostamente aprendido, o que se confirma quando explicitam a necessidade de corrigi-las. No primeiro caso, fica implícito um caráter pontual da avaliação, já que “corrigir e depois devolver” pode significar o não acompanhamento do processo de elaboração da tarefa; e, no segundo caso, esse caráter se confirma de maneira mais enfática, quando a tarefa corrigida serve de documento comprobatório do desempenho do aluno para ser mostrado aos pais, com os comentários “não fez” e “lição incompleta”.

Hoffmann (2005), procurando apresentar alternativas à tradicional prática de correção das produções dos alunos, delinea algumas direções como: valorizar as tentativas, incompletudes e rasuras como ensaios da expressão; refletir sobre os diferentes níveis de complexidade das tarefas propostas; e considerar todas as formas de expressão do aluno como pontos de partida para a continuidade da ação pedagógica. Neste sentido, pode-se sugerir que, ao invés de “não fez” e “lição incompleta”, reflexões sobre o porquê de não ter feito ou em que a tarefa está incompleta seriam ações mais úteis no sentido de buscar dados relevantes à prática pedagógica e à aprendizagem do aluno.

Ainda na fala dessas professoras, merece destaque a preocupação manifesta de atribuir pouca importância às provas. A correlação existente entre esses instrumentos de avaliação e a abordagem de ensino tradicional pode ser a geradora de tal preocupação, já que, segundo Villas Boas (2004), os próprios professores percebem a necessidade de se fundamentarem para a adoção de práticas avaliativas que garantam a aprendizagem de todos os alunos. Em certa medida, é possível questionar se as teorias acerca de uma avaliação formativa, ao adentrarem as escolas e se confrontarem com arraigados rituais avaliativos, não estariam se tornando mais um *slogan* na educação.

Em um breve desencadeamento lógico, a avaliação formativa está a serviço da conquista da autonomia pelo aluno e, formar alunos intelectualmente autônomos tem sido bandeira levantada pela escola há anos. A autonomia intelectual, por sua vez, implica no aluno tornar-se de fato protagonista de sua aprendizagem, isto é, compreender como ele próprio constrói conhecimentos, ou seja, aprender a se auto-avaliar. Entretanto, na mesma escola que se compromete com tal ideal, ele é submetido quase que exclusivamente à heteroavaliação.

Neste sentido, apenas 1 professora fez referência a um procedimento de auto-avaliação dos alunos, ainda que sem uma instrumentação específica para isso:

E aí eu fui conquistando, mostrando: “olha, hoje vocês aprenderam alguma coisa na aula...” E eles foram pegando gosto por essa coisa de “ah, então hoje eu aprendi isso” (Professora Petúnia – 4º ano)

Diversas produções atuais (Pernigotti *et al.*, 2000; Hadji, 2001; Depresbiteris, 2002; Villas Boas, 2004; Hoffmann, 2005; Barlow, 2006) têm reiterado a necessidade de se incorporar às práticas pedagógicas do professor instrumentos que viabilizem a auto-avaliação dos alunos, na perspectiva do estabelecimento de um diálogo entre eles que permita uma melhor regulação das aprendizagens. Entretanto, o portfólio que, neste caso, tem sido o instrumento mais apontado, não foi referenciado em nenhum momento durante a coleta de dados na escola.

Nos 3 discursos que compuseram a subcategoria “desempenho em tarefas específicas”, manifestando pouca diversificação de procedimentos de avaliação, são exatamente as práticas verificatórias e de correção já abordadas anteriormente que reaparecem, como nos exemplos:

Eu faço semanários, então, assim, a cada semana, a cada 15 dias, eu faço uma atividade mais objetiva, com o propósito de avaliar mesmo. Mas como eles trabalham muito em grupos, eles me dão uma canseira, né? Porque a atividade é individual e eles querem ficar “bizoando” e tal... (Professora Lis – 1º ano)

Ocasionalmente, você dá uma produção e vai guardando. Numa reunião de pais, por exemplo, você mostra e diz: “olha, a senhora pode ver, mas devolve para eu guardar”, então fica com a gente. (Professora Margarida – 4º ano)

Retomando-se a categoria de análise “concepção de avaliação”, é possível observar que as 2 professoras que manifestaram uma concepção tradicional tiveram, na presente categoria, suas falas integradas a subcategoria em tela, fato que corrobora a consideração

dos relatos acima como evidência da manutenção de rituais avaliativos tradicionais na escola.

Apenas 1 professora enfatizou a observação do comportamento dos alunos como principal procedimento de avaliação:

Mas eu faço a prova sim, para ter um instrumento... Porque se o pai vem eu falo: “olha, tá aqui!” Como se fosse um instrumento para provar, sabe? Mas o que pesa mais, eu até falo para os pais na reunião, é a participação, o interesse, é ele estar perguntando durante a aula. (Professora Camélia – 3º ano)

Evidencia-se novamente, na fala destacada, o que Freitas (2002, 2003, 2004) explica como um domínio do plano informal da avaliação sobre o plano formal, ou seja, os julgamentos da professora sobre a participação e o interesse do aluno definem os resultados de uma avaliação instrumentalizada antes mesmo que esta aconteça.

Neste ponto, é importante lembrar que os dados obtidos em um plano formal de avaliação, por procedimentos planejados que atendam aos objetivos curriculares da escola, são essenciais para retomadas da prática pedagógica e para o aluno reconhecer-se como sujeito da aprendizagem. Assim, esses dados não podem servir apenas para atribuir os conceitos NS, S e P, mas tampouco podem ser ignorados nessa atribuição.

5.1.6. ATRIBUIÇÃO DE SÍMBOLOS CONCEITUAIS

As escolas públicas municipais de São Paulo adotam, como já explicado anteriormente, o uso dos símbolos conceituais NS (não satisfatório) S (satisfatório) e P (plenamente satisfatório) para o registro oficial do rendimento escolar dos alunos. Por corresponder a uma imposição do sistema, a atribuição desses conceitos guarda estreita

relação com a aferição do desempenho dos alunos para fins mais burocráticos, voltados à certificação. Isso remete a um sentido mais restrito da avaliação da aprendizagem, o qual, segundo Romão (2003) consiste na atribuição de símbolos a fenômenos cujas dimensões foram medidas, a fim de lhes caracterizar o valor, por comparação com padrões pré-fixados; ou seja, conduz a uma classificação.

Contudo, considera-se que a atribuição dos símbolos conceituais não se detém à questão da certificação das aprendizagens dos alunos, já que, pelos referenciais teóricos adotados para a construção da presente categoria de análise, foi mister levar-se em conta a possibilidade dessa atribuição se processar com base em dados provenientes de uma prática avaliativa na qual a classificação fosse apenas uma decorrência, e não uma finalidade do olhar avaliativo do professor.

Assim, pautando-se nos referenciais teóricos e com base nos depoimentos dos professores, apenas uma subcategoria de análise foi delineada, a saber:

Quadro IX – Número de professoras que fizeram referência à subcategoria de análise da categoria “Atribuição de símbolos conceituais”

SUBCATEGORIA	NÚMERO DE PROFESSORAS
Finalidade classificatória	8

Ao comentarem sobre a atribuição dos conceitos, todas as professoras evidenciaram que a finalidade classificatória é intrínseca às práticas avaliativas que conduzem em suas turmas, como no exemplo:

(...) Aí um escreve um texto, mas fora do contexto que eu pedi, então eu dou um S. Já o outro, escreveu um texto, mas dentro do contexto, então é P. Aí na matemática, vamos lá, eu ponho quatro problemas. Um fez as quatro contas certinhas, outro vez duas e nem conseguiu

entender se era conta de mais ou de menos... Então eu dou P para um e S para o outro. (Professora Íris – 3º ano)

Ainda que os conceitos P, S e NS tenham sido introduzidos na rede municipal de ensino como uma alternativa de caráter menos classificatório que as tradicionais notas de 0 a 10, a fala destacada acima revela uma aplicação escalar dos mesmos, confirmando o que Demo (2000) define como a não existência de diferenças, de um ponto de vista prático, entre notas e conceitos, estando ambos a serviço de uma classificação dos alunos. De fato, houve casos de referências explícitas a uma aproximação entre conceitos e notas:

Essa parte é chata! Chato esse negócio de conceito! Então, porque você não tem saída. Tem que passar isso para conceito. Então eu trabalho com as notas, notas mesmo, de provas. (Professora Hortência – 4º ano)

Evidências semelhantes foram encontradas por Lüdke & Mediano (1997), quando observaram, nos discursos de professoras, que os conceitos correspondiam a uma redução a partir das notas. O uso das notas, no caso, se justificaria pela potencial segurança que estas dariam às professoras quanto a uma mais correta medição das aprendizagens dos alunos.

Isso remete às considerações de Veiga (1996), segundo as quais o professor, ao apenas cumprir uma exigência burocrática relacionada à atribuição de notas ou conceitos, exerce uma função classificatória que acaba reforçando o princípio da fragmentação do conhecimento e uma concepção reducionista do processo de avaliação, quantitativa e centrada na aferição do desempenho do aluno.

Com base nas falas que compuseram essa subcategoria, e uma vez que são, de alguma maneira, utilizados para a classificação dos desempenhos dos alunos, os três conceitos tenderam a ser considerados como uma alternativa muito limitada para essa finalidade:

Isso é um problema! Eu considero três conceitos muito pouco. Então tem aluno que avança, mas não dá para ser um S... Então essa questão dos conceitos, essa questão da avaliação, é uma coisa que pega. (...) Tinha que ter NS+, S-, sei lá... Porque são só três, fica muito limitado... (Professora Lis – 1º ano)

Aí, né, esses conceitos NS, S e P são muito... Porque você tem aluno que não pode ser enquadrado nesses três conceitos. E aí você vai fazer o quê? Ou você puxa para baixo, ou você puxa para cima. (...) Por isso eu acho que deveria ser nota, ou letras A, B, C, D e E... (Professora Camélia – 3º ano)

Eu acho um pouco injusto esses conceitos. Eu até preferiria números mesmo. Porque aí dá para você diferenciar mais... (Professora Rosa – 4º ano)

Ao apontarem à limitação imposta por um número reduzido de símbolos para enquadrar os alunos, esse fetiche classificatório chama a atenção para um outro ponto, qual seja: os critérios usados para tal enquadramento.

O tom geral das falas das 8 professoras entrevistadas indicou algo semelhante ao descrito por Carvalho (2001b), que as cifras de desempenho escolar são produzidas pelos próprios professores, a partir de critérios, codificações e classificações que ainda precisam ser conhecidos e explicitados. Isto é, parece não haver na escola uma linha mestra para apontar direções ao processo de atribuição desses símbolos.

Neste sentido, são reveladoras as observações abaixo:

Tem criança que não registra nada, né? Aí é NS. Quando responde as atividades, escreve, mas não participa, é S. Agora, P, é quando tem uma participação, assim, oral, além da escrita. (Professora Margarida – 4º ano)

Eu não vou considerar um alfabético NS jamais, né? Porque a fase alfabética é a que se pede para o primeiro ano. (...) Agora, para ser P,

you consider that he learned to read and to write, the development as a whole. (Professor Amarilis – 1^o ano)

Assim como nesses dois exemplos, um critério para a atribuição dos símbolos conceituais recorrente nos discursos das professoras, ao longo de toda a entrevista, foi o domínio da leitura e escrita pelos alunos, dado também registrado por Carvalho (2001b). Algumas chegaram a descrever essa atribuição atrelada às hipóteses da escrita, como já foi pontuado anteriormente.

Reitera-se que tais hipóteses configuram algumas classes, que vão do pré-silábico ao alfabético, associadas a competências isoláveis e cifráveis de leitura e escrita. Eis uma possível razão pela qual as professoras as adotem como referencial para a avaliação, já que, para Perrenoud (1999), ao avaliarem seus alunos, os professores tendem a preferir as competências isoláveis e cifráveis às competências de alto nível, como o raciocínio e a comunicação, por exemplo. E isso, segundo o autor, seria herança de um sistema tradicional de avaliação, um obstáculo, portanto, para uma escola organizada em ciclos.

Vale lembrar que a orientação para a atribuição dos símbolos conceituais aos alunos relaciona-se às iniciativas direcionadas à organização da escolaridade em ciclos, intensificadas nos anos 90 por alguns sistemas de ensino, dentre os quais se situa a rede municipal de São Paulo (Barreto & Sousa, 2004). Sousa & Alavarse (2003), indicam que um dos traços comuns nessas iniciativas, foi justamente a orientação para uma avaliação formativa, sem fins classificatórios.

Verifica-se, no entanto, a permanência de uma finalidade classificatória nas práticas avaliativas das professoras, quando, frente aos novos paradigmas da avaliação, a classificação dos alunos deveria ser apenas decorrência de um processo que envolvesse objetivos e critérios claramente estabelecidos, discutidos e retomados conjuntamente entre os professores, a fim de reorientar suas práticas pedagógicas na direção da busca por uma avaliação formativa.

5.1.7. O CONSELHO DE CLASSE

Nesta categoria, enquadram-se os depoimentos sobre os conselhos de classe realizados no transcorrer do ano letivo. Nas entrevistas realizadas, apenas 2 professoras deixaram de abordar assuntos que permitissem desvelar suas opiniões a esse respeito.

As subcategorias de análise se configuraram, portanto, a partir da maneira, positiva ou negativa, como essas instâncias colegiadas foram avaliadas por 6 professoras, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro X – Número de professoras que fizeram referência às subcategorias de análise da categoria “O conselho de classe”

SUBCATEGORIAS	NÚMERO DE PROFESSORAS
Avalia negativamente	5
Avalia positivamente	1

O conselho de classe guarda estreita relação com a avaliação da aprendizagem escolar dos alunos e, de maneira geral, tem sido considerado como uma instância fundamental a ser usada para a conquista da autonomia da escola, na direção da busca por uma gestão democrática e, portanto, legitimador de práticas avaliativas menos classificatórias e mais comprometidas com a aprendizagem do aluno (Veiga, 1996; Lüdke & Mediano, 1997; Hoffmann, 2003, 2005; Romão, 2003).

Entretanto, autoras como, Carvalho (2001b), Bertagna (2003) e Mattos (2005), baseadas em pesquisas etnográficas, têm demonstrado que o conselho de escola corresponde a um espaço burocrático, a serviço de tomadas de decisões finais a respeito do sucesso ou fracasso

de alguns alunos, e permeado por julgamentos baseados em critérios extra-escolares, como condição social, saúde, estado psicológico, entre outros.

Das 6 professoras que se manifestaram a respeito do conselho de classe, 5 o avaliaram negativamente, sendo que foram freqüentes reações irônicas do tipo:

*Só meu olhar já basta, né? [risos] Pena que seu gravador não filma...
(Professora Hortência – 4º ano)*

A avaliação negativa dessas professoras parece ter bastante relação com o caráter burocrático assumido pelo conselho, o que se explicitou nas falas abaixo:

Ai! Tem que falar disso? É um saco o conselho de classe aqui! (a professora desligou o gravador). Bom, todos vão para o segundo ano, então o que pega é coisa de conceito: para pré-silábico é nota tal, para silábico é nota tal... (Professora Lis – 1º ano)

*Agora vai chegar em dezembro e eu vou lá: “fulana, P; fulano, S; fulana, P; fulano, NS”... Para quê? Isso é conselho... [gargalhada]
(Professora Íris – 3º ano)*

Não faz essa pergunta não... Eu acho meio... Eu nem sei para que existe conselho de classe! É só nos finais de períodos... O conselho de dezembro então! Pelo amor de Deus, né? (Professora Íris – 3º ano)

As professoras tenderam a caracterizar o conselho como uma reunião pontual e, ao que parece, bastante rápida e pragmática, bem diferente do que Hoffmann (2005) indica como justificativa primeira para sua constituição. Segundo a autora, ele deve ser organizado institucionalmente para que os professores tenham tempo e espaço de compartilhar suas observações sobre os alunos e decidir com seriedade sobre as futuras práticas pedagógicas. A expectativa por um espaço desse tipo, voltado ao trabalho colaborativo de avaliação, foi manifestada por uma das professoras:

Então, você sabe... Eu imaginava, antes de começar a trabalhar, que deveria ser uma coisa bem legal, com estudo a fundo do caso do aluno, tomando decisão juntos... Mas não funciona assim... Caiu por terra toda aquela minha ilusão. Então, hoje eu penso que reunião de conselho nada mais é do que uma burocracia, algo que a gente tem que fazer porque está escrito em algum lugar que a gente tem que fazer. (Professora Hortência – 4º ano)

Neste sentido, Mattos (2005) vai além, alertando que não basta trocar informações sobre os alunos e buscar equacionamentos para seus problemas pedagógicos se, na escola, o conselho de classe não corresponder a uma instância de reflexão crítica sobre a prática dos professores.

De fato, um dos discursos obtidos sobre o assunto ilustra bem a inexistência de reflexões sobre a prática pedagógica:

Conselho de classe... Isso é complicado. Isso que a gente fez, essa entrevista, parece um conselho de classe. Eu penso que ele deveria ser muito mais profundo do que o jeito que acontece. Precisa uma pessoa para ouvir tudo isso, mas, na verdade, fica limitado. Porque todo meu trabalho com a classe, como eu observo a classe, cada aluno, tudo isso levaria muito mais tempo do que um dia de conselho para todas as séries. (...) Tem questões que poderiam ser ouvidas, mas não são: as orientações para o reforço paralelo com atividades, que a gente tem; as orientações da SAP e da SAAI... Não tem espaço e tempo... É complicado isso... (Professora Amarílis – 1º ano)

Ao comparar a entrevista com o conselho de classe, a professora criticou a falta de oportunidade de ser ouvida sobre sua prática pedagógica. Entretanto, ao mencionar o reforço paralelo, a SAP e a SAAI, nota-se que as questões não ouvidas se referem principalmente aos alunos que se destacam por serem diferentes de um padrão. Isso se confirma nos exemplos abaixo:

(...) a gente aponta os casos que chamaram mais atenção, geralmente por questão de indisciplina ou por questão de não aprendizado. (Professora Amarílis – 1º ano)

Para mim o conselho tinha que ser de dois em dois meses. Para eu poder dizer: “olha, encontrei esses problemas com esse aluno, esses problemas com esse outro”; para aí ela poder dizer “então vamos fazer assim, vamos chamar os pais”. (Professora Íris – 3º ano)

Evidências semelhantes foram encontradas por Mattos (2005), ao registrar que os discursos sobre os alunos, durante as reuniões de conselho de classe, ignoram com frequência os seus progressos, insistindo, por outro lado, nos aspectos negativos. Assim, as competências dos alunos tendem a não ser alvo de discussão.

A fala de uma das professoras é ilustrativa para essa questão:

“[Faz uma careta] [Risos] Eu acho... Ai, pode falar? [Silêncio] Só querem saber de português e matemática... Aí você quer falar que ele é bom em história... Não! Só português e matemática! (Professora Camélia – 3º ano)

Consideradas as preocupações centrais com os aspectos negativos ou com os alunos que fogem de um padrão ideal, um dos fatores que pode justificar a restrição em torno do desempenho em língua portuguesa e matemática é a associação existente entre essas componentes curriculares e as denominadas dificuldades de aprendizagem. Carvalho (2001b) baseou-se em hipótese semelhante a essa, encontrando, no entanto, que o elemento predominante na rotulagem dos alunos com dificuldades, na ocasião do conselho de classe, foi mais relacionado aos julgamentos em um plano informal sobre o comportamento deles do que a dados obtidos pela aplicação de instrumentos de avaliação, os quais, segundo a autora, eram bastante frágeis para essa finalidade.

Mesmo no depoimento da única professora que avaliou positivamente o conselho de classe, a centralidade nas supostas dificuldades do aluno está presente:

É uma reflexão mais acentuada sobre aquele determinado aluno, sobre a dificuldade que aquele aluno tem. A gente pensa mais e

reflete mais nesse momento, quando a gente tem que tomar uma decisão, que conceito vai para a ata. É nesse momento que eu mais escrevo e penso sobre os alunos. (Professora Rosa – 4º ano)

A fala acima reconhece enfaticamente o conselho como um momento de reflexão do professor, mas, novamente, o foco das decisões a serem tomadas são os alunos, ou melhor, o conceito que será atribuído a esses alunos. As decisões não se relacionam às práticas pedagógicas, à identificação dos acertos e erros metodológicos, à retomada dos procedimentos avaliativos e dos objetivos curriculares. Além disso, segundo Freitas (2005), não é apenas o professor que deve ser reflexivo. A escola é que precisa ser reflexiva. O conselho, portanto, deveria ser entendido como um espaço fundamental para a organização e desenvolvimento de ações colaborativas entre os profissionais da escola.

Neste sentido, são exatamente aqueles fatores, negligenciados pelas decisões tradicionalmente tomadas nos conselhos de classe, que, ao serem objetos de reflexão coletiva entre professores e demais atores da escola, caracterizarão uma instância colegiada de fato comprometida com a aprendizagem dos alunos.

5.1.8. Os Ciclos

Esta categoria de análise apresenta dados relacionados aos posicionamentos das professoras sobre a organização da escolaridade em ciclos, ao emitirem discursos desfavoráveis ou favoráveis, manifestando ressalvas sobre a maneira como os ciclos vêm sendo implantados ou, ainda, apresentando opiniões contraditórias sobre o tema.

As subcategorias que se configuraram podem ser vistas no quadro:

Quadro XI – Número de professoras que fizeram referência às subcategorias de análise da categoria “Os ciclos”

SUBCATEGORIAS	NÚMERO DE PROFESSORAS
Favorável, com ressalvas e/ou contradições	6
Desfavorável	2

Foram 6 os discursos favoráveis aos ciclos, entretanto, todos acompanhados por falas que revelaram a existência de conflitos entre o posicionamento das professoras e os limites observados em suas práticas, como no exemplo:

Olha, a idéia do ciclo é uma coisa fantástica... (...) A criança tem um tempo a mais para aprender, não tem aquela cobrança de aprender os conteúdos da série senão não vai... Mas, quando fui para a prática, comecei a achar que tem alguma coisa errada com esse ciclo. Algumas pessoas, acho, não entenderam. (...) Mas é igual uma receita de bolo: faltou algum ingrediente e a coisa deu errado.”
(Professora Hortência – 4º ano)

Embora reconheça na organização da escolaridade em ciclos uma alternativa interessante para as crianças, por respeitar seus ritmos, a professora menciona que, na prática, há fatores que relegam a proposta dos ciclos a um plano das idéias, somente. Dado semelhante foi obtido por Glória & Mafra (2004), ao analisarem as percepções dos professores sobre os ciclos em Belo Horizonte.

Um primeiro fator a ser abordado pelas professoras cujos discursos compuseram esta subcategoria de análise foi o ciclo de 4 anos, considerado por elas muito extenso:

“Olha, a gente pensa tanta coisa... Eu já pensei que talvez diminuir o ciclo para 2 anos... Não sei... Pensar em reavaliar periodicamente e

fazer alguma coisa paralela às aulas para solucionar os problemas de alfabetização, os problemas de aprendizagem que existem, mas no decorrer do ano, e não só quando chegar lá no final do ano quando não tem mais jeito. (Professora Hortência – 4º ano)

Eu gostaria que ele [o ciclo I] fosse mais curto, não até a quarta. Seria ideal primeira e segunda, parar e avaliar. Depois terceira e quarta. Aí na segunda, você tem condição de descobrir qual a dificuldade da criança e voltar. Na terceira, fica mais difícil... Imagina na quarta! (Professora Margarida – 4º ano)

Ao proporem uma redução do ciclo para 2 anos, as professoras parecem manifestar pressupostos diferentes. Enquanto a primeira aborda, como uma segunda alternativa, a aplicação de avaliações constantes, ao longo do ano, para subsidiar decisões sobre um trabalho de recuperação paralela com os alunos; a segunda encontra, na redução do ciclo, uma saída para detectar mais cedo, no final do 2º ano, as dificuldades dos alunos. Entretanto, e lembrando que ambas são professoras do 4º ano, é possível aproximar as suas colocações em torno de uma mesma evidência: a aprovação automática dos alunos implicou na não necessidade de avaliação dos mesmos.

Conforme sinalizaram Fernandes & Franco (2001), falas dessa natureza apontam para o entendimento de que, numa organização da escolaridade em ciclos, não se faz mais prova, isto é, não se avalia. É vigente, portanto, uma compreensão de avaliação como base da decisão acerca da aprovação ou retenção do aluno. Esta visão contraria os encaminhamentos que autores como Lüdke (2001), Freitas (2002, 2003) e Sousa & Alavarse (2003), têm apresentado ao definirem como de fundamental importância para o sucesso dos ciclos que a avaliação seja mais formativa, pautada em procedimentos que se destinem a fornecer informações para a melhoria do percurso do aluno, permitindo ajustes das práticas pedagógicas e das respostas educativas a serem dadas para ele.

Reforçando as considerações tecidas até aqui, outro traço comum nas falas destacadas, verificado também nos discursos de outras professoras entrevistadas, foi exatamente a não implicação, frente à organização da escolaridade em ciclos, de ajustes em suas práticas pedagógicas. Em lugar disso, as dificuldades dos alunos é que foram sempre lembradas:

Eu sou a favor dos ciclos. Essa é minha opinião. Porque é um trabalho bastante importante, de bastante sucesso. Apesar de que há desafios enormes para a gente enfrentar aí, que são as dificuldades de aprendizagem. (...) Diferente é quando chega no final do primeiro ciclo, quando ele vai ser retido ou não, que ele já tem uma visão de que ele passou por todas aquelas etapas, de que foi feito um trabalho todo, e ele não conseguiu. (Professora Rosa – 4º ano)

Ouvida tal colocação da professora, foi perguntado o porquê do aluno não ter conseguido, ao que respondeu:

Não sei... Há falhas, talvez no processo, talvez possa ser, sei lá eu... Mas o aluno não conseguiu e foi feito todo um trabalho... Será que foi do ciclo mesmo, ou foi dificuldade acentuada do aluno? A gente está trabalhando há vários anos com isso e, sabemos, há um número muito grande de alunos com dificuldades mesmo. (Professora Rosa – 4º ano)

As 3 professoras que tiveram trechos de suas falas destacadas até aqui relataram, nas entrevistas, que se surpreenderam no início do ano letivo com a quantidade de alunos com dificuldades que chegaram ao 4º ano, o que justificaria o remanejamento que fizeram entre suas turmas. Delineia-se, portanto, uma possível precariedade das trocas de experiências entre as professoras dos diferentes anos do ciclo I.

Segundo Lüdke (2001), a organização da estrutura escolar em ciclos implica numa tomada de responsabilidade coletiva sobre os alunos, já que todos acompanham as suas trajetórias dentro do ciclo, o que obrigaria cada docente a expor seu trabalho aos colegas para

garantir as condições de acompanhamento e atendimento demandadas. Sobre esse assunto, uma professora se colocou da seguinte maneira:

Aí eu falei com a outra professora que deu aula para ela... Acho que essas são boas saídas, sabe? Porque essa coisa estanque: “é da minha aula, eu resolvo”; é complicado... até se a gente pensar no ciclo, que você perguntou, sabe? Porque não sou só eu que conheço a aluna na escola... Isso seria muito legal, receber sempre esse feedback... alguém falar para você assim: “olha, essa sala é assim, tem fulano, cicrano, com tal dificuldade...” Seria muito legal... mas não rola... (Professora Petúnia – 4º ano)

Nota-se, na fala acima, a compreensão de um sentido básico do trabalho em ciclos: o aluno é da escola durante todo seu percurso, e não de um professor a cada série. Entretanto, a troca de experiência à qual se refere diz respeito a como a professora anterior caracteriza a sua turma, ou melhor, determinados alunos, o que indica apenas uma transmissão dos rótulos que acompanharão esses alunos nos seus percursos escolares.

A prevalência desses rótulos, como apontado anteriormente, é preocupação de diversos autores que discutem a avaliação em um paradigma formativo, como Perrenoud (1999), Carvalho (2001), Hadji (2001), Bertagna (2002, 2003), Villas Boas (2004), Freitas (2002, 2003, 2004). O plano informal da avaliação, neste caso, manifesta-se no seu aspecto mais negativo, como uma profecia auto-realizadora baseada em julgamentos dos professores sobre os comportamentos e valores dos alunos e, até mesmo de suas famílias e grupos sociais de origem, o que fica evidente na fala da professora abaixo:

Olha, antigamente eu achava errado. Agora já não acho mais. Porque para quê vai segurar? Porque não adianta. (...) Então, antes eu era contra, mas, pensando, tinha aluno que ficava anos e anos na primeira série e não aprendia a ler e escrever... Então, o negócio é ir trabalhando com ele, ir passando mesmo, incentivando a família, para que essa criança possa aprender alguma coisa, sei lá... Ir descobrindo o que essa criança poderia fazer de diferente na vida.

*Porque, chegar até a faculdade, tem criança que não chega não.
(Professora Íris – 3º ano)*

Em seu pré-julgamento, a professora define que há alunos que não aprendem e se mostra resignada em relação a isso. Para Freitas (2003), juízos de valor como este são construídos informalmente no dia-a-dia da sala de aula e influenciam as oportunidades de aprendizagem que serão destinadas para cada aluno. Entretanto, ao final do ciclo, o fracasso escolar será atribuído, como visto, única e exclusivamente ao aluno, por um processo que Freitas (2002) nomeia de internalização da exclusão. Segundo o autor, a proposta de ciclos não alterou em essência a seletividade da escola, criando um campo de exclusão subjetiva, já que não há reprovação, no qual a responsabilidade da exclusão recai sobre o próprio excluído.

As professoras que se manifestaram desfavoráveis aos ciclos fizeram referência positiva, como poderia se supor, à reprovação dos alunos:

Antigamente, não sei se estou errada, você não via tantos problemas assim na escola. Se você não aprendia, repetia o primeiro ano. Eu acho que eu não via tanto problema nisso. Parece que não tinham também todos esses problemas de família. (Professora Camélia – 3º ano)

Agora, eu sou da opinião que se tivesse reprovação no primeiro ano, se resolveriam todos os problemas. Porque acho que a partir do momento que ele está alfabetizado, ele vai embora. (Lis – 1º ano)

Esses discursos explicitam algo que tende a aparecer velado nas opiniões das professoras que avaliam positivamente os ciclos: a permanência de uma organização segmentada, no tempo e no espaço, dos objetivos e conteúdos curriculares. Nota-se que a escola em ciclos, entre todas as professoras entrevistadas, tende a ser definida como aquela que não reprova e, no máximo, oferece alternativas de recuperações paralelas para os alunos que têm dificuldades de acompanhar o trabalho pedagógico em sala comum. No entanto, esse

trabalho pedagógico em nenhum momento aparece como fator a ser avaliado e retomado na escola.

Vale reiterar que, ao abordar os ciclos, o que está em questão é, segundo Sousa & Alavarse (2003), a constituição de uma escola que se pautou pelo compromisso com a inclusão escolar e social de todos, rompendo-se com a noção tradicional de que sua função é transmitir determinados conteúdos que, os próprios professores já sabem, não serão assimilados por todos os alunos nos tempos e condições preestabelecidos.

A discussão realizada até este ponto evidenciou a existência de fatores intervenientes que tendem a se assentar como obstáculos para o desenvolvimento de uma avaliação, de fato, comprometida com a aprendizagem dos alunos. Portanto, é num contexto de grande fragilidade dos procedimentos avaliativos que as professoras têm lidado com a presença de alunos com necessidades educacionais especiais na escola, fato a ser explorado ao longo do próximo tema da análise.

5.2. TEMA 2 - ASPECTOS ESPECÍFICOS RELATIVOS À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Neste tema inserem-se depoimentos que permitem desvelar aspectos específicos da prática avaliativa das professoras entrevistadas relacionados aos alunos com necessidades educacionais especiais: a maneira como caracterizam os alunos significativamente diferentes; suas percepções acerca da integração desses na sala de aula, assim como as expectativas que têm sobre eles; suas manifestações sobre diferenciação curricular, adaptações na avaliação e atribuição de

símbolos conceituais; e suas considerações sobre os serviços de apoio (SAP e SAAI).

As principais bases para a categorização das falas das professoras no tema em tela foram as referências feitas aos alunos que necessitam de apoio pedagógico, especializado ou não. Assim, este tema estendeu-se à avaliação da aprendizagem dos alunos que, por suposição das professoras, têm dificuldades de aprendizagem, não se restringindo aos alunos com deficiências físicas, sensoriais ou intelectuais, ou aqueles com distúrbios globais do desenvolvimento, como autismo e psicoses, que são elegíveis ao serviço de apoio especializado da escola, ainda que estes últimos tenham sido o foco da análise e da discussão que segue.

Isto posto, apresentam-se, no quadro abaixo, as categorias que foram delineadas a partir dos depoimentos:

Quadro XII – Número de professoras que fizeram referência às categorias de análise do Tema 2

CATEGORIAS	NÚMERO DE PROFESSORAS
Caracterização dos alunos significativamente diferentes	8
Níveis de integração do aluno com necessidades educacionais especiais	7
Expectativas em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais	8
A diferenciação curricular	8
As adaptações na avaliação	5
Atribuição diferenciada de símbolos conceituais	5
Razões dos encaminhamentos para serviços de apoio	6
Concepção de serviço de apoio	6

Cada uma das categorias, com suas subcategorias, foi considerada individualmente nos subitens deste tema.

5.2.1. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS SIGNIFICATIVAMENTE DIFERENTES

A presente categoria de análise abarcou as manifestações das professoras acerca dos alunos por elas considerados significativamente diferentes, destacando os principais critérios utilizados para assim caracterizá-los.

A opção pelo uso dessa terminologia encontra respaldo em Amaral (1998), segundo a qual toda pessoa que foge de um padrão de normalidade, seja por critérios estatísticos, médicos, psicológicos ou, principalmente, baseados no tipo humano ideal eleito por um grupo social, torna-se significativamente diferente. Carvalho (2004) reforça que as diferenças significativas criam um impacto nas pessoas ditas normais; isto é, provocam situações de conflito que, na sua manifestação negativa, reforçam estereótipos, estigmas e preconceitos.

Reitera-se, neste ponto, que as diferenças significativas abrangem, pela sua definição, tanto os alunos com deficiências ou distúrbios, quanto os alunos supostamente com dificuldade de aprendizagem.

Assim, face ao caráter subjetivo do julgamento das professoras sobre os alunos com dificuldades, optou-se pela não adoção, para nomear a presente categoria, do termo necessidades educacionais especiais, o qual, segundo Brennan (1988 *apud* Torres González, 2002), corresponderia às necessidades que realmente exigem, para seu atendimento, algo mais do que a habilidade do professor, isto é, implicam em intervenções de apoio ao professor, ou na criação de situações de aprendizagem alternativas para o aluno.

Com base nas manifestações das professoras, as subcategorias que se configuraram podem ser vistas no quadro abaixo:

Quadro XIII – Número de professoras que fizeram referência às subcategorias de análise da categoria “Caracterização dos alunos significativamente diferentes”

SUBCATEGORIAS	NÚMERO DE PROFESSORAS
Problemas familiares	2
Comportamento que foge do padrão	3
Ritmo e estilo de aprendizagem	3

Ao abordarem sobre os alunos que são significativamente diferentes dos demais, 2 professoras manifestaram maior ênfase nos problemas familiares, isto é, retomam uma generalização num sentido semelhante ao já discutido no primeiro tema da análise, quando a culpabilização da família serviu de base para a caracterização dos alunos de maneira mais geral. Entretanto, no presente caso, os problemas familiares são justificativas para destacar os alunos significativamente diferentes, como ilustra a fala abaixo:

Tenho uns alunos com muita dificuldade... Mas esses que têm dificuldades são assim por causa de probleminhas lá na família que acarretam no que eles desenvolvem aqui na escola. Mas, no geral, a classe é boa, tem bom rendimento. Então tem aqueles casos que estão isolados... (...) Bom, eu tenho 37 alunos na minha sala, desses, uns 10 têm dificuldades. (Professora Camélia – 3º ano)

No discurso acima, nota-se que os denominados casos isolados correspondem a mais que a quarta parte da turma. A professora, evidentemente, os considera como alunos com dificuldades de aprendizagem e, num discurso generalizante, aponta os problemas familiares como causas dessas dificuldades.

Num segundo exemplo, uma outra professora vai além, emitindo explicitamente seu juízo sobre a família de um aluno considerado com dificuldades de aprendizagem:

Dificuldades assim, no caso, de atividades que eles não estão querendo fazer. Um, eu já falei com a mãe e o avô. O outro teve um problema no início... Ele pegou um negócio de uma aluna e vendeu, na minha frente. Mas foi inocente, porque se ele tivesse a intenção ele não faria na minha frente. Mas eu acho que é algo para ser trabalhado, para ser cortado. Aí chamei a mãe e foi a maior situação... Tudo que sumia na sala, a culpa era dele; chamava a mãe, e ela falava que a culpa era minha... Então, eu sei que ele tem uns problemas na casa, o pai parece que mora com outra e a mãe não aceita muito bem. Essas coisas interferem e eu tenho notado que a mãe é meio maluca, pelo que percebi... (Professora Lis – 1º ano)

Villas Boas (2004), citando pesquisas por ela realizadas em 1993 e 1994, se referiu a situações como estas entre professoras do 1º e 4º anos do ensino fundamental, evidenciando o quanto esses alunos estão submetidos a uma avaliação informal que até mesmo extrapola a sala de aula, ao serem atribuídas uma série de características aos pais¹¹ e definidos rótulos aos alunos em função dessa atribuição.

Dentre as professoras entrevistadas, 3 se referiram aos alunos significativamente diferentes como aqueles que apresentam um comportamento que foge de um padrão ideal, como no exemplo:

Uma das coisas que eu tenho mais observado nesses alunos é que eles têm uma resistência muito grande no tentar fazer. Não vira para frente, fica lá antenado em outras coisas que não sejam as que você está apresentando. Tem muito aluno assim, e esses são os casos que mais demonstram dificuldades de aprendizagem. (Professora Amarílis – 1º ano)

Salienta-se que as professoras que se referiram, até agora, às subcategorias de análise “problemas familiares” e “comportamento que foge do padrão” possuem em suas turmas alunos que, de fato, poderiam ser categorizados como deficientes ou com distúrbios de aprendizagem.

¹¹ Mittler (2003) indica que a culpabilização dos pais, no contexto das discussões sobre inclusão, é sintomática, apontando para um sistema de ensino que, durante muitas décadas, distanciou-se como um todo das comunidades a que serve. Para o autor, um governo comprometido com a inclusão tem que lidar com a exclusão dos pais na participação das discussões e das decisões sobre a educação de suas crianças. Direcionamento semelhante é dado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994a).

Entretanto, elas não os pontuam como significativamente diferentes em suas turmas ao responderem sobre quem são seus alunos com dificuldades.

Segundo Amaral (1998), ao reconhecer uma diferença significativa no outro que cause profundo mal-estar, tensão e ansiedade, há a possibilidade de acionamento do mecanismo de defesa da negação, o que, neste caso, significaria a não identificação de necessidades educacionais especiais. Em outras palavras, desde que o aluno tenha uma família estruturada, ou que se comporte como o esperado, tudo estaria em conformidade. Entretanto, as necessárias retomadas das práticas pedagógicas, no sentido de atender àquelas necessidades educacionais especiais, dependem de um olhar avaliativo dos professores que não pode negar as diferenças significativas desses alunos.

As 2 outras professoras que tiveram suas falas enquadradas nessa segunda subcategoria indicaram alunos com deficiências, mas, ao fazerem isso, centraram-se em aspectos dos seus comportamentos para caracterizá-los, como pode ser visto no destaque:

Todo mundo tem suas dificuldades... mas acho que são aqueles que têm uma deficiência, assim, é... o Carlos, que tem baixa visão, mas também acho que tem alguma questão de desenvolvimento mental, porque ele tem quatorze anos e você percebe isso conversando com ele. (...) Tem a Tatiana, né, que deve ter DGD¹², mas ela fala... É, acho que era DGD. (Professora Petúnia – 4º ano)

Nota-se que a diferença significativa foi relacionada à situações de deficiência e distúrbio, porém, há centralidade das observações da professora em aspectos comportamentais evidenciados pelos alunos: em um caso, por parecer sinalizar um padrão de comportamento diferente

¹² Segundo evidências observadas na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a sigla DGD (distúrbios globais do desenvolvimento) tende a ser utilizada por alguns professores como referência a alunos com comportamentos que fogem do padrão: condutas anti-sociais, violência, entre outras, independentemente da existência de laudos clínicos que comprovem a existência de um distúrbio.

do esperado para a faixa etária; e, no outro, pela suposição de um quadro de distúrbio global do desenvolvimento.

Há uma consideração relevante a ser feita sobre esse último relato: trata-se do único caso no qual, durante a entrevista, foi perguntado especificamente sobre os alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, este fator pode ter sido interveniente para que as condições de deficiência e distúrbio fossem abordadas pela professora.

Os ritmos e estilos de aprendizagem foram pontuados por 3 professoras como critérios para definir quem são seus alunos significativamente diferentes, como no exemplo:

São alunos que não conseguem acompanhar, não conseguem entender um enunciado. Às vezes tenho que explicar 2, 3 vezes, usando outras palavras, e ainda assim ele não entende. Aí eu chamo um colega, porque aí eles falam a mesma língua e às vezes dá certo... (Professora Hortência – 4º ano)

A fala acima remete a desempenhos de alguns alunos abaixo da média nas tarefas propostas em sala de aula. Uma manifestação semelhante aparece em um outro discurso:

E agora estou feliz com a minha sala, embora tenha dificuldades: tem aluno autista, de inclusão, tenho bastante alunos com dificuldades de aprendizagem... Mas, se antes eu tinha 8 que não sabiam ler e escrever, agora tenho 5. E desses 5 eu tenho 2 que são mesmo... É... Tem o Alfredo, que está com 10 anos, mas idade dele comprovada no diagnóstico é de 4 anos; e o Fábio, que é autista... (Professora Íris – 3º ano)

Neste caso, dois alunos, um com deficiência mental, outro com autismo, recebem a denominação de “alunos de inclusão” e são diferenciados daqueles que teriam dificuldades de aprendizagem. Essa condição especial a eles atribuída é, portanto, acompanhada de um rótulo que evidencia, até mesmo, a falta de compreensão do significado do termo inclusão.

A desconsideração das dificuldades dos alunos com deficiências já foi evidenciada em estudo anterior (Castro, 2002), quando mais da metade dos professores ouvidos a este respeito não fez referência à percepção de dificuldades de aprendizagem em seus alunos com necessidades educacionais especiais. Entretanto, tais dificuldades podem estar presentes, associadas a incapacidades que se assentam em função de deficiências ou distúrbios (Amaral, 1998), ainda que estas não devam ser consideradas como um fator limitante das possibilidades acadêmicas do aluno. Muito pelo contrário, elas deveriam ser identificadas pelos procedimentos avaliativos do professor e servir de estímulo para a planificação de atividades que buscassem atender à heterogeneidade da sala de aula.

As colocações das professoras na subcategoria “ritmos e estilos de aprendizagem” demonstram, ainda, que seus conflitos em relação às supostas dificuldades de aprendizagem dos alunos se referem notadamente à leitura e escrita, como novamente aparece no exemplo abaixo:

Aí, dentre estes, você tem alguns assim, que não gostam de escrever, que não registram nada, que sempre atrasam em relação aos outros. Estes é que vão criar conflito lá no final do ano... (...) Esses é que dão conflito na gente, na hora de aprovar ou não... Nas tarefas de verificação ele não escreve nada, mas participa oralmente, aí não dá para reprovar. (Professora Margarida – 4º ano)

O não domínio da leitura e da escrita é relacionado, logo no início da fala da professora, a atributos dos alunos: não gostam de escrever, não registram e atrasam, ou seja, têm dificuldades. De certa forma, parece haver ali uma justificativa prévia, baseada exclusivamente nesses atributos, sendo delineada para uma possível retenção de alunos no final do ciclo.

Frente ao exposto, conclui-se que a caracterização dos alunos significativamente diferentes feita pelas professoras retomou elementos bastante parecidos aos já discutidos no primeiro tema da análise, com a

permanência da atribuição de rótulos que não se detêm àqueles com deficiências ou distúrbios. Na verdade, esses rótulos parecem ser oriundos de fatores comumente associados ao fracasso escolar, como a família (Carvalho, 2001), o comportamento (Aquino 1996) e as supostas dificuldades de aprendizagem dos alunos.

O quadro apresentado, portanto, sinaliza para uma tendência à configuração de três agrupamentos distintos de alunos: os considerados normais, os com dificuldades e, distinguidos deste último grupo, aqueles que vêm recebendo o rótulo de “casos de inclusão”, mas que nem sempre são notados em suas diferenças significativas.

5.2.2. NÍVEIS DE INTEGRAÇÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Nesta categoria, enquadram-se os depoimentos de 7 professoras que permitiram a realização de inferências à respeito dos níveis de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais em suas turmas.

As subcategorias configuradas, neste caso, podem ser vistas no quadro:

Quadro XIV – Número de professoras que fizeram referência às subcategorias de análise da categoria “Níveis de integração do aluno com necessidades educacionais especiais”

SUBCATEGORIAS	NÚMERO DE PROFESSORAS
Integração funcional e social	2
Apenas integração social	3
Não há integração	2

Primeiramente, é importante lembrar que por integração social entende-se a presença de contatos regulares, espontâneos, ou seja, interações, entre o aluno com necessidades educacionais especiais e os demais. A integração funcional, por sua vez, diz respeito ao acesso e uso, pelo referido aluno, dos recursos disponíveis na escola e na sala de aula (Mazzotta, 1982; Oliveira, 1998). Assim, esta categoria abarca dois níveis da integração, focados na escola e, mais propriamente, na sala de aula.

Apenas 2 professoras relataram situações que puderam ser compreendidas como evidência da integração funcional e social do aluno, como no exemplo:

Eu tenho o Edson, que tem deficiência visual. Ele teve glaucoma, mas isso não impede ele de copiar, só que a irritabilidade dele por causa da luz é muito grande. Ele fica muito com o olho fechado e não consegue olhar muito porque ele cansa. Ele está sendo atendido na SAAI e, na sala de aula, eu costumo passar a minha lição para ele em tópicos. O que é mais relevante ali, eu costumo passar no caderno dele em letras bem grandes. (...) até bagunça ele já faz. É de correr, de brincar, ele não tem dificuldades em relacionar-se com os outros. Quando a turma se reúne para ler a revista Recreio ele vai junto... Ele joga em grupo... Só que ele cansa, ele faz e abaixa a cabeça. Então a gente respeita a condição dele. (Professora Amarílis – 1º ano)

Nota-se que a professora busca alternativas para que o aluno possa se sentir funcionalmente integrado na sala de aula. Ao destacar a integração social existente entre ele e os demais, é importante pontuar que as referências à leitura de revista e ao jogo em grupo remetem a atividades propostas pela professora que pressupõem a existência da própria integração funcional.

A integração social do aluno com necessidades educacionais especiais, portanto, pode ser diretamente afetada pela maneira como o professor conduz a turma, ou seja, guarda estreita relação com a prática pedagógica. Assim, a integração funcional não se desvincula da social, uma vez que, a primeira, relacionada ao “funcionamento” do

aluno em sala de aula, é que permitirá o acompanhamento nas práticas desenvolvidas, favorecendo sua integração social.

Um segundo relato que compõe essa primeira subcategoria de análise fez referência, prioritariamente, à integração social, ainda que esteja subjacente a existência da integração funcional:

Eles são assim fantásticos. Porque ela não pega um lápis sozinha. Você tem que por o lápis na mão dela e por na direção do caderno. Assim, não dá para ficar do lado dela durante as 4 horas e eu também nem me importo, porque sempre tem alguém para ajudar. Então, assim, todo mundo ajuda. Eles gostam de ficar perto dela. A sala tem essa vantagem. Eles sentam com quem for, não tem discriminação. Isso é da sala. (Professora Lis – 1º ano)

A ajuda dos colegas tem sido apresentada por diversos autores que abordam a inclusão, porém, muito mais no sentido da aprendizagem cooperativa (Ainscow, 1997; Peterson, 1999; Villa & Thousand, 1999), de maneira que tal ajuda se reverta a todos os alunos no decorrer das atividades curriculares. Segundo O'Brien & O'Brien (1999), na forma como a professora entrevistada se referiu, essa ajuda não é necessariamente ideal, já que o aluno com necessidades educacionais especiais pode, às vezes, parecer mais um projeto da sala de aula, que um membro do grupo, pleno e igual.

De qualquer maneira, é possível assumir que o processo de integração social desses alunos é mais fácil na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental que em outras etapas da educação básica, mesmo porque, segundo Iverson (1999), nessa faixa de desenvolvimento as crianças não discriminam muito os que chamam de amigo.

Em sentido semelhante às manifestações anteriores, as 3 professoras que se enquadraram na subcategoria “apenas integração social” fizeram referências à interação existente entre o aluno com necessidades educacionais especiais e os demais, como no destaque:

Ela participa de todas as atividades na classe, até mesmo as atividades que eu dou em folhinha, eu dou também para ela! Eu não diferencio... Até nos grupos as crianças acolhem muito. Sabe, ela foi muito bem recebida na minha sala. Ela já conhecia alguns alunos. (Professora Rosa – 4º ano)

Na fala acima, ao relatar que as crianças acolhem a referida aluna, isto não significa que ela participe do trabalho em grupo, o que remete a uma provável inexistência de integração funcional. Tal evidência é confirmada quando a professora diz:

Desenvolvimento... Não tanto... Uma aprendizagem não dá para perceber, porque a dificuldade dela é acentuada, tanto na fala, quanto na escrita... Mas, assim, o objetivo nosso mesmo é a socialização. (Professora Rosa – 4º ano)

A preocupação com a socialização do aluno é mais explícita num segundo relato desta subcategoria de análise:

A minha turma... A minha turma está boa agora. Olha, no ano passado, quando eu cheguei aqui, eu ouvi falar assim: “essa escola tem muita inclusão”, “a sua sala tem bastante inclusão”... Aí eu cheguei na minha sala, no primeiro dia, tinha uns 8 alunos e eu fui fazendo a chamada. Aí um criança falava assim: “ah, professora, esse é uma coisa; ah, professora, esse aí e um...” Aí eu parei a chamada e disse: “ele não é mais, a partir de hoje ele não é mais isso que vocês estão falando”. Acho que tinha isso com uns 6 alunos que ficavam fora da sala no ano anterior. Esse ano eles não ficam mais. Eu comecei a trabalhar e, no começo do ano, numa reunião de pais, eu conversei com os pais e disse que os problemas tinham que ser resolvidos comigo. E comecei um trabalho com valores com os alunos, começando com bichos de pelúcia e falando que até os animaizinhos gostam de carinho... (Professora Íris – 3º ano)

O objetivo de apenas “socialização” do aluno com necessidades educacionais especiais é freqüentemente apontado como finalidade da educação inclusiva. Esta concepção é permeada por, pelo menos, dois graves equívocos: antes de tudo, a educação inclusiva não se restringe a respostas educativas para alguns alunos, mas sim a todos, o que vem

sendo reafirmado desde o início desse estudo; e, num segundo ponto, para socializar-se, o aluno necessariamente precisa gozar de igualdade de oportunidades, o que, em sala de aula, implica na sua real participação nas atividades propostas.

Entretanto, não há dúvidas de que a não-rejeição e a interação devem ser interpretadas como fatores que favorecem a integração social do aluno com necessidades educacionais especiais, mas é preciso atentar que esta integração pode não ser efetiva, mesmo nas situações consideradas até aqui.

Apenas 2 professoras fizeram referência à inexistência de integração dos alunos. Neste sentido, é fundamental reiterar que diversos autores, dentre os quais Oliveira (1998), Bishop *et al.* (1999), Iverson (1999), McGaha & Farran (2000), Batista & Enumo (2004), apontam que, embora as amizades não possam ser forçadas, os professores podem implementar intervenções, encaminhando atividades que levem os alunos a compartilhar experiências, buscando facilitar os relacionamentos entre si. Para o estabelecimento de uma educação inclusiva, segundo Karagiannis *et al.* (1999), atitudes positivas com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais são necessárias, sendo que estas se desenvolvem quando são proporcionadas orientações e direções por parte dos adultos em ambientes integrados.

Tais orientações e direções, para que sejam efetivas, precisam se basear em constatações dos professores fundamentadas em procedimentos de avaliação continuamente levados a cabo em suas práticas pedagógicas. Estes procedimentos, entretanto, deverão ser objetos de constante reflexão, uma vez que grande parte das informações coletadas será proveniente de um plano informal da avaliação, obtida pela observação de comportamentos e atitudes dos seus alunos.

5.2.3. EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

As expectativas das professoras relativas à aprendizagem dos seus alunos com necessidades educacionais especiais foram consideradas para a delimitação da presente categoria de análise. Entende-se que tais expectativas guardam correspondência a elementos do plano informal da avaliação que poderiam influenciar as decisões e retomadas, implementadas ou não pelas professoras, no curso de suas práticas pedagógicas.

As subcategorias que se configuraram foram as seguintes:

Quadro XV – Número de professoras que fizeram referência às subcategorias de análise da categoria “Expectativas em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais”

SUBCATEGORIAS	NÚMERO DE PROFESSORAS
Aponta limitações do aluno	6
Manifesta expectativas positivas	1
Manifesta expectativas positivas diferenciadas dos demais alunos	1

Ao abordarem sobre como observam o desenvolvimento de seus alunos com necessidades educacionais especiais, 6 professoras fizeram referências às limitações impostas pelas suas condições físicas ou intelectuais. Contudo, ao apontarem tais limitações, não necessariamente manifestaram de modo explícito expectativas negativas quanto à sua aprendizagem, como no exemplo:

Mas é sempre uma incógnita, porque eu nunca sei qual é realmente a capacidade dele para estar retirando aquelas letras da lousa para passar para o caderno. Ele não copia nada de lá, e muitas vezes ele abaixa a cabeça e fica de olhos fechados. E eu conversei com a mãe

dele logo no início do ano, e ela disse que o médico falou que ele podia fazer tudo na escola. Mas não é o que a gente percebe, porque ele se irrita muito mesmo com a luminosidade e em tentar forçar. Eu não sei se eu posso forçar ou não. (Professora Amarílis – 1º ano)

Em um segundo caso, a professora até mesmo se mostra surpresa com o bom desempenho, não esperado, do aluno:

Ah! É mais de leitura e escrita. Eu tenho até um aluno que não consegue ler e escrever, mas na matemática ele é ótimo. Então o que mais bloqueia é a leitura e escrita mesmo. Ele copia tudo, mas você pede para ele fazer uma leitura e ele não consegue. Na semana passada mesmo eu perguntei quem sabia descrever o ciclo da água e ele descreveu tudinho! Olha a memória dele! E não consegue ler e escrever... Mas falou, assim, deu uma aula! Uma coisa que eu falei no ano passado! Como que pode, né? E não sabe ler e escrever... Então ele tem um raciocínio, né? (Professora Camélia – 3º ano)

Segundo Anache (1994), um fator de grande responsabilidade pelas situações apresentadas acima é a desinformação, por parte do professor, sobre alternativas pedagógicas, muitas vezes já conhecidas pela educação especial. Assim, é possível supor a inexistência de conhecimentos teóricos que possibilitem a reflexão crítica do professor sobre as condições dos alunos e sobre os possíveis meios de atender às suas especificidades, seja por adaptações curriculares, ou pela seleção de materiais e recursos, por exemplo.

Com isso, o desempenho dos alunos com necessidades educacionais especiais tende a ser avaliado em um contexto de práticas pedagógicas pensadas e conduzidas para os alunos ditos normais, fato que seguramente tem influência sobre as expectativas das professoras em relação à aprendizagem daqueles.

Uma das professoras relata:

Eu acho que ele [Alfredo] é instável... Ele vai e volta. Tem hora que ele copia “São Paulo, 4 de setembro”, eu vejo que faltou só o R... Amanhã

*ele já não consegue... Assim, acho que ele não tem firmeza...
(Professora Íris – 3º ano)*

O aluno, como fica evidente, foi descrito como instável e sem firmeza. Entretanto, o contexto no qual a professora referencia sua observação é o da cópia do cabeçalho que estava no quadro-de-giz.

As professoras tendem, dessa maneira, a destacar as condições dos alunos com necessidades educacionais especiais situando-os, ainda que implicitamente, em relação aos alunos ditos normais. Ao assim procederem, 2 delas, que tiveram suas falas enquadradas nessa primeira subcategoria de análise, manifestaram claramente expectativas negativas:

*Ui! [risos] [suspiro longo] Então... Em relação à avaliação, até o semestre passado ele realmente ficou com NS, sem dúvida nenhuma.
(Professora Hortência – 4º ano)*

Aí eu não acho interessante ficar guardando [as produções do aluno] para provar nada. Porque, no caso dele, ele faz tratamento. Eu não preciso estar provando que ele não tem condição. No que ele puder participar na sala ele participa. (Professora Margarida – 4º ano)

Quanto às falas das professoras acima, é preciso reiterar que, segundo Erwin *et al.* (2001), as expectativas com relação às habilidades dos alunos têm um profundo impacto na performance dos mesmos e, sem dúvida, na forma como serão conduzidos os trabalhos pedagógicos dos professores.

Evidencia-se, portanto, um fator interveniente na avaliação da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, qual seja: a expectativa que se assenta na professora ao aceitar que as condições físicas ou intelectuais do aluno serão inevitavelmente responsáveis por um desempenho não satisfatório. Em função de tal expectativa, a identificação de um mal desempenho pelos procedimentos de avaliação não preocupa, uma vez que já era esperado.

Neste caso, a professora pode se eximir, inclusive, da necessidade de buscar mudanças nas práticas pedagógicas.

O pré-julgamento, por parte dos professores, de que a aprendizagem será limitada devido às condições físicas ou intelectuais do aluno também foi constatação de Correia (1999) e Silva (2000). Conforme aponta a segunda autora, considerações dessa natureza explicam-se porque os professores não sabem, ou têm dificuldade em planificar e gerir uma programação que responda à generalidade de uma turma, quando têm alunos com necessidades educacionais especiais incluídos.

Entretanto, conforme alerta Masini (1995), ao invés de definir a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais em função de padrões adotados para os ditos normais, deve-se atentar que, quando as condições educacionais são apropriadas às necessidades presentes, aqueles alunos podem desenvolver suas possibilidades. Assim, pré-concepções, sejam elas veladas ou explícitas, que expressam expectativas negativas quanto à aprendizagem se situam na contramão da orientação inclusiva.

Segundo Ainscow (1997), na escola inclusiva todos os alunos precisam ser olhados como potencialmente ativos e capazes. Neste sentido, é preocupante que, dentre as professoras entrevistadas, apenas uma tenha demonstrado um olhar nessa direção. Sua fala foi enquadrada na subcategoria “manifesta expectativas positivas”:

Para mim, ela não tem problema nenhum, porque eu não vejo a inclusão como um problema. E eu não consigo ter pena, ter dó, como eu vejo por aí. Para mim, eu acho que a gente tem que tirar o que eles têm de bom, o que todo mundo tem. Então essa coisinha de piedade e tal, isso me irrita um pouco.(...) Quando eu falo para você que eu não estou preocupada se vai ter alguém que não vai se alfabetizar, é porque eu sei que vai ter o tempo dele, vai ter um que não vai ser agora, pela imaturidade, por uma série de fatores, que talvez no

segundo ele vá, com certeza, ou talvez no terceiro. (Professora Lis – 1º ano)

A subcategoria de análise “manifesta expectativas positivas diferenciadas dos demais alunos” também configurou-se com o discurso de apenas uma professora:

Mas é assim, aquela que é especial, é especial mesmo. Porque ela é uma aluna que pede para aprender. Você tem que ver! Ela é muito interessante, bem interessante mesmo. E ela vai para a SAAI com a professora Dália. (...) Eu até coloco ela como exemplo para a classe. Falo: “gente, se vocês seguirem o exemplo da Júlia, para mim está perfeito”. Porque ela se interessa, ela pede... Ela é muito linda! (Professora Rosa – 4º ano)

Neste caso, ainda que manifeste uma expectativa positiva em relação à aluna com necessidades educacionais especiais, quanto aos alunos supostamente com dificuldades de aprendizagem a mesma professora diz:

Tem alunos que não vão ter como [serem aprovados] mesmo... Não tem avanço, mesmo com todo o trabalho... (Professora Rosa – 4º ano)

Há, portanto, expectativas negativas em relação a determinados alunos, o que remete à possibilidade de, no caso da aluna com necessidades educacionais especiais, existir um mecanismo de defesa da negação por parte da professora: é como se as características indesejáveis da aluna fossem compensadas pelo interesse que ela demonstra nas aulas.

O interesse, vale pontuar, é um construto da área da psicologia que se relaciona, no âmbito educacional, à construção do conhecimento pelo aluno. Neste sentido, para Zabala (1998), o professor é responsável por provocar e incentivar o aluno, em suas práticas pedagógicas, despertando seu interesse. É natural supor, assim, que o professor deveria possuir expectativas de que todos os alunos são capazes de aprender ou, antes, de ficarem interessados em aprender.

Dessa maneira, a manifestação de expectativa positiva, como apresentada nesta última subcategoria, pode ser mais relacionada a um olhar tolerante da professora sobre a condição da aluna, do que a uma real expectativa positiva sobre sua capacidade de aprender.

Por pressuposto, a avaliação da aprendizagem numa escola inclusiva deve se dirigir à identificação das necessidades educacionais, especiais ou não, dos alunos e à remoção de barreiras para que as aprendizagens se processem (Ainscow, 2003). Portanto, a certeza de que todos os alunos são capazes de aprender coloca-se como um princípio básico e necessário para uma avaliação verdadeiramente formativa.

5.2.4. A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR

A diferenciação curricular pode ser ancorada no que Merieu (2005) define como oferecer a cada aluno os meios de apropriar-se dos saberes, respeitando suas necessidades específicas e acompanhando-o o melhor possível em sua trajetória de aprendizagem. Assim, implica em aceitar que os percursos das aprendizagens são individuais para cada aluno, o que demanda uma ampliação dos repertórios de práticas dos professores de maneira a responder a essa diversidade.

Perrenoud (1993b), reitera que a diferenciação das intervenções e dos meios pedagógicos é intimamente relacionada a procedimentos de avaliação formativa, posto que é desta última que se originam os referenciais que permitem responder ao caráter individualizado das aprendizagens dos alunos. Portanto, a análise do quanto a diferenciação curricular é implementada pelos professores e de como eles se manifestam a este respeito torna-se elemento contributivo para a discussão em tela.

Para a delimitação das subcategorias de análise, foi considerada a freqüente referência feita por autores, como Perrenoud (1999), Cortesão (2000) e Costa *et al.* (2000) sobre algumas características comumente associadas à diferenciação curricular, notadamente: a preocupação com a individualização do ensino, a diversificação das atividades, a valorização da aprendizagem cooperativa e propostas de trabalhos em grupos.

Isto posto, as subcategorias que se configuraram podem ser observadas no quadro abaixo:

Quadro XVI – Número de professoras que fizeram referência às subcategorias de análise da categoria “A diferenciação curricular”

SUBCATEGORIAS	NÚMERO DE PROFESSORAS
Não denota preocupações com a diferenciação	2
Identifica a necessidade, mas encontra impossibilidades para diferenciar	2
Tende a adaptações curriculares em nível do aluno	3
Tende a adaptações curriculares em nível do planejamento	1

Dentre as professoras entrevistadas, 2 não denotaram preocupações com a diferenciação curricular. Suas falas compuseram a primeira subcategoria de análise.

Nestes casos, as professoras demonstraram uma tendência a não diversificar as propostas de atividades, identificando, na turma, uma principal dificuldade na qual baseiam sua prática, como no exemplo:

É a principal dificuldade: a leitura e o entendimento. Eu acho que tem que ser mais trabalhado isso, o entendimento. Eles querem muito que as respostas estejam bem visíveis, para eles não terem que pensar muito. Como eu percebi já essa dificuldade, eu venho trabalhando mais com eles nesse sentido: leitura e compreensão do que está ali escrito. (Professora Camélia – 3º ano)

De maneira diferente, as 2 professoras que foram enquadradas na subcategoria “Identifica a necessidade, mas encontra impossibilidades para diferenciar”, percebem a heterogeneidade da turma e reconhecem a necessidade de diversificar sua prática para atingir determinados alunos:

Então, francamente, tem momento que você vai lá e dá uma aula pensando nos alunos... Nos melhores alunos da sala. A gente não gosta muito de usar essas palavras, mas é verdade... Então você elabora uma aula, planeja uma aula, para atingir essas crianças. E tem dias que você elabora uma aula pensando nos outros e, aí, todos têm que vir juntos. (Professora Hortência – 4º ano)

Na hora, você vê a criança, você já sabe o problema que ela tem e como você deve agir... Não que a gente faça assim uma coisa específica para aquela, porque não dá. No geral, você chama a atenção: “olha, fulano, você presta atenção nisso, naquilo, na escrita, nesse parágrafo”. (Professora Margarida – 4º ano)

Muito embora as professoras identifiquem essa necessidade, elas sinalizam que encontram impossibilidades para atender alguns alunos que, segundo afirmam, precisariam de uma atenção individualizada:

Porque aqueles alunos que já sabem ler, já sabem escrever, eles estudam porque eles querem conhecimento, então você tem que preparar e elaborar o material, uma atividade, que segure essas crianças. Porque senão eles se tornam também indisciplinados. E aqueles outros que não adquiriram ainda o conhecimento da escrita, não estão alfabetizados, esses precisam mais ainda de você. Se você não elaborar também uma atividade que prenda essas crianças, fica difícil. Então, não é fácil, porque essas precisam de você integralmente. Você precisa dar um atendimento individualizado. Então, se você não consegue fazer isso, se a sala não te permite fazer isso, acontece um problema de indisciplina generalizado. Está quase que inviável trabalhar com a diversidade que tem na sala. (Professora Hortência – 4º ano)

Uma criança que não lê e não escreve na quarta, quando a gente tem um monte de conteúdo para trabalhar... Você tem que pegar a criança

e sentar do lado, fazer lição em separado, entendeu? Fica muito mais complicado... (Professora Margarida – 4º ano)

Sobre a colocação das professoras acima, Cortesão (2000) lembra que é real a dificuldade de atender a todos os alunos, sobretudo ao se considerar que muitas vezes os professores trabalham com turmas numerosas, que há carência de materiais e que os programas são, com frequência, desajustados e longos. A autora reforça que, para superar esses obstáculos, é fundamental que a escola exerça sua autonomia, no sentido de administrar os problemas que considera cruciais, mobilizando, para tanto, o próprio sistema de ensino, de maneira a garantir a valorização da riqueza que a heterogeneidade dos alunos representa para o seu próprio desenvolvimento institucional.

As professoras que tiveram suas falas compondo a subcategoria “tende a adaptações curriculares em nível do aluno” fizeram referências prioritariamente à individualização do ensino para os alunos com maiores dificuldades, como nos destaques:

Mas agora eu conto com uma vantagem: eu tenho uma estagiária dentro da sala (...) E isso é interessante porque tem aluno que a gente observa que ele requer uma atenção especial. Ele só produz se uma pessoa estiver junto dele. E ele exige essa atenção especial. São muitos os que precisam dessa atenção individualizada. (Professora Amarilis – 1º ano)

Ah! Com ele eu trabalho o nome, assim: “escreve seu nome, Alfredo”; aí tem dia que ele escreve certinho, mas tem dia que ele começa com o A, depois o F, depois o D, mistura as letras... (Professora Íris – 3º ano)

Porque eu falo assim: “agora vocês vão fazer a atividade de vocês que a professora vai dar atenção para a Júlia”. (Professora Rosa – 4º ano)

Ao buscar uma alternativa como a que essas professoras descrevem, é preciso cuidar para que o aluno não acabe sendo exposto em uma situação de inferioridade perante a turma. Diferenciar,

segundo Hoffmann (2005) não significa subestimar, mas cuidar do jeito que cada um precisa. Assim, a diferenciação apenas para alguns alunos, pode se tornar, na verdade, discriminação.

Perrenoud (1999) cita que, nas séries iniciais do ensino fundamental, com frequência os professores realizam intervenções mais individualizadas como as apontadas acima. Entretanto, para o autor, tais individualizações estão ainda muito distantes de uma pedagogia sistematicamente diferenciada, necessária para lutar de modo eficaz contra o fracasso escolar e as desigualdades.

A diferenciação curricular exige, segundo Costa *et al.* (2000), a capacidade de permanentemente ajustar a prática pedagógica à imprevisibilidade dos comportamentos dos alunos; a capacidade de abdicar de atividades, metodologias e estratégias, a fim de que o professor ajuste o seu comportamento aos comportamentos atuais da criança com necessidades educacionais especiais e do grupo; e a capacidade de aceitar as iniciativas do outro, mesmo que isso implique no descarte de atividades curriculares anteriormente planejadas.

Neste sentido, apenas uma das professoras entrevistadas se referiu a ajustes mais generalizados das práticas pedagógicas em resposta aos comportamentos dos alunos. Sua fala configurou a subcategoria “tende a adaptações curriculares em nível do planejamento”:

Então, eu estava comentando com as meninas ontem assim: que como eu tenho 15 anos de Rede, eu tive uma época em que eu era muito chata, tradicional... (...) Mas chegou uma hora que eu assumi para mim que estudar é um saco! Ficar sentado ouvindo alguém falar é um porre! O dia que eu assumi isso para mim, eu passei a me colocar no lugar dos meus alunos. Então eu procurei mudar muito a minha dinâmica, minha didática... Porque você ficar sentado 4 horas, um atrás do outro, é um saco. Então, a partir desse momento, comecei a mudar, comecei a ousar mais, entendeu? (...) Então eu procurei fazer essas coisas... porque senão fica pesado, o primeiro

ano tem muita coisa, é cansativo para eles também, né? Então, assim, eu gosto muito de arte, de desenho, de mudar ao máximo... Por isso que eu acho que a gente tem que ser artista mesmo. Tem que ousar mesmo! Que nem trabalhar em grupos de 4, nossa! Eu monto e desmonto a sala num segundo e trabalho numa boa. Como dizem, é o momento da bagunça. Estudar é bom, mas é um saco! Tem aqueles deveres que enchem o saco... Claro que eu sou profissional, tenho que ser chata e tudo... mas aí tem que dar uma quebrada, fazer um teatro... (Professora Lis – 1º ano)

No contexto da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, torna-se necessário basear a diferenciação curricular na análise das características do ambiente em que o aluno está, ou seja, a escola e, mais propriamente, a sala de aula. Ainda que o relato acima indique um olhar da professora para essas características ambientais, é importante salientar que, de igual maneira, ainda seria preciso identificar as competências que os alunos necessitam desenvolver para ali funcionar com o máximo de autonomia possível, fato que não tem sido evidenciado nas categorias anteriores, notadamente naquelas do primeiro tema de análise discutido.

Assim, é necessário avaliar sempre, o que significa: estabelecer o diálogo com o aluno, buscar compreender como ele constrói seus conhecimentos, fomentar sua participação nas atividades, e buscar alternativas que permitam que ele assuma cada vez mais o controle de sua própria aprendizagem. Com base na vasta literatura pedagógica sobre o assunto (Luckesi, 1995; Perrenoud, 1993b, 1999; Hadji, 2001, 2005; Hoffmann, 2003, 2005), todas essas ações remetem à avaliação formativa.

Indubitavelmente, tais ações deverão ser o substrato das decisões dos professores sobre os caminhos adotados para suas práticas pedagógicas, quando estes buscarem atender, de fato, às necessidades educacionais de todos os alunos.

5.2.5. AS ADAPTAÇÕES NA AVALIAÇÃO

Adaptações na avaliação da aprendizagem, no contexto da educação inclusiva, são orientações trazidas pelos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998). Estas consistiriam, segundo Torres Gonzáles (2002), em modificações ou adaptações de técnicas e instrumentos utilizados para avaliar os alunos, de modo que atendam às peculiaridades dos que apresentam necessidades educacionais especiais, mas sem limitar-se a isso, havendo, ainda, a previsão da introdução de critérios específicos, eliminação de critérios gerais e, até mesmo, modificação dos critérios de promoção.

A presente categoria, portanto, abarca as falas das professoras sobre seus procedimentos de avaliação frente aos alunos significativamente diferentes: se há adaptações desses procedimentos ou não, e como essas se processam.

As subcategorias encontradas podem ser visualizadas no quadro:

Quadro XVII – Número de professoras que fizeram referência às sub-categorias de análise da categoria “As adaptações na avaliação”

SUBCATEGORIAS	NÚMERO DE PROFESSORAS
Não indica adaptações	3
Adaptações apenas para alunos significativamente diferentes	1
Adaptações generalizadas para a turma	1

Das professoras entrevistadas, 3 relataram a ocorrência de procedimentos de avaliação que não são submetidos a adaptações. Suas falas caracterizaram a subcategoria “não indica adaptações”.

Num primeiro caso, há uma referência às técnicas e instrumentos:

Quando a gente faz um teste com ele, ele já está traçando as letras, mas não dá para dizer que ele acompanha a sala de aula não. Ele acompanha na oralidade... (Professora Amarlis – 1º ano)

O teste de escrita ao qual a professora se refere é estandardizado por orientações da Secretaria de Educação, ainda que seja elaborado na escola. De qualquer maneira, seu próprio caráter, portanto, já dificulta adaptações.

Nos outros dois casos, a referência foi à invariabilidade dos critérios de avaliação:

É um problema, né? Porque você avalia sua sala no decorrer de todo o ano com os mesmos critérios, se fizeram, se foram dedicados... Aí essa outra criança, que tem todos esses problemas... Eu sou leiga no assunto. (Professora Hortência – 4º ano)

A gente dá o NS mesmo, desde o começo do ano, mas a gente fica sempre com a esperança de que a luzinha vai aparecer em algum momento... Então, no começo, tem que ser o NS para ele, mesmo; e no final do processo a gente vai avaliar... (Professora Rosa – 4º ano)

A atribuição do NS, na última fala destacada, evidencia que todos os alunos estão submetidos a um mesmo critério, provavelmente baseado no domínio de alguns conteúdos julgados como pré-requisitos para aquela turma.

Segundo Beyer (2005), um dos princípios que podem ser associados à educação inclusiva é conhecido por individualização dos alvos. Este relaciona-se à necessidade de se projetar um currículo com possibilidade de adaptação diante das dificuldades ou avanços dos alunos, e a uma proposta de avaliação dos alunos com suficiente flexibilização para promover sua continuidade e progressão escolar.

O princípio da individualização dos alvos, portanto, não apareceu nos depoimentos das professoras acima, mas se evidenciou, de maneira bastante insipiente, em outras duas falas que caracterizaram distintas subcategorias de análise.

Apenas 1 professora, dentre as entrevistadas, fez referências que permitiram seu enquadramento na subcategoria “adaptações apenas para alunos significativamente diferentes”:

Agora, para eles, eu tenho que fazer avaliação de português diferenciada, de matemática diferenciada. As outras [matérias] eu dou a mesma folhinha, porque tem coisas que dá para eles fazerem. Assim: é um desenho que a gente pede, uma questão que a gente acaba lendo junto e, então, mesmo sem saber ler, eles conseguem fazer aquela atividade. Por exemplo, em ciências, estudamos a água, que ela é necessária para a gente viver mas que também pode trazer doenças... E aí coloquei assim: “desenhe três situações em que a água nos ajuda a viver”. Para eles, eu fui lá e li o que a questão estava pedindo e expliquei. Então eles desenharam! Pelo menos isso, né? (Professora Íris – 3º ano)

No caso acima, a evidência da individualização dos alvos corresponde unicamente à flexibilização da avaliação. Não é possível afirmar acerca da ocorrência de outras adaptações curriculares que estejam atendendo às necessidades específicas dos alunos.

Situação semelhante pode ser observada na única fala que caracterizou a subcategoria “adaptações generalizadas para a turma”:

Ah! Sim. Que nem a Ana, ela era silábica... É, alfabética... Não, silábica sem valor no começo do ano. Aí eu dei uma atividade e, nossa, ela escreveu tudo e eu falei: “imagina, não foi ela que fez isso”. Porque sabe, trabalho em grupo... Aí chamei ela do meu lado e ela fez na minha frente. Realmente ela estava alfabética! Então tem isso: eles trabalham em grupo, aí não sei se foi ele que fez mesmo. Então, eu sempre faço uma sondagem, alguma coisa no individual, um ditado, alguma coisa, para eu ver onde ele avançou, ou não. Eu chamo ele na mesa, para ele escrever... (Professora Lis – 1º ano)

Pelo discurso da professora, a flexibilização da avaliação também se processa. Entretanto, parece que o intento da flexibilização se direciona à todos os alunos da turma, no sentido de alternar entre a observação do trabalho em grupos e o acompanhamento individual dos

avanços dos alunos. Esta perspectiva guarda relações com a orientação trazida por Onrubia Goñi (2000), que reitera a importância da diversificação das seqüências de situações e das atividades de avaliação que os alunos realizam em função de suas características e necessidades educativas particulares.

Muito embora as duas últimas subcategorias de análise sinalizem a existência de flexibilizações dos procedimentos de avaliação das professoras, é importante pontuar que, com base em Grau Rubio (1998), ao prever adaptações naqueles procedimentos, é necessário atentar-se a não só avaliar a produção do aluno, mas também como ele produz e quais as suas possibilidades no enfrentamento da aprendizagem.

5.2.6. ATRIBUIÇÃO DIFERENCIADA DE SÍMBOLOS CONCEITUAIS

Esta categoria de análise situa-se como uma continuidade da anterior, uma vez que a atribuição diferenciada dos símbolos conceituais (NS, S e P) relaciona-se a um quadro de adaptações da avaliação frente aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Com base nas manifestações das professoras, as subcategorias delineadas foram as seguintes:

Quadro XVIII – Número de professoras que fizeram referência às sub-categorias de análise da categoria “Atribuição diferenciada de símbolos conceituais”

SUBCATEGORIAS	NÚMERO DE PROFESSORAS
Atribuição diferenciada dos demais alunos baseada em decisão pessoal	2
Atribuição diferenciada dos demais alunos baseada em decisão compartilhada	1
Atribuição diferenciada dos demais alunos baseada em decisão externa	2

Todas as professoras que tiveram suas falas enquadradas na presente categoria evidenciaram que a atribuição dos conceitos aos alunos com necessidades educacionais especiais é diferenciada dos demais alunos. Entretanto, os critérios para tal diferenciação foram estabelecidos de diferentes maneiras: pela própria professora, pela professora do apoio pedagógico, ou por ambas, conjuntamente.

Para a presente discussão, foram consideradas, adicionalmente, três alternativas distintas de adaptação da avaliação, descritas por Torres Gonzáles (2002). Estas alternativas apresentam-se em graus crescentes de individualização das adaptações, a saber: introdução de critérios específicos, eliminação de critérios gerais e modificação dos critérios de promoção.

Dentre as professoras entrevistadas, 2 tiveram seus discursos abarcados pela subcategoria “atribuição diferenciada dos demais alunos baseada em decisão pessoal”, como no destaque abaixo:

Não, eles [os critérios para atribuição de conceitos] variam. Por exemplo, se ele estava pré-silábico, aí avançou para alfabético, aí já vai mudar o conceito... Mas com observações. (...) Eu faço assim: geralmente, no período que está próximo do conselho de classe, a gente faz uma leitura do quanto avançou e faz um registro para ir para o conselho e mostrar que esse aluno tem tal dificuldade, mas ele tem possibilidades, ele se interessa ou não tem interesse... (Professora Rosa – 4º ano)

Neste caso, a professora menciona a introdução de critérios específicos, baseados em registros do comportamento, para atribuir conceitos ao aluno, entretanto, o critério geral, correspondente aos avanços na hipótese da escrita, permanece.

Em um segundo relato, observa-se diferente situação:

É difícil... Porque ele fala e não registra. Esse menino não tem registro. Então é difícil fazer a avaliação. Porque, de um lado, ele não é um NS; ele consegue. Mas ele também não é um P, não é um excelente aluno. (Professora Camélia – 3º ano)

A professora refere-se à eliminação de um critério geral, correspondente à exigência de um registro escrito, sem, no entanto, introduzir critérios específicos.

Uma única fala foi enquadrada na subcategoria “atribuição diferenciada dos demais alunos baseada em decisão compartilhada”:

Uso tudo, até essas avaliações diferenciadas... às vezes nessas, ele é S, mas ele é S na terceira série se ele não conseguiu escrever esse texto como o fulano? Então, nesse caso, alguém vai ter que me ajudar... A decidir... Então a gente vai ver... Agora, quando até nas diferenciadas ele não conseguiu, nem colocar a primeira letra de uma palavra, aí é NS mesmo. Igual ao Fábio, que tem as folhinhas todas em branco, ele é NS desde o começo, aí não tem como... Eu cheguei até a perguntar para a Dália o que fazer, e ela disse que era NS mesmo... Mas ele vai ser aprovado [já que não há reprovação dentro do ciclo]... (Professora Íris – 3º ano)

No destaque acima, há evidências da introdução de critérios específicos e da eliminação de critérios gerais, no entanto, a professora não decide sozinha a atribuição dos símbolos conceituais. Percebe-se que ela recorre à professora da sala de apoio para legitimar sua decisão.

Nos relatos que caracterizaram a subcategoria “atribuição diferenciada dos demais alunos baseada em decisão externa”, a alternativa que as professoras descrevem corresponde à modificação dos critérios de promoção:

Nesse caso, no final do ano, eu vou sentar com o responsável para decidir o que vou fazer, mas, pelo jeito, a gente vai ter que dar S. (Professora Hortência – 4º ano)

Se ela [a professora da SAAI] decidir que ele vai ser aprovado, porque ela sabe a maneira, ela já explicou para a gente... Sobre a finalização do curso, sabe? Aí a gente dá um S, no final, e vai com aquela ressalva de aprovado nessas condições. Ele já tem 13 anos... (Professora Margarida – 4º ano)

Como pode ser visto nos exemplos acima, a decisão sobre a atribuição dos conceitos aos alunos cabe, prioritariamente, à professora da sala de apoio. Vale reiterar que as duas situações envolvem turmas de 4º ano, quando há possibilidade de retenção pedagógica, o que justifica suas referências à modificação dos critérios de promoção.

Ainda nas falas acima, o comentário da segunda professora sobre a finalização do curso, quando o aluno seria “aprovado nessas condições”, denota que há ciência acerca da existência de procedimentos relativos à terminalidade específica e certificação¹³ dos alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, a modificação dos critérios de promoção torna-se, até mesmo, autorizada por um dispositivo legal, ainda que tal dispositivo possa estar interpretado de maneira equivocada.

Neste ponto, é importante esclarecer que, quanto à introdução de critérios específicos, eliminação de critérios gerais e modificação dos critérios de promoção, Torres Gonzáles (2002) cita que todas estas situações figuram como adaptações significativas da avaliação, ou seja, sua aplicação é exclusiva e individualizada para alunos com necessidades educacionais especiais. Diferente, portanto, das modificações ou adaptações de técnicas e instrumentos utilizados para avaliar os alunos que, segundo o autor, correspondem a adaptações não-significativas da avaliação.

Por lógica, a escola deveria recorrer a adaptações significativas da avaliação somente quando esgotadas as possibilidades de adaptações não-significativas. Entretanto, a evidência trazida pela categoria de análise anterior mostra que as professoras ou não engendram adaptações não-significativas, ou pouco o fazem. Tal evidência é

¹³ As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) viabilizam, ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização, a terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

corroborada pela insegurança, demonstrada em alguns relatos da presente categoria, quanto à atribuição dos conceitos aos alunos com necessidades educacionais especiais, havendo menções, inclusive, ao papel preponderante da professora da sala de apoio nesse processo.

A carência de adaptações não-significativas é preocupante, uma vez que, desde o primeiro tema de análise, vem sendo reiterada a importância da diversificação dos instrumentos e técnicas de avaliação, no sentido de atender à diversidade das aprendizagens em sala de aula, garantindo a todos os alunos o acesso ao currículo escolar.

Isto posto, ao proceder com adaptações significativas, eliminando ou introduzindo critérios, com a finalidade de atribuição diferenciada de conceitos aos alunos com necessidades educacionais especiais, os dados relacionados às suas competências e aos percursos de aprendizagem podem ser negligenciados pela não adoção daquelas adaptações não-significativas da avaliação.

Vale lembrar que, no caso da escola optar pela terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade ao aluno com necessidades educacionais especiais, serão exatamente os dados relacionados às competências desenvolvidas e ao percurso de aprendizagem que legitimarão tal certificado.

5.2.7. RAZÕES DOS ENCAMINHAMENTOS PARA SERVIÇOS DE APOIO

Para a confecção desta categoria de análise, foram consideradas as falas das professoras sobre quais as razões para encaminhar um aluno às salas de apoio da escola (SAP e SAAI). Dentre as justificativas abordadas durante as entrevistas, destacaram-se os problemas de comportamento dos alunos e as suas supostas dificuldades de aprendizagem.

Assim, 2 subcategorias de análise foram delimitadas, a saber:

Quadro XIX – Número de professoras que fizeram referência às subcategorias de análise da categoria “Razões dos encaminhamentos para serviços de apoio”

SUBCATEGORIAS	NÚMERO DE PROFESSORAS
Atendimento individualizado em decorrência de supostas dificuldades de aprendizagem	3
Atendimento individualizado em decorrência de problemas comportamentais	3

Das professoras que tiveram suas falas enquadradas na presente categoria, 3 justificaram os encaminhamentos pela necessidade de atendimento individualizado em decorrência das supostas dificuldades de aprendizagem dos alunos, como pode ser observado nos exemplos abaixo:

Então, porque a SAP faz atendimento na questão pedagógica, na questão das dificuldades de aprendizagem. Então, como eu tenho vários, obviamente deveriam estar sendo atendidos por ela. (Professora Hortência – 4º ano)

Sempre tem trocas, porque muitas vezes a gente encaminha o aluno mas ele começa a faltar, porque é fora do horário de aula, ele não tem interesse... Então ela [a professora da SAP] faz a troca. Ela troca por um outro que poderia estar aproveitando melhor... A gente aponta um outro aluno que também está com dificuldades e que está com interesse... (Professora Rosa – 4º ano)

As falas destacadas revelam que o encaminhamento para o serviço de apoio, no julgamento das professoras, seria fundamental para ajudar os alunos com dificuldades no acompanhamento das tarefas acadêmicas, entretanto, é necessário reiterar a subjetividade existente na maneira como as professoras concebem tais dificuldades.

Essa subjetividade já foi discutida na primeira categoria de análise deste tema e, conforme foi evidenciado, o comportamento dos

alunos é um dos fatores intervenientes na atribuição de um rótulo de “aluno com dificuldade”. A ocorrência dessa atribuição pode ser observada na fala de uma terceira professora:

Porque eles estavam tendo muita dificuldade e eu não estava conseguindo atingir. Tem problema na leitura, sabe? Às vezes a criança é muito retraída, você pergunta e ele não responde, você fica numa angústia muito grande. Às vezes ele até quer falar, mas não sai! Aí a SAP nos ajuda, né? Porque a Acácia leva lá para a salinha dela, conversa. Porque lá é outra coisa, né? Mais individual... (Professora Camélia – 3º ano)

Ainda que uma questão comportamental tenha sido levantada na última fala destacada, a centralidade das razões do encaminhamento parece ser nas dificuldades de leitura, motivo pelo qual sua fala integrou-se à primeira subcategoria de análise.

Por outro lado, 3 professoras justificaram os encaminhamentos pela necessidade de atendimento individualizado em decorrência exclusiva de problemas de comportamento dos alunos, como pode ser observado no exemplo abaixo:

Então, nesses casos, precisa da atenção individualizada. Quando é agressividade, a gente chama os pais e, se eles confirmam que é assim mesmo, a gente encaminha para a SAAI e pede para que a professora dê uma olhada. Então o aluno que bate no outro, que não para quieto, que não faz nada das atividades, aí a gente pede para a professora da SAAI dar uma olhada, e ela acaba atendendo eles na sala de SAAI... (Professora Amarilis – 1º ano)

A fala da professora remete à evidência, abordada por Ysseldyke (1991), de que os problemas de comportamento apresentados pelo aluno figuram dentre as justificativas mais comuns no encaminhamento para avaliações especializadas, principalmente as psicológicas e psicopedagógicas.

Sobre esse assunto, Maia (2002) indica a freqüente prática dos professores de realizar um diagnóstico informal de problemas

psicológicos, encaminhando os alunos para uma avaliação e atendimento especializados. Neste caso, a expectativa de remediar os problemas do aluno pode, segundo a autora, desviar o foco da real necessidade de identificar as dificuldades educacionais por ele enfrentadas.

Em outras duas falas, situações semelhantes foram abordadas, ficando explícito o quanto não foram levadas em conta, para o encaminhamento do aluno, suposições sobre dificuldades de aprendizagem:

É igual o Willian. O Willian também é normal; porque nós sabemos qual é a criança que tem mesmo problema [de aprendizagem] e aquela que é normal mas é um “bebezão da mamãe”. Aí a gente encaminha, né? E deixa ele lá com a Acácia [professora da SAP], porque ele está melhorando também. (Professora Íris – 3º ano)

Tinha o Eduardo, que era atendido na SAP, mas por falta de vagas e pela necessidade de outros alunos, a professora tirou, porque ele lê e escreve e o problema dele, não sei... Você olha, assim, e não consegue ver, parece que é uma preguiça. Então, ele lê e escreve, mas ele não produz nada na escola. (Professora Margarida – 4º ano)

Razões comportamentais para o encaminhamento dos alunos a salas que desenvolvem um trabalho diferenciado foram também referidas por Xavier (2004), que encontrou, como justificativas dos professores, o desinteresse, a falta de capacidade de concentração, a falta de esforço para tentar entender e a resistência para escrever no papel o que expressavam bem oralmente.

De qualquer maneira, Dyson (1999) caracteriza a prática de encaminhamentos dos alunos com problemas de comportamento como um obstáculo à educação inclusiva, uma vez que esses tendem a ser agrupados para um atendimento mais individualizado, em detrimento à busca por práticas pedagógicas que permitissem experiências de aprendizagem comuns na sala de aula regular. Além disso, deve ser levada em conta a preocupação de autores, como Fonseca (1995) e

Meirieu (2005), quanto à criação de espaços segregativos e estigmatizantes na escola, que se situam à contramão dos princípios da educação inclusiva.

Vale reiterar que problemas de comportamento dos alunos são muitas vezes associados ao conceito de inadaptação social. Este conceito, segundo Herrero (2000), é complexo e nele podem ser incluídos os sujeitos isolados socialmente ou que não se integram ao grupo social, como também as manifestações anti-sociais de algumas crianças. Para o autor, as alternativas de intervenção frente à inadaptação social de alguns alunos convergem para um mesmo ponto: o compromisso constante de redefinição dos objetivos curriculares, de suas linhas metodológicas e do próprio currículo escolar. Portanto, a escola deve mudar para atender esses alunos, e não simplesmente aloca-los num espaço diferenciado, que há muito tempo existe nas organizações educacionais, sob a alcunha de apoio pedagógico.

Assim, mais uma vez, desvela-se a prevalência dos julgamentos num plano informal da avaliação sobre os comportamentos dos alunos, em detrimento de uma avaliação formativa, capaz de subsidiar decisões bem fundamentadas quanto às alternativas pedagógicas a serem adotadas e que, inclusive, não necessariamente descartariam o encaminhamento dos alunos para as salas de apoio pedagógico, mas, pelo menos, privilegiariam aqueles que, de fato, necessitam deste tipo de apoio.

5.2.8. CARACTERIZAÇÃO DO SERVIÇO DE APOIO

Os serviços de apoio organizados na escola pesquisada restringem-se às salas de SAP e SAAI. Salas desses tipos são definidas por Pacheco *et al.* (2007) como serviços de intervenção direta. Segundo os autores, essa intervenção geralmente é feita de forma

descontextualizada com relação ao espaço físico, cronograma e o material trabalhado, ou seja, a escola prepara uma sala na qual um professor dedica-se a atender alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem.

Assim, esta última categoria de análise foi configurada com base na maneira como as professoras entrevistadas caracterizaram o atendimento realizado nas salas de apoio (SAP e SAAI): se apenas como reforço escolar, ou como um locus de orientação especializada na escola.

Neste caso, as subcategorias encontradas podem ser visualizadas no quadro:

Quadro XX – Número de professoras que fizeram referência às subcategorias de análise da categoria “Caracterização do serviço de apoio”

SUBCATEGORIAS	NÚMERO DE PROFESSORAS
Apenas reforço escolar	3
Orientação especializada	3

Dentre as professoras cujas falas foram abarcadas pela presente categoria de análise, 3 caracterizaram as salas de apoio da escola como serviços destinados prioritariamente ao reforço escolar, como nos exemplos:

Então, eu tive uma aluna, que agora está no terceiro ano. Foi minha aluna no segundo. Ela estava na fase da garatuja no primeiro ano, com a outra professora. Aí ela já fazia SAP. No outro ano ela estava comigo, e vamos trabalhando essa questão. E continuou com SAP. E agora, quando chegou no terceiro ano, se alfabetizou. Quer dizer, quanto tempo: primeiro, segundo e terceiro. E se não tivesse tido esse apoio da SAP? Quanto tempo levaria? (Professora Amarílis – 1º ano)

Ela [a professora da SAP] pegou ele no começo do ano e, depois das férias, ele já não precisou ir mais, porque ele já lê e já escreve. E ele não lia nem escrevia... (Professora Íris – 3º ano)

Esses discursos evidenciam um trabalho paralelo ao da sala comum, centrado em pelo menos um objetivo curricular semelhante: o desenvolvimento da leitura e escrita. Isso significa que, na visão das professoras, a ação da sala de apoio se assentaria numa forma de reforço escolar, como uma recuperação paralela.

O reforço escolar caracterizado acima tem sido bastante combatido tanto pelos autores que se dedicam à temática da avaliação, quanto pelos que se voltam à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, com distintas preocupações manifestas. Dentre estas, destacam-se: a necessidade de que, na perspectiva da avaliação formativa, a recuperação paralela se processe no cotidiano da sala de aula regular, baseada na diversificação das práticas do professor (Luckesi, 1995; Perrenoud, 1999; Hadji, 2001; Hoffmann, 2005; entre outros); e a busca por evitar quaisquer situações de segregação dos alunos (Fonseca, 1995; Meirieu, 2005; entre outros).

Nos relatos das outras 3 professoras, que delinearam a subcategoria de análise “orientação especializada”, não é possível afirmar que essa noção de reforço escolar seja abandonada, mesmo porque se trata de uma concepção de recuperação dos estudos bastante arraigada nos sistemas de ensino. Entretanto, suas falas enfatizaram um outro aspecto comumente associado aos serviços de apoio: o seu caráter especializado. Isto pode ser observado nas afirmações que seguem:

E aí, depois, no início desse semestre, a Dália [professora da SAAI] veio com um discurso para a gente, de que a gente precisava repensar a questão da avaliação, de que é necessária uma conversa entre ela, a mãe e uma pessoa que investigou o caso dele – um médico, psicólogo, não sei. (Professora Hortência – 4º ano)

Depende, assim... Porque a professora da SAAI falou que um aluno do tipo dele pode frequentar dois anos a mesma série, por exemplo. Então esse ano a gente precisa definir com ela, porque no primeiro [semestre] ele ficou com NS. (Professora Margarida – 4º ano)

Porque todas as vezes que observo [o trabalho da SAP], vejo que até pouco tempo essa criança não sabia isso... E aí tem um progresso. A gente troca bastante. A gente conversa bastante sobre eles. Ela conversa bastante comigo e mostra quais são as dificuldades deles. (Professora Rosa – 4º ano)

Warwick (2001) indica que, tradicionalmente, os serviços de apoio focalizaram-se na possibilidade de proporcionar um ensino especializado para crianças com necessidades educacionais especiais. Neste sentido, os destaques acima confirmam tal tradição, porém, de maneira tênue, delineia-se na fala das professoras um papel que, na atualidade, tem se definido como de orientação ao professor da sala de aula regular.

Conforme salientam Mittler (2003) e Pacheco *et al.* (2007), essas orientações não podem se reduzir a laudos que indiquem as características individuais dos alunos, mas devem, principalmente, subsidiar a construção das práticas pedagógicas dos professores. Warwick (2001) acrescenta que a provisão de um aconselhamento e orientação adequados é mais eficaz quando combinada com uma avaliação objetiva das práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula regular.

Contudo, para que tal pudesse ser observado, seria mister que um trabalho colaborativo entre os professores fosse levado a cabo na escola. Trabalho este que só poderá ser construído a partir de procedimentos de avaliação verdadeiramente formativos, interessados em garantir que todos os alunos experienciem sucessos nas suas aprendizagens.

6. CONSENSOS E CONFLITOS

A análise de como vem se processando a avaliação da aprendizagem dos alunos em salas de aula nomeadas inclusivas foi objetivo do presente estudo. Ao buscar, naquele contexto, um foco nas implicações trazidas pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, as evidências apontaram que os consensos e conflitos entre as professoras retomam, em grande parte, os fatores intervenientes que dificultam a implementação de uma avaliação formativa, de maneira geral. Desse modo, antes de serem relacionados à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, os consensos e conflitos parecem guardar sua origem em concepções de ensino e aprendizagem mais tradicionais, que permanecem implícita ou explicitamente na escola, sobre as quais as professoras sentem-se pressionadas a construir práticas pedagógicas supostamente adequadas a um paradigma vigente de atenção à diversidade.

Antes de tecer considerações sobre os consensos e conflitos citados acima, vale pontuar que, para fins de sistematização do presente estudo, foram consideradas evidências de consensos as categorias de análise nas quais houve maior concentração das falas das professoras em torno de uma mesma subcategoria. As situações de conflito, portanto, corresponderam às categorias de análise nas quais as falas tenderam a se distribuir nas diferentes subcategorias.

Tratados desta maneira, os dados obtidos demonstraram que há grande predominância de consensos nas falas das professoras no primeiro tema da análise, quando essas abordam elementos mais gerais relacionados às práticas avaliativas.

Foram consensos, neste caso:

- a manifestação de ideais de homogeneidade e prontidão atribuídos às turmas;

- a maneira difusa pela qual concebem a avaliação, permeada por discursos formativos que contrastam com exemplificações tradicionais;
- o uso dos planos formal e informal da avaliação, pelos quais a verificação do conteúdo aprendido mostra-se bastante influenciada por julgamentos de valor sobre os comportamentos dos alunos;
- a finalidade classificatória na atribuição dos símbolos conceituais, que se mostra intrínseca às práticas avaliativas conduzidas nas turmas;
- o olhar negativo lançado sobre os conselhos de classe, considerados como instâncias burocráticas, ao invés de espaços colegiados de avaliação;
- as contradições nos discursos acerca da organização da escolaridade em ciclos, que tendeu a ser considerada como uma proposta ideal, mas que, segundo as professoras, não se consubstancia nas práticas pedagógicas da escola.

Por outro lado, os conflitos entre as falas das professoras estiveram presentes na maioria das categorias de análise do segundo tema, quando foram abordadas questões específicas sobre alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, foram conflitos:

- a caracterização dos alunos significativamente diferentes, que evidenciou a inexistência de um padrão comum de definição de quem são, de fato, os alunos com dificuldades nas salas de aula;
- as diferentes suposições sobre os níveis de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais em suas turmas, que demonstraram a não compreensão da interdependência existente entre estar funcionalmente integrado e estar socialmente integrado;

- as distintas maneiras de abordar a diferenciação curricular, que evidenciaram a inexistência de um princípio comum para a construção de práticas pedagógicas que respondam à diversidade em sala de aula;
- os diferentes procedimentos para a atribuição dos símbolos conceituais aos alunos com necessidades educacionais especiais, que indicaram uma não uniformidade dos critérios adotados para tal;
- as justificativas usadas para o encaminhamento dos alunos para serviços de apoio, que, juntamente às distintas maneiras de caracterizar esse apoio, retomam o primeiro ponto desta lista, ou seja, não há clareza sobre quem são os alunos com dificuldades, tampouco sobre quais são suas necessidades educacionais especiais.

A predominância de consensos no primeiro tema e de conflitos no segundo tema parece sintomática. Sinaliza exatamente para o contraste existente entre práticas tradicionais e um ideal proclamado de atendimento à diversidade. Assim, ao responderem sobre suas práticas avaliativas para o todo da sala de aula, as professoras tenderam a manifestar modos de proceder bastante influenciados por abordagens de ensino mais tradicionais. Entretanto, ao referenciarem elementos relacionados à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, os conflitos entre discursos pedagógicos inovadores e práticas pedagógicas tradicionais vêm à tona. É importante ponderar que os conflitos citados emergem da escola, como um todo. Na verdade, os professores fazem parte de uma instituição que ouve e repete discursos inovadores sobre a escola inclusiva, mas que é bastante refratária à mudança dos reais princípios que regem suas práticas.

Neste sentido, espaços para uma reflexão coletiva sobre os saberes e fazeres de cada ator da unidade educacional parecem ser absolutamente necessários para a mudança do quadro apresentado.

Tais espaços podem, e devem, realizar uma avaliação formativa. Isso vale para a sala de aula, onde os atores são professores e alunos. Vale para as reuniões de trabalho coletivo, onde os atores são professores e equipe técnica. Vale para os colegiados, com todos os atores da escola.

De qualquer maneira, os principais catalisadores dessa mudança são ainda os professores, já que são estes que possuem, em suas mãos, aquilo que é mais necessário para a construção de um projeto político pedagógico que dê respostas efetivas aos alunos com necessidades educacionais especiais: suas avaliações.

Sem dúvida, esforços focados na formação continuada dos professores que vivenciam a inclusão desses alunos, voltados ao desenvolvimento de uma prática reflexiva em sala de aula e à adoção de procedimentos formativos de avaliação, poderiam trazer contribuições de grande valia para que fosse promovida, de fato, a educação inclusiva.

6.1. ALGUNS ENCAMINHAMENTOS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada dos professores, da maneira como foi abordada na fundamentação teórica do presente estudo, sinaliza para a importância do desenvolvimento de uma cultura de reflexão crítica na escola, voltada à compreensão e retomada das práticas cotidianamente desenvolvidas. Decorre daí, portanto, que, ao pensar encaminhamentos para essa formação, a própria avaliação dos alunos em sala de aula já se coloca como fonte de reflexões sobre aquelas práticas.

Assim, formar os professores para o desenvolvimento de procedimentos de avaliação mais coerentes aos princípios da educação inclusiva pode ser uma maneira de fortalecer essa cultura de reflexão crítica sobre os caminhos que vêm sendo adotados pela escola.

Entretanto, os professores não refletem sobre o vazio, de maneira que, partir dos consensos e conflitos existentes em suas práticas avaliativas para encontrar focos que merecem reflexão, pode ser um caminho válido para tal finalidade.

Os consensos e conflitos anteriormente pontuados permitiram, portanto, que alguns encaminhamentos para a formação continuada fossem traçados nos próximos parágrafos.

No que diz respeito à manifestação de ideais de homogeneidade e prontidão atribuídos às turmas pelas professoras, questiona-se, em um processo de formação, sobre a origem de tais ideais, procurando desvelar as influências de práticas tradicionais de segmentação do currículo escolar em etapas a serem cumpridas pelos alunos.

Quanto à maneira difusa pela qual elas concebem a avaliação, propõe-se buscar a compreensão das influências de concepções de ensino tradicionais em suas práticas avaliativas, a fim de confirmar, enriquecer ou transformar tais práticas.

Na questão do uso dos planos formal e informal da avaliação, coloca-se, como necessária, a retomada da importância dos objetivos curriculares, para o plano formal, e dos benefícios, para o plano informal, da reflexão crítica sobre as manifestações dos alunos em sala de aula. É por meio dessa reflexão, inclusive, que as influências negativas do plano informal da avaliação, como a estigmatização dos alunos, podem ser evitadas.

Considerando a finalidade classificatória na atribuição dos símbolos conceituais, retomar os critérios de atribuição desses conceitos e buscar estabelece-los coletivamente entre os professores parecem ser alternativas promissoras para que, ao menos, haja clareza no significado desse procedimento. Adicionalmente, diversificar os instrumentos de avaliação para responder a critérios menos

conteudistas e mais direcionados à conquista da autonomia pelo aluno assenta-se, neste ponto, como orientação válida.

Partindo do olhar negativo lançado pelas professoras sobre o conselho de classe, buscar sua (re)significação, valorizando-o como um espaço colegiado para trocas de experiências e retomadas dos procedimentos de avaliação, parece ser uma medida prioritária. Dessa maneira, pode-se estabelecer, na escola, mais uma instância destinada à reflexão coletiva e, portanto, à própria formação continuada.

Frente às contradições nos discursos acerca da organização da escolaridade em ciclos, visto que esta tendeu a ser considerada como uma proposta ideal, assenta-se, como ação primeira, problematizar o porquê da carência de práticas pedagógicas que a sustente, conduzindo à reflexão sobre os princípios adotados para o planejamento e desenvolvimento curriculares, bem como sobre as finalidades da avaliação escolar.

No que se refere à caracterização dos alunos significativamente diferentes, propõe-se, como ação de formação, desvelar estereótipos e estigmas presentes em tal caracterização, deslocando o foco das preocupações das professoras para o mapeamento das competências desses alunos.

Quanto às diferentes suposições sobre os níveis de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais em suas turmas, firma-se, como ação necessária, a reflexão coletiva sobre as oportunidades oferecidas, ou não, para a participação desses alunos nas atividades planejadas, bem como a identificação das barreiras, físicas, pedagógicas ou atitudinais, que dificultam sua integração na turma.

Considerando as distintas maneiras como as professoras abordaram a diferenciação curricular, coloca-se a importância de situar um princípio comum direcionado à adaptação das práticas pedagógicas

frente às necessidades individuais dos alunos. Valorizar as diferentes competências que estes apresentam para, daí, orientar as adaptações necessárias no ensino pode ser uma proposta válida, que implicará, certamente, na busca por procedimentos de avaliação que permitam a identificação dessas competências.

Na questão dos diferentes procedimentos para a atribuição dos símbolos conceituais aos alunos com necessidades educacionais especiais, assenta-se a urgência da retomada e discussão coletiva sobre os critérios utilizados, bem como a consideração de possibilidades de adaptações dos instrumentos de avaliação antes da eliminação de critérios gerais ou inclusão de critérios específicos para esses alunos.

Por fim, considerando as justificativas usadas para encaminhar os alunos para serviços de apoio e as distintas maneiras como as professoras caracterizaram tal apoio, destaca-se, como ação prioritária, o estabelecimento de vínculos colaborativos entre professoras da sala comum e professoras de apoio, centrados na reflexão coletiva sobre as alternativas pedagógicas a serem implementadas para garantir a integração funcional e social de todos os alunos na sala comum, e não apenas dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Uma vez situados esses encaminhamentos, reitera-se que tais possibilidades para a formação continuada com foco na avaliação demandam atenção prioritária da escola a três pontos fundamentais, quais sejam: a elaboração de bons registros da avaliação contínua dos alunos, nos quais constem suas competências, e não somente suas limitações; o fomento à organização de espaços e tempos para o compartilhamento de experiências e planejamento colaborativo das práticas pedagógicas; e a retomada do projeto político pedagógico, com o estabelecimento de compromissos assumidos coletivamente em torno da identificação e remoção de barreiras à aprendizagem dos alunos, notadamente daqueles com necessidades educacionais especiais.

6.2. RETOMANDO OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Práticas pedagógicas que se destinem à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais obrigatoriamente respondem a um princípio geral, derivado da própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, de garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social.

Como uma dessas oportunidades, o direito fundamental à educação, previsto constitucionalmente, assume os princípios nos quais se baseiam a educação inclusiva: a preservação da dignidade humana, a busca da identidade, e o exercício da cidadania.

A preservação da dignidade humana evoca o respeito ao direito de igualdade de oportunidades. Prevê, portanto, a não discriminação. A pergunta é inevitável: que oportunidades têm sido ofertadas aos que, na atualidade, são denominados alunos com necessidades educacionais especiais?

A busca da identidade reitera que todo cidadão tem o direito de tentar encontrar uma identidade inconfundivelmente sua. Outra pergunta é inevitável: que identidades têm sido definidas àqueles alunos?

O exercício da cidadania remete ao papel da escola no provimento do acesso aos conhecimentos necessários à formação do cidadão consciente. Assim, uma última pergunta é inevitável: como tem sido o acesso aos conhecimentos por aqueles alunos?

Dessas perguntas, decorrem algumas preocupações que devem estar sempre presentes quando se discute a educação inclusiva e, mais, se consubstanciam nos deveres dos sistemas de ensino em: assegurar oportunidades diferenciadas para garantir a igualdade de direitos, neste caso, principalmente o direito de estar e aprender na escola comum;

eliminar preconceitos, estereótipos e estigmas, já que peculiaridades são inerentes à identidade de qualquer um; e garantir o acesso, permanência e terminalidade escolar para todos.

Esses deveres assolam as escolas, na forma de leis, decretos, portarias e orientações normativas, mas não se consegue, por essas vias, fazê-las abandonar a noção tradicional de que sua função é transmitir determinados conhecimentos em tempos e por metodologias pensados em torno de um padrão ideal de aluno.

Romper com essa noção, portanto, é mister para qualquer escola que ouse se denominar inclusiva. É tarefa que exige formação continuada e espaços e tempos para reflexão coletiva de todos os atores envolvidos. Somente assim será possível a construção de práticas escolares que não sejam simulacros baseados em discursos pedagógicos modernos, *slogans* apenas, mas que sejam sustentadas por uma concepção de ensino e aprendizagem que reconheça nas diferenças a riqueza das novas possibilidades para o ensino. São necessárias práticas escolares inclusivas, que permitam conhecer e envolver os alunos a partir de procedimentos contínuos de avaliação, favorecendo o desenvolvimento individual de cada um deles, profissional dos professores e, sem dúvida, institucional da escola: uma avaliação formativa.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (1997) Educação para todos: torná-la uma realidade. In: Ainscow, M.; Porter, G.; Wang, M. (Org.) *Caminhos para escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AINSCOW, M. (2003) *Developing inclusive education systems: what are the levers for change?* Manchester, UK: The University of Manchester.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J. & GEWANDSZNAJDER, F. (2004) *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- AMARAL, L.A. (1998) Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In Aquino, J.G. (Org.) *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- ANACHE, A.A. (1994) *Educação e deficiência, estudo sobre a educação da pessoa com deficiência visual*. Campo Grande: CECITEC/UFMS.
- ANDRÉ, M.E.D.A. (2001) Avaliação escolar: desafios e perspectivas. In: Castro, A.D.; Carvalho, A.M.P. (Orgs.) *Ensinar a ensinar*. São Paulo: Thomson Learning.
- AQUINO, J.G. (1996) *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus.
- BARLOW, M. (2006) *Avaliação escolar: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artmed.
- BARRETO, E.S.S.; SOUSA, S.Z. (2004) Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Educação e Pesquisa*, v.30, n.1, p.11-30.

- BATISTA, M.W.; ENUMO, S.R.F. (2004) Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estudos de Psicologia (Natal)*, v.9, n.1.
- BAUMEL, R.C.R.C. (1998) Escola inclusiva: questionamentos e direções. *In: Baumel, R.C.R.C. & Semeghini, I. (Org.) Integrar/Incluir: desafio para a escola atual.* São Paulo: FEUSP.
- BERTAGNA, R.H. (2002) O Formal e o informal em avaliação. *In: Freitas, L.C. (Org.) Avaliação: construindo o campo e a crítica.* Florianópolis: Insular.
- BERTAGNA, R.H. (2003) *Progressão continuada: limites e possibilidades.* Tese de Doutorado. Campinas, SP: UNICAMP.
- BLOOM, B.S. *et al.* (1983) *Taxonomia de objetivos educacionais – domínio cognitivo.* Porto Alegre: Globo.
- BEYER, H.O. (2005) *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais.* Porto Alegre: Mediação.
- BISHOP, K.D. *et al.* (1999) Promovendo amizades. *In: Stainback, S.; Stainback, W. (Org.) Inclusão, um guia para educadores.* Porto Alegre: ArtMed.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. (1999) *Pesquisa qualitativa em educação.* Porto, Portugal: Porto Editora.
- BONNIOL, J.J.; VIAL, M. (2001) *Modelos de avaliação: textos fundamentais com comentários.* Porto Alegre: Artmed.
- BRASIL (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.
- BRASIL (1996) Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96*, de 20 de dezembro.

- BRASIL (1998) Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*. Brasília: MEC/SEF/SEESP.
- BRASIL (2001) Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: Conselho Nacional de Educação.
- BRASIL (2004) Ministério Público Federal. *Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão.
- CARVALHO, M.P. (2001) Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, v.9, n.2, pp. 554-574.
- CARVALHO, M.P. (2001b) Estatísticas do desempenho escolar: o lado avesso. *Educação & Sociedade*, v.22, n.77, p.231-252.
- CARVALHO, R.E. (2004) *Educação inclusiva: com os pingos no "is"*. Porto Alegre: Mediação.
- CASTRO, A.M. (2002) *A prática pedagógica dos professores de ciências e a inclusão do aluno com deficiência visual na escola pública*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP.
- CONTRERAS, J. (1997) *La autonomia del profesorado*. Madrid: Ed. Morata.
- CORREIA, L.M. (1999) *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- CORTESÃO, L. (2000) *O Arco-Iris na Sala de Aula. Processos de organização de turmas: reflexões críticas*. Lisboa, Portugal: Instituto de Inovação Educacional.

- COSTA, A.M.B. *et al.* (2000) *Currículos funcionais: manual para formação de docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CURY, C.R.J. (2005) *Os fora de série na escola*. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados).
- DEMO, P. (2002) *Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas*. Campinas, SP: Autores Associados.
- DEPRESBITERIS, L. (2002) Avaliação da aprendizagem: uma nova prática implica nova visão do ensino. *In: Raphael, H.S.; Carrara, K. (Orgs.) Avaliação sob exame*. Campinas, SP: Autores Associados.
- DIAS SOBRINHO, J. (2002) Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. *In: Freitas, L.C. (Org.) Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular.
- DYSON, A. (1999) Equity as the way to excellence? Possibilities and challenges in inclusive education. *Pepers of II Jornades sobre les Necessitats Educatives Especials a l'Aula: "Cap a una escola per a tothom"*. Blanquerna: Universitat Ramon Llull.
- EISNER, E.W. (2000) Benjamin Bloom – 1913-99. *In: UNESCO Prospects: the quarterly review of comparative education*, v. 30, n.3.
- ERWIN, E.J. *et al.* (2001) You don't have to be sighted to be a scientist, do you? Issues and outcomes in science education. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, v.95, n.6, p.338-352.
- ESTRELA, M.T. (1996) *A relação pedagógica – disciplina e indisciplina na escola*. Lisboa: Porto Editora.
- FERREIRA, M.E.C.; GUIMARÃES, M. (2003) *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A.

- FERNANDES, C.; FRANCO, C. (2001) Séries ou ciclos: o que acontece quando os professores escolhem? *In: Franco, C. (Org.) Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed.
- FRANCO, M.L.P.B. (2003) *Análise de Conteúdo*. Brasília: Ed. Plano.
- FREITAS, L.C. (2002) A internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*, v.23, n.80.
- FREITAS, L.C. (2003) *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna.
- FREITAS, L.C. (2004) A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação & Sociedade*, v.25, n.86.
- FREITAS, L.C. (2005) Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, v.26, n.92.
- GARCIA, C.M. (1999) *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998) A avaliação no ensino. *In: Gimeno Saristán, J.; Pérez Gomez, A. L. (Orgs.) Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed.
- GLÓRIA, D.M.A.; MAFRA, L.A. (2004) A prática da não-retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. *Educação e Pesquisa*, v.30, n.2, p.231-250.
- GRAU RUBIO, C. (1998) *Educación especial: de la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia: Promolibro.
- HADJI, C. (2001) *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed.
- HADJI, C. (2005) Por uma avaliação mais inteligente. *Pátio – revista pedagógica*, v.9, n.34, p.19-23.

- HAYDT, R.C. (2004) *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- HERRERO, M.J.P. (2000) *Educação de alunos com necessidades especiais*. Bauru, SP: EDUSC.
- HOFFMANN, J. (2003) *Avaliação – mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação.
- HOFFMANN, J. (2005) *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. (2001) *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- IVERSON, A.M. (1999) Estratégias para o manejo de uma sala de aula inclusiva. In: Stainback, S.; Stainback, W. (Org.) *Inclusão, um guia para educadores*. Porto Alegre: ArtMed.
- JANNUZZI, G.M. (2004) A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados.
- KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAIBACK, S. (1999) Fundamentos do ensino inclusivo. In: Stainback, S.; Stainback, W. (Org.) *Inclusão, um guia para educadores*. Porto Alegre: ArtMed.
- LUCKESI, C.C. (1995) *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.
- LUCKESI, C.C. (2000) O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *Pátio – revista pedagógica*, v.3, n.12, p.6-11.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. (1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. (1997) *Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica*. Campinas, SP: Papyrus.

- LÜDKE, M. (2001) Evoluções em avaliação. *In: Franco, C. (Org.) Avaliação, ciclos e promoção na educação.* Porto Alegre: Artmed.
- LÜDKE, M. (2005) A trama da avaliação escolar. *Pátio – revista pedagógica*, v.9, n.34, p.14-18.
- McGAHA, C.G.; FARRAN, D.C. (2000) Interactions in an inclusive classroom: the effects of visual status and setting. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, v.95, n.2, p.80-94.
- MACHADO, N.J. (2000) *Educação: projetos e valores.* São Paulo: Escrituras.
- MAIA, A.C.B. (2002) Avaliação diagnóstica em educação especial: processo de integração ou exclusão? *In: Raphael, H.S.; Carrara, K. (Orgs.) Avaliação sob exame.* Campinas, SP: Autores Associados.
- MAINARDES, J. (2001) A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. *In: Franco, C. (Org.) Avaliação, ciclos e promoção na educação.* Porto Alegre: Artmed.
- MARCHESI, A. (2005) Fracasso escolar e avaliação dos alunos. *Pátio – revista pedagógica*, v.9, n.34, p.60-62.
- MARQUES, U.M.; CASTRO, J.A.M.; SILVA, M.A. (2001) Actividade física adaptada: uma visão crítica. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, v.1, n.1, p.74-79.
- MASINI, E.F.S. (1995) Algumas questões sobre a avaliação do portador de deficiência visual. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, v.76, n.184, p.615-634.
- MATTOS, C.L.G. (2005) O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa*, v.31, n.2, p.215-228.
- MAY, T. (2004) *Pesquisa Social: questões, métodos e processos.* Porto Alegre: ArtMed.

- MAZZOTTA, M.J.S. (1982) *Fundamentos de Educação Especial*. São Paulo: Pioneira.
- MEIRIEU, P. (2005) *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- MITTLER, P. (2003) *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.
- MIZUKAMI, M.G.N. (1986) *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.
- MOREIRA, M.A. (1990) *Pesquisa em ensino: aspectos metodológicos e referenciais teóricos à luz do vê epistemológico de Gowin*. São Paulo: EPU.
- NORWICH, B. (1996) Special needs education or education for all: connective specialisation and ideological impurity. *British Journal of Special Education*, v.23 n.3, p.100-104.
- O'BRIEN, J.; O'BRIEN, C.L. (1999) A inclusão como uma força para a renovação da escola. In: Stainback, S.; Stainback, W. (Org.) *Inclusão, um guia para educadores*. Porto Alegre: ArtMed.
- OLIVEIRA, C. (1998) A escola inclusiva – a criança diferente/deficiente face ao Sistema Educativo. In: www.terravista.pt/aguaalto/2051.
- OMOTE, S.; CHACON, M.C.M. (2002) Atribuição de notas a redações de alunos de primeiro ciclo do ensino fundamental. In: Raphael, H.S.; Carrara, K. (Orgs.) *Avaliação sob exame*. Campinas, SP: Autores Associados.
- ONRUBIA GOÑI, J. (2000) Rumo a uma avaliação inclusiva. *Pátio – revista pedagógica*, v.3, n.12, p.17-21.

- PACHECO, J.; EGGERTSDÓTTIR, R.; MARINÓSSON, G. (2007) *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- PÉREZ GÓMES, A.I. (1992) O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In: Nóvoa, A. (Org.) Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- PERNIGOTTI, J.M. *et al.* (2000) O portfólio pode muito mais do que uma prova. *Pátio – revista pedagógica*, v.3 n.12, p.54-56.
- PERRENOUD, P. (1993) *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- PERRENOUD, P. (1993b) Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. *In: Estrela, A.; Nóvoa, A. (Orgs.) Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- PERRENOUD, P. (1999) *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, P. (1999b) *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- PETERSON, M. (1999) Aprendizagem comunitária nas escolas inclusivas. *In: Stainback, S.; Stainback, W. (Org.) Inclusão, um guia para educadores*. Porto Alegre: ArtMed.
- PIMENTA, S.G. (1999) Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *In: Pimenta, S.G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- PIMENTA, S.G. (2000) A pesquisa em didática – 1996 a 1999. *In: Anais do X Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Rio de Janeiro, maio de 2000.

- PIMENTA, S.G.; GARRIDO, E.; MOURA, M.O. (2000) Pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento profissional do professor. *In: Marin, A.J. (Org.) Educação continuada*. Campinas: Papirus.
- POPKEWITZ, T.; LINDBLAD, S. (2001) Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, v.75, n.22.
- PORTER, G. (1997) Organização das escolas: conseguir o acesso e qualidade através da inclusão. *In: Ainscow, M.; Porter, G.; Wang, M. (Org.) Caminhos para escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Cultural.
- ROMÃO, J.E. (2003) *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez.
- SALVIA, J.; YSELDYKE, J.E. (1991) *Avaliação em educação especial e corretiva*. São Paulo: Manole.
- SÃO PAULO / SME (2004a). *Portaria 5.691/04*. Dispõe sobre o Projeto “Ações de Apoio Pedagógico”, e dá outras providências. São Paulo: SME / Gabinete.
- SÃO PAULO / SME (2004b). *Portaria 5.718/04*. Dispõe sobre a regulamentação do Decreto 45.415, de 18/10/04, que estabelece as diretrizes gerais de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino, e dá outras providências. São Paulo: SME / Gabinete.
- SÃO PAULO / SME (2006a). *Projeto Intensivo do Ciclo I – Material do Professor*. São Paulo: SME / DOT.
- SÃO PAULO / SME (2006b). *Projeto Toda Força ao 1o Ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o*

- planejamento e avaliação do trabalho com o 1o ano do Ensino Fundamental*. São Paulo: SME / DOT.
- SCHEFFLER, I. (1974) *A linguagem da educação*. São Paulo: Saraiva/EDUSP.
- SCHÖN, D.A. (1987) *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- SEBBA, J.; SACHDEV, V. (1996) *What Works in Inclusive Education?* Ilford: Barnado's.
- SKLIAR, C. *Pedagogia (Improvável) da Diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A.
- SILVA, M.O.E. (2000) *A análise de necessidades de formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar*. Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP.
- SILVA, T.T. (2004) *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SOUSA, S.M.Z.; ALAVARSE, O.M. (2003) *Avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação*. In: Freitas, L.C. (Org.) *Questões de avaliação educacional*. Campinas, SP: Komedi.
- TERZI, L. (2005) *Beyond the dilemma of difference: the capability approach on disability and special educational needs*. *Journal of Philosophy of Education*, v.39, n.3, p.443-459.
- THOMPSON, P. (1992) *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- TORRES GONZÁLEZ, J.A. (2002) *Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed.
- UNESCO (1994a) *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação. Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha.

- UNESCO (1994b) *Formação de Professores para a Escola Inclusiva*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.
- UNESCO (2000) *Marco de ação de Dakar. Educação para todos: cumprir nossos compromissos comuns*. Dakar, Senegal.
- UNESCO (2003) *Coordinator's Notebook – A infância em debate: perspectivas contemporâneas*. Brasília: UNESCO, Fundação ORSA.
- VASCONCELOS, C.S. (2005) A avaliação e o desafio da aprendizagem e do desenvolvimento humano. *Pátio – revista pedagógica*, v.9, n.34, p.19-23.
- VEIGA, I.P.A. (1996) Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. *In: Veiga, I.P.A. (Org.) Didática: o ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papirus.
- VIANNA, H.M. (2000) *Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: IBRASA.
- VILLA, R.A.; THOUSAND, J.S. (1999) Colaboração dos alunos: um elemento essencial para a elaboração de currículos no século XXI. *In: Stainback, S.; Stainback, W. (Org.) Inclusão, um guia para educadores*. Porto Alegre: ArtMed.
- VILLAS BOAS, B.M.F. (2004) *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Papirus.
- WARWICK, C. (2001) O apoio às escolas inclusivas. *In: Rodrigues, D. (Org.) Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- XAVIER, M.L.M. (2004) Turmas de progressão na escola por ciclos: contribuições para o debate. *In: Moll, J. (Org.) Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed.

- YUS RAMOS, R. (2000) Avaliar conforme um currículo integrado com temas transversais. *Pátio – revista pedagógica*, v.3 n.12, p.12-16.
- ZABALA, A. (1998) *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- ZEICHNER, K. (1988) Estrategias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos. *In: Villa, A. (Coord.) Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- ZEICHNER, K. (1992) El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, n.220, p.44-49.

ANEXO 1. Análise de Conteúdo das Entrevistas

Professora: Amarílis (1º Ano)

Dados não utilizados na construção das categorias:

Fale um pouco sobre você. É professora de que série, em que período...

Sou professora do primeiro ano. Todos os primeiros são no primeiro período, o que é bem interessante...

Por que?

Porque a gente troca muitas informações e, mesmo as professoras não trabalhando exatamente igual, a gente troca informações e seguimos melhor nosso projeto.

Projeto?

É, o TOF. Então dá para a gente se orientar por esse projeto para a didática que vamos trabalhar. É uma didática diferenciada, a gente está fazendo o curso. Todas as professoras do primeiro estão.

E você sempre trabalhou com primeira série?

Não, eu sempre trabalhei com a série que, na hora da escolha, eu achava que tinha mais a ver comigo. Nessa escola, eu estou aqui há 5 anos, é a primeira vez que pego o primeiro ano. Antes, na outra escola, eu sempre conseguia, porque tinha uma posição mais privilegiada e escolhia antes. Mas aqui, é a primeira vez que consigo...

Análise de Conteúdo

TEMA 1

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESTAQUES DAS RESPOSTAS
Composição das turmas	Manifesta ideais de homogeneidade e prontidão	<p>“Ah! As professoras têm essa preferência hoje... Porque com as mudanças na escola nos últimos anos... Eu acompanho isso há 19 anos, estou há 19 anos em sala de aula. Então o pessoal começou a preferir o primeiro ano, porque é o começo, todo mundo junto, aparentemente tem uma unidade para se iniciar o trabalho. Eu, particularmente, gosto muito da alfabetização. Se pudesse só escolheria o primeiro.”</p> <p>“Então, é tudo muito novo. E a gente sabe que as dificuldades são grandes... As crianças que chegaram no primeiro ano agora não viram o pré, porque eles passaram direto, com 6 anos estão no primeiro ano. Acho que a pré-escola vai começar a se estruturar agora para começar a trabalhar mais cedo com as letras, com a apresentação das letras, para formar a base para o primeiro ano...”</p> <p>“Eu vejo assim: tem criança muito imatura, que só quer brincar, brincar, brincar, pular; teve criança que chegou sem conhecer letras... Eu acho que querem muito brincar, e isso é o que mais pega... Tudo bem, falam no aprender brincando, que é assim que a gente deve fazer, mas eles querem brincar mais! E a estrutura da escola é muito rígida, não oferece o parque que eles gostariam de ter, não temos espaços diferentes para desenvolver atividades diferentes, como o hábito de escovar os dentes. Então não temos espaços físicos...”</p> <p>“Aí é diferente, o aluno que já tinha conhecimento de sentar, de se organizar, de pegar o caderno, de olhar para frente, de estabelecer esse tipo de atitude de estudar, de fazer, ele tem uma prontidão, ele caminha mais rápido na alfabetização. Agora quando o aluno tem dificuldade de girar o caderno, tem até dificuldade com a questão da coordenação motora fina, e olha para o lado, e belisca o outro, e bate no outro, ele, com certeza, teve menos tempo para o desenvolvimento desse tipo de atitude, de sentar, de fazer... Ele está alienado... Num primeiro momento, é lógico, porque nosso trabalho é esse: é estar trazendo o aluno para o entendimento de tudo isso. Mas é lógico que ele fica muitas vezes para trás, por causa do desenvolvimento dele, porque ficaram pouco tempo na EMEI, ou nem ficaram lá.”</p>
Caracterização das turmas	Diferencia os alunos em função da família	<p>“Porque o aluno que é bom, você pode prestar atenção, tem uma mãe dentro de casa. Por incrível que pareça. Porque dá esse respaldo para ele de rever, verificar, o que foi dado na sala de aula e levar para o campo da memória, aí ele memoriza melhor, ele entende melhor o que foi falado, vai incorporando mais dados para a leitura e escrita. Agora, aqueles que chegam em casa e não vão ter essa orientação, eles ficam só por conta da escola, aí não tem jeito...”</p>

<p>Concepção de avaliação</p>	<p>Tende a uma concepção formativa</p>	<p>“É, porque é construtivista. A gente trabalha a partir de textos, e não a partir de sílabas ou letras. A gente trabalha a leitura pela lembrança, casando a oralidade e a escrita... A orientação é para trabalhar em grupos, e a gente costuma fazer grupos por proximidade. Então a gente vai sempre analisando a fase em que ele está, fase da hipótese da escrita, e aí vai formando os grupos... [a professora descreve as diferentes hipóteses associadas à aprendizagem de leitura e escrita, por cerca de 12 minutos] É interessante, não é? É bastante interessante...”</p> <p>“O que vai determinar se um aluno é P, se um aluno é S, na questão da avaliação é o desenvolvimento dele em relação a ele, em relação às dificuldades que ele tinha, em relação ao caminhar dele. Se aluno era pré-silábico e se transformou num alfabético, ele pode ser considerado um S.”</p>
<p>O que avaliar?</p>	<p>Aborda elementos do plano formal</p>	<p>“Ciências, história, geografia, tudo isso, para mim, entra como textos informativos, como atividades informativas, para ler textos, escrever textos. Não dá para cobrar que ele faça um entendimento escrito sobre o lixo, um entendimento escrito da escravidão. Isso está muito além, o aluno está começando agora, por favor, né? Um pouco de senso, né? Então eu faço o entendimento da leitura, da escrita. Porque fica complicado para eles as áreas específicas. A gente tem que por o pé no chão, estamos na alfabetização. Então todas essas matérias são passadas como textos informativos, não dá para cobrar, eles têm 6 anos, muitos fizeram 6 anos agora!”</p>
<p>Como avaliar?</p>	<p>Observação do conjunto de atividades</p>	<p>“Principalmente a observação. Todo o dia eu olho o caderno. Eu chego perto do aluno, observo o que ele está fazendo, a fase em que ele está. Se eu estou dando ditado, vou circulando para observar a hipótese da escrita. Aí eu falo para a estagiária: “olha, tal aluno já avançou, está quase silábico...” Então eu fico observando o avanço dos alunos nessa questão. E quando eles estão em grupos, geralmente é para a produção de textos, aí eu vou avaliando como as duplas estão avançando, se preciso separar, se continuam juntos. Aí tem também as avaliações diagnósticas, que são da DOT, fizemos uma em fevereiro, uma no final de abril, depois em julho e já estamos preparando a próxima [os instrumentos são preparados pela escola, mas seguindo as orientações da Diretoria de Orientação Técnica, novamente a professora retomou as explicações sobre o TOF, por cerca de 15 minutos]. Na verdade, a gente faz avaliações quase que todo o dia, observando as hipóteses.”</p>
<p>Atribuição de símbolos conceituais</p>	<p>Finalidade classificatória</p>	<p>“É, assim... É... Numa mesma sala pode ter um aluno alfabético S e um aluno alfabético P. Eu não vou considerar um alfabético NS jamais, né? Porque a fase alfabética é a que se pede para o primeiro ano. Mas eu tenho aluno alfabético que reconhece a letra imprensa; eu tenho aluno alfabético que ainda não reconhece a letra imprensa, mas reconhece a letra bastão; e eu tenho aluno alfabético que ainda não lê... Entendeu? (...) Agora, para ser P, você considera que ele aprendeu a ler e a escrever, o desenvolvimento como um todo.”</p>

O conselho de classe	Avalia negativamente	“Conselho de classe... Isso é complicado. Isso que a gente fez, essa entrevista, parece um conselho de classe. Eu penso que ele deveria ser muito mais profundo do que o jeito que acontece. Precisa uma pessoa para ouvir tudo isso, mas na verdade, fica limitado. Porque todo meu trabalho com a classe, como eu observo a classe, cada aluno, tudo isso levaria muito mais tempo do que um dia de conselho para todas as séries. Porque o que acontece é que, no conselho, a gente aponta a quantidade de faltas que o alunos teve naquele semestre, ou naquele bimestre; a gente aponta os casos que chamaram mais atenção, geralmente por questão de indisciplina ou por questão de não aprendizado. Tem questões que poderiam ser ouvidas, mas não são: as orientações para o reforço paralelo com atividades, que a gente tem; as orientações da SAP e da SAAI... Não tem espaço e tempo... É complicado isso...”
Os ciclos	Favorável, com ressalvas e/ou contradições	“Então a questão não é o ciclo, mas o apoio. Nós precisamos de mais! Certas crianças têm uma condição de vida tão difícil, que elas precisam de muito mais apoio, de muito mais professores.”

TEMA 2

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESTAQUES DAS RESPOSTAS
Caracterização dos alunos significativamente diferentes	Comportamento que foge do padrão	<p>“Uma das coisas que eu tenho mais observado nesses alunos é que eles têm uma resistência muito grande no tentar fazer. Não vira para frente, fica lá antenado em outras coisas que não sejam as que você está apresentando. Tem muito aluno assim, e esses são os casos que mais demonstram dificuldades de aprendizagem.”</p> <p>“Eles avançam sim, dentro das hipóteses da escrita, mas é uma luta diária para a gente convencer a pessoa de que ela é capaz, que pode fazer sozinha e de que ela tem que tentar. Porque eu sinto assim: a grande questão é de comportamento. Um comportamento agressivo muito forte. Aí eles não fazem, eles não têm a concentração necessária para olhar para frente, ouvir o que a professora está falando, pensar e tentar fazer. Uma das coisas que eu sinto mais nessa turminha é a agressividade. O que a gente tem observado é que, na verdade, a criança não tem dificuldade em aprender. Ela tem é dificuldade em se organizar e aceitar o aprendizado. Eu tenho observado muito isso. Porque às vezes ele quer chamar a atenção, quer fazer uma gracinha, quer apagar a lousa, quer pegar no giz, quer contar o que aconteceu...”</p> <p>“Ele tem essa questão da dificuldade do aprendizado, mas ele não tem essa questão da dificuldade no comportamento. Ele é sereno...”</p> <p>“Eles precisam, porque não tem em casa... Porque se eles tivessem essa vivência do ver as letras, do ver as palavras, eles não precisariam dessa intervenção individual. Mas muitas crianças ficam muito sozinhas dentro de casa, não fazem a lição de casa porque não tem quem o ajude.”</p>
Níveis de integração do aluno com necessidades educacionais especiais	Integração funcional e social	<p>“Eu tenho o Edson, que tem deficiência visual. Ele teve glaucoma, mas isso não impede ele de copiar, só que a irritabilidade dele por causa da luz é muito grande. Ele fica muito com o olho fechado e não consegue olhar muito porque ele cansa. Ele está sendo atendido na SAAI e, na sala de aula eu costumo passar a minha lição para ele em tópicos. O que é mais relevante ali, eu costumo passar no caderno dele em letras bem grandes.”</p> <p>“É, até bagunça ele já faz. É de correr, de brincar, ele não tem dificuldades em relacionar-se com os outros. Quando a turma se reúne para ler a revista Recreio ele vai junto... Ele joga em grupo... Só que ele cansa, ele faz e abaixa a cabeça. Então a gente respeita a condição dele.”</p>
Expectativas em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais	Aponta limitações do aluno	<p>Mas é sempre uma incógnita, porque eu nunca sei qual é realmente a capacidade dele para estar retirando aquelas letras da lousa para passar para o caderno. Ele não copia nada de lá, e muitas vezes ele abaixa a cabeça e fica de olhos fechados. E eu conversei com a mãe dele logo no início do ano, e ela disse que o médico falou que ele podia fazer tudo na escola. Mas não é o que a gente percebe, porque ele se irrita muito mesmo com a luminosidade e em tentar forçar. Eu não sei se eu posso forçar ou não.”</p>

A diferenciação curricular	Tende a adaptações curriculares no nível do aluno	<p>“Mas agora eu conto com uma vantagem: eu tenho uma estagiária dentro da sala (...) E isso é interessante porque tem aluno que a gente observa que ele requer uma atenção especial. Ele só produz se uma pessoa estiver junto dele. E ele exige essa atenção especial. São muitos os que precisam dessa atenção individualizada.”</p> <p>“Então, é assim: na sala de aula, a professora estagiária trabalha sob a orientação do professor. A minha não faz nada sem a minha orientação: “tem que ser assim, tem que ser assim, tem que ser assim...” Eu geralmente faço assim: agrupo a turma por proximidade, de acordo com as hipóteses da escrita, e falo para ela com quais alunos ela vai trabalhar. Então: “você vai trabalhar com letras móveis”. Se eu estou trabalhando a história do Menino Maluquinho, então: “você vai pedir para que eles formem palavras do que eu estou falando”. Aí, namoradas, começa com qual letra? Você precisa mostrar o alfabeto para ele, para que ele escolha a letra... Então isso precisa ser individualizado mesmo.”</p>
As adaptações na avaliação	Não indica adaptações	“Quando a gente faz um teste com ele, ele já está traçando as letras, mas não dá para dizer que ele acompanha a sala de aula não. Ele acompanha na oralidade...”
Atribuição diferenciada de símbolos conceituais		<i>Não há destaques</i>
Razões dos encaminhamentos para serviços de apoio	Atendimento individualizado em decorrência de problemas comportamentais	“Então, nesses casos, precisa da atenção individualizada. Quando é agressividade, a gente chama os pais e, se eles confirmam que é assim mesmo, a gente encaminha para a SAAI e pede para que a professora dê uma olhada. Então o aluno que bate no outro, que não para quieto, que não faz nada das atividades, aí a gente pede para a professora da SAAI dar uma olhada, e ela acaba atendendo eles na sala de SAAI, mas como se fosse SAP, apoio pedagógico, mesmo... Na minha sala eu tenho 5 desses casos, que aqui ficam com a estagiária.”
Caracterização do serviço de apoio	Apenas reforço escolar	“Então, eu tive uma aluna, que agora está no terceiro ano. Foi minha aluna no segundo. Ela estava na fase da garatuja no primeiro ano, com a outra professora. Aí ela já fazia SAP. No outro ano ela estava comigo, e vamos trabalhando essa questão. E continuou com SAP. E agora, quando chegou no terceiro ano, se alfabetizou. Quer dizer, quanto tempo: primeiro, segundo e terceiro. E se não tivesse tido esse apoio da SAP? Quanto tempo levaria?”

Professora: Lis (1º Ano)

Dados não utilizados na construção das categorias:

Vamos começar falando um pouquinho da sua trajetória... sei apenas que é professora da primeira série...

Ah! É a primeira vez que pego primeiro ano e foi a melhor coisa que fiz na minha vida. Tenho 15 anos de Rede e esse é meu segundo ano nessa escola. Fiquei 12 anos na escola anterior.

Assim, eu me acho muito grande para o primeiro ano... Sabe, eles falam “tia...” Ai... Eu detesto que me chamem de tia; a não ser os meus sobrinhos... Aí, no ano passado falei: “gente, vou arriscar” e peguei o primeiro ano e olha, eu estou apaixonada... Foi a melhor coisa que fiz na minha vida, estou amando o primeiro ano e quero pagá-los no ano que vem na segunda série. Do jeitinho que está: com todos os problemas, com todas as coisas... Estou fazendo o curso do TOF e lá foi falado isso, sobre a questão da continuidade...

Eu sou assim, séria, mas brinco muito. E a gente acaba ficando cúmplice mesmo... Cria um laço emocional muito grande. E eles são muito doces, né? Os meus... São pequenos... O que eu achava que ia assustar por eu ser grande, acabou sendo legal, porque parece que a gente é do mesmo tamanho, é só eu sentar, agachar... Eu sou muito de tocar, de fazer gracinha... Porque eu acho que a gente ainda tem que ser artista para dar aula, né?

Aqui na escola eu brigo, pego pesado, falo que vou chorar, que vou embora... Pareço uma louca, mas eu gosto demais deles... Sabe de uma coisa: eu não tenho nem vontade de abonar de tanto que eu gosto deles.

Assim, o diretor é novo aqui, você sabe, né? Eu gosto muito das idéias dele, mas acho que ele não é muito compreendido ainda, acho que vai ser um processo...

E você está querendo pegar a segunda série, mas qualquer professor pode querer...

Ah! Eu quero minha turma fechadinha... Outras professoras podem querer o mesmo, mas desde que não tenha inclusão, não tenha babão, que não tenha aluno encapetado, aí elas querem. Tem professor que acha que existe aluno perfeito, que existe sala sem problema. Tem professor que ainda pensa assim. Isso não existe... Mas eu tenho uma classificação legal, todos passam para o segundo ano, vou conseguir escolher minha turma fechada...

Análise de Conteúdo

TEMA 1

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESTAQUES DAS RESPOSTAS
Composição das turmas	Manifesta ideal de prontidão	<p>“Parece que o grupo já vem de uma mesma sala de EMEI, então eles são muito amigos, eles são muito colaboradores, são muito companheiros... Então é assim, foi uma coisa fácil demais... Eles são muito solidários. Então, juntou tudo isso.”</p> <p>“Sabe que está tranquilo? No começo você fica ansioso... O TOF tem muita cobrança. Só que, assim, eu tenho na minha cabeça que eu não vou fazer milagre. Vou fazer o meu possível. Então na minha cabeça isso é claro. Agora eu tenho alunos que eu sei que não vão alfabetizar agora. Eles são imaturos, eles não estão preparados. Eu tenho aluno que era pré-silábico e que agora está produzindo um texto... Eu fico super feliz.”</p> <p>“Ah! Eles vêm com 6 anos... Eu tenho uns três ou quatro que são extremamente infantis, trazem brinquedo todo o dia... Todo dia tenho que pegar aquele brinquedo, fazer ameaça e tal... E tudo que você fala eles dão risada, porque eles não tem ainda essa coisa de escola... E eu acho muito legal isso. Só que no começo eu senti um pouco, porque era muito, muito infantil. Então eu tenho alguns que já pegaram aquela coisa da escola... e têm aqueles que ainda estão brincando... E esses eu acho que ainda vai custar um pouco, mas não que não vão... Eles vão se alfabetizar. Então eu estou tranquila, podem me deportar, me colocar numa lista negra, mas se um ou dois estão se alfabetizando, é porque eu estou fazendo um trabalho. Porque têm aqueles... Que nem: eu odeio inglês, não quero aprender inglês... Tem criança que não gosta de estudar... Não que eu vá deixar, mas você tem que tentar vários caminhos.”</p>
Caracterização das turmas	Diferencia os alunos em função do desempenho escolar	<p>“De maneira nenhuma! Tem professor que ainda faz isso? [dar nota por comportamento] Eu tenho uma aluna que é quietinha, uma gracinha, mas ela tem dificuldades... E aí? Vou dar P para ela? Claro que não! As minhas melhores, que são a Lia e uma outra, quase me enlouquecem, elas falam, falam, mas são excelentes, produzem tudo, P, é lógico.”</p>
Concepção de avaliação	Tende a uma concepção tradicional	<p>“No primeiro ano, a gente vai mais por essa linha: pré-silábico, silábico... Então ficou mais ou menos assim: pré-silábico é NS, silábico sem valor é NS... Mais ou menos isso... Então, chegando o final do ano eu vou dar uma atividade mais assim, ou pode até ser que no final desse mês a gente já faça uma avaliaçãozinha... Mas não me preocupa a nota em si no primeiro ano. Eu vou me preocupar mais no final do semestre sim. Aí vai ter todo esse desdobramento de durante o ano, a participação nas atividades, na sala mesmo, essas coisas todas. Aí engloba tudo, até as atividades que ele produziu, porque como eu trabalho muito em grupo, em dupla, você fica lá avaliando...”</p>

O que avaliar?	Aborda elementos dos planos formal e informal	<p>“Mas em relação a cumprir tarefas, todos têm obrigação, isso é claro. Eu falo, a gente conversa muito sobre essa questão de responsabilidade... Eu falo: “olha, ninguém vem aqui na porta para me obrigar a trabalhar, então vocês também têm a parte de vocês...”. A lição de casa eles também costumam fazer. Então esse lado do dever, da responsabilidade, tem sim. Sabe o que eu sempre consegui fazer em sala de aula? Impor limite. “Pronto, acabou a brincadeira!” Isso é importante, uma coisa que você trabalha com a classe...”</p> <p>“Ah! A gente vai pelo individual, né? O progresso dele, o interesse dele... Porque às vezes ele progrediu tão pouco, mas o esforço todo dele foi tão grande que não dá para dar NS para ele, entendeu?”</p> <p>“Pois é, eu trabalho história, geografia e ciências também, mas o foco, para mim, é português e matemática. Sabe, eu vejo assim: o cara aprendeu a ler, ele vai embora... Então a gente até usa texto de história, do corpo humano, mas para eles lerem.”</p>
Como avaliar?	Desempenho do aluno em tarefas específicas	<p>“Eu faço semanários, então, assim, a cada semana, a cada 15 dias, eu faço uma atividade mais objetiva, com o propósito de avaliar mesmo. Mas como eles trabalham muito em grupos, eles me dão uma canseira, né? Porque a atividade é individual e eles querem ficar “bizoiano” e tal...”</p> <p>“Eu guardo [os registros]. Mostrei para os pais no meio do ano, mas não entrego nada. Fica comigo, porque eu gosto de folhear, olhar o avanço. Aí no final do ano eu entrego para eles. Ah! Eu vejo o caderno, eu corrijo, o caderno de lição de casa e o caderno de classe. Sabe que eu aprendi uma coisa com a CP este ano. Ela falou uma coisa um dia, que eu nunca tinha visto por esse lado: que chamar um aluno na lousa para ele escrever uma palavra é uma forma de avaliar. E eu nunca tinha visto essa atividade por esse lado. E a gente faz isso diariamente, chamar aluno na lousa para escrever. Mas registro mesmo, só com as sondagens... Eu faço isso com matemática também. Faço folhinhas assim...”</p>
Atribuição de símbolos conceituais	Finalidade classificatória	<p>“Isso é um problema! Eu considero três conceitos muito pouco. Então tem aluno que avança, mas não dá para ser um S... Então essa questão dos conceitos, essa questão da avaliação, é uma coisa que pega. E eu sou um pouco exigente, por exemplo: se você pegar o mapa mensal, tem mais NS. Porque eu deixei isso claro: avançou, mas não foi o suficiente. Então, nessa questão da avaliação tem esse problema... Tinha que ter NS+, S-, sei lá... Porque são só três, fica muito limitado...”</p>
O conselho de classe	Avalia negativamente	<p>“Ai! Tem que falar disso? É um saco o conselho de classe aqui! (a professora desligou o gravador). Bom, todos vão para o segundo ano, então o que pega é coisa de conceito: para pré-silábico é nota tal, para silábico é nota tal...”</p>

Os ciclos	Desfavorável	<p>“Então eu estou fazendo todo um trabalho para abranger todo mundo, só que cada um é um. E têm aqueles outros probleminhas que não sou eu que vou resolver. Então eu tenho isso na minha cabeça tranqüilo: por que se tiver alguns que não forem... Por isso que eu quero o segundo ano para dar continuidade... Vou saber exatamente onde ele parou em dezembro, aí em fevereiro eu vou estar partindo daí.”</p> <p>“O que empaca é que o professor ainda tem uma cabeça seriada... O meu interesse em pegar o segundo ano é porque em fevereiro eu não vou ficar perdendo tempo com sondagem... Eu já vou saber onde ele terminou e de onde vou partir... Agora, se eu pego um terceiro ano, aí vou ter que dar isso, porque é de terceiro ano, porque é assim que a coisa funciona. Agora, eu sou da opinião que se tivesse reprovação no primeiro ano, se resolveriam todos os problemas. Porque acho que a partir do momento que ele está alfabetizado, ele vai embora. Ele não reprova na primeira... Chega na segunda, ele é esquecido... Vai para a terceira e é esquecido... Não vai... Em um trabalho de ciclo como o que eu estou querendo fazer acho que ele tem mais chance... Esse negócio de progressão continuada é furado, por causa das cabeças... Os outros professores querem que os alunos cheguem alfabetizados, lindos, maravilhosos, sem nenhum problema... E não é assim. A coisa mudou.”</p>
-----------	--------------	--

TEMA 2

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESTAQUES DAS RESPOSTAS
Caracterização dos alunos significativamente diferentes	Problemas familiares	<p>“Tem sim e, é.... Assim, agora no meio do ano é que começaram a se destacar mesmo aqueles que não querem fazer... Porque têm dois alunos que me dão problema... Eu tenho dois casos que são assim, já vi que é família, uma série de coisas, e não tem quem faça...”</p> <p>“Dificuldades assim, no caso, de atividades que eles não estão querendo fazer. Um, eu já falei com a mãe e o avô. O outro teve um problema no início... Ele pegou um negócio de uma aluna e vendeu, na minha frente. Mas foi inocente, porque se ele tivesse a intenção ele não faria na minha frente. Mas eu acho que é algo para ser trabalhado, para ser cortado. Aí chamei a mãe e foi a maior situação... Tudo que sumia na sala a culpa era dele, chamava a mãe, e ela falava que a culpa era minha... Então, eu sei que ele tem uns problemas na casa, o pai parece que mora com outra e a mãe não aceita muito bem. Essas coisas interferem e eu tenho notado que a mãe é meio maluca, pelo que percebi...”</p>
Níveis de integração do aluno com necessidades educacionais especiais	Integração funcional e social	<p>“Eles são assim fantásticos. Porque ela não pega um lápis sozinha. Você tem que por o lápis na mão dela e por na direção do caderno. Assim, não dá para ficar do lado dela durante as 4 horas e eu também nem me importo, porque sempre tem alguém para ajudar. Então, assim, todo mundo ajuda. Eles gostam de ficar perto dela. A sala tem essa vantagem. Eles sentam com quem for, não tem discriminação. Isso é da sala.”</p>

<p>Expectativas em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais</p>	<p>Manifesta expectativas positivas</p>	<p>“Tem a Lia, que é cadeirante. Mas particularmente, para mim, ela é mais normal que todos. Para mim ela não tem problema nenhum, porque eu não vejo a inclusão como um problema. E eu não consigo ter pena, ter dó, como eu vejo por aí. Para mim eu acho que a gente tem que tirar o que eles têm de bom, o que todo mundo tem. Então essa coisinha de piedade e tal, isso me irrita um pouco. E com ela eu trato como trato os outros. Ela faz tudo, é mandona, é autoritária, chama atenção dos colegas... Ela, para mim, é normal, nem é de inclusão. Ela só vai para lá porque a professora [da SAAI] acha que ela tem que ir, mas, na minha opinião, não precisaria...”</p> <p>“Ah! Quando ela chegou na escola, o povo ficou apavorado, desesperado... Eu já falei que para mim é normal, mas fiquei ansiosa por causa do desespero deles. Comecei a imaginar a menina como uma boneca de pano... “E se ela cai?” “Ai meu Deus!” E não era nada disso... Conversamos com a turma para prepara-los e foi tudo super tranquilo, normal. Eu não me ofereci para ficar com ela, não. Mas fiquei super feliz de ter sido indicada. E no começo do ano ainda tinha a Bia, que era autista, mas ela saiu, uma pena.”</p> <p>“Quando eu falo para você que eu não estou preocupada se vai ter alguém que não vai se alfabetizar, é porque eu sei que vai ter o tempo dele, vai ter um que não vai ser agora, pela imaturidade, por uma série de fatores, que talvez no segundo ele vá, com certeza, ou talvez no terceiro. Então por isso que eu tenho esse interesse de continuar. Porque eu acho que vai ter o momento dele, que ele vai estar despertando. E que é de uma hora para outra! Não é nem de um dia para o outro, mas de uma hora para outra que ele saca as coisas, que a ficha cai, né?”</p>
<p>A diferenciação curricular</p>	<p>Tende a adaptações curriculares no nível do planejamento</p>	<p>“Então, eu estava comentando com as meninas ontem assim: que como eu tenho 15 anos de Rede, eu tive uma época em que eu era muito chata, tradicional... Só que chegou um ponto... (Porque eu gosto muito de estudar) Mas chegou uma hora que eu assumi para mim que estudar é um saco! Ficar sentado ouvindo alguém falar é um porre! O dia que eu assumi isso para mim, eu passei a me colocar no lugar dos meus alunos. Então eu procurei mudar muito a minha dinâmica, minha didática... Porque você ficar sentado 4 horas, um atrás do outro, é um saco. Então, a partir desse momento, comecei a mudar, comecei a ousar mais, entendeu? Por exemplo, eu tenho um aluno que chora muito... Aí, eles vêm na minha mesa assim ó: “prô, o Juneca tá chorando...” Aí eu faço assim: “ah! Eu vou chorar também!”... Então eu faço um teatro e acabou! O menino pára de chorar e eles começam a rir. Porque o que eu vou fazer: o menino está chorando, ninguém sabe porque ele está chorando... Então eu procurei fazer essas coisas... porque senão fica pesado, o primeiro ano tem muita coisa, é cansativo para eles também, né? Então, assim, eu gosto muito de arte, de desenho, de mudar ao máximo... Por isso que eu acho que a gente tem que ser artista mesmo. Tem que ousar mesmo, que nem trabalhar em grupos de 4, nossa! Eu monto e desmonto a sala num segundo e trabalho numa boa. Como dizem, é o momento da bagunça. Estudar é bom, mas é um saco! Tem aqueles deveres que enchem o saco... Claro que eu sou profissional, tenho que ser chata e tudo... mas aí tem que dar uma quebrada, fazer um teatro...”</p>

As adaptações na avaliação	Adaptações generalizadas para a turma	“Ah! Sim. Que nem a Ana, ela era silábica... É, alfabética... Não, silábica sem valor no começo do ano. Aí eu dei uma atividade e, nossa, ela escreveu tudo e eu falei: “imagina, não foi ela que fez isso”. Porque sabe, trabalho em grupo... Aí chamei ela do meu lado e ela fez na minha frente. Realmente ela estava alfabética! Então tem isso: eles trabalham em grupo, aí não sei se foi ele que fez mesmo. Então, eu sempre faço uma sondagem, alguma coisa no individual, um ditado, alguma coisa, para eu ver onde ele avançou, ou não. Eu chamo ele na mesa, para ele escrever...”
Atribuição diferenciada de símbolos conceituais		<i>Não há destaques</i>
Razões dos encaminhamentos para serviços de apoio		<i>Não há destaques</i>
Concepção de serviço de apoio		<i>Não há destaques</i>

Professora: Camélia (3º Ano)

Dados não utilizados na construção das categorias:

[Professora Titular. Tempo na escola: 6 anos. Tempo na Rede: 10 anos. Ela prefere primeiras séries, mas assumiu a terceira este ano. Ela já trabalhou com quartas séries, mas não gosta, pois julga os alunos como muito “donos do pedaço”. O gravador não funcionou no início da conversa].

Você e as outras professoras da terceira série fizeram acertos, trocas de alunos, no início desse ano?

Na verdade, sou só eu e a Íris, temos só duas terceiras séries esse ano e nós duas fomos professoras da segunda no ano passado...

Então vocês continuaram com os mesmos alunos...

Quase todos. Alguns meus foram para ela e alguns dela vieram para mim, mas foram poucos. Ficou legal assim, porque a gente consegue ver a evolução deles, acompanhar. E como a gente está no mesmo período, a gente conversa bastante, troca umas informações, ela fala sobre alunos dela.

E vocês costumam trabalhar sempre assim, pegando as segundas e, no ano seguinte, as terceiras?

Não, esse ano calhou, foi coincidência. Mas eu acho legal isso: você sabe até onde foi e então no outro ano você pode dar seqüência.

Análise de Conteúdo

TEMA 1

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESTAQUES DAS RESPOSTAS
Composição das turmas	Manifesta ideal de prontidão	“Porque é assim: a criança entra na primeira série; ela já vem de uma EMEI; dentro dessa vidinha da EMEI já tem alguma coisa para dizer dessa criança, se ela faz tarefas, se brinca... Aí ela vem para o Fundamental, com tudo diferente, outro espaço. E agora eles vêm com 6 anos! Muito imaturos.” “Mas, sobre o PIC, eu não falo não, porque é uma sala especial, não é? Tem um tratamento diferenciado, é para alunos que, na maioria, é aluno-problema. A gente já vem acompanhando desde quando começaram. (...) Porque esses alunos, por estarem nessa sala, já devem perguntar: “por que eu estou aqui e não em uma sala normal?” Não é? Eu acho que já estão rotulados: é PIC!”

Caracterização das turmas	Diferencia os alunos em função da família	<p>“Eu tenho aluno assim... Bom, não sei se vou falar o que você está me perguntando, mas tenho alunos que estão conseguindo superar as dificuldades que eles tinham no passado. Este ano estão melhores. Agora, tem alguns alunos que você vê que não consegue atingir... Então tem aluno que, eu vejo, a necessidade dele não é da escola. São outras necessidades: a falta de estrutura em casa, problemas em casa; são dificuldades que a gente vê que vem de fora, não depende daqui, não depende do nosso trabalho. Tem que ter um trabalho fora daqui para que eles consigam avançar. E tem outros que não precisam, assim, você vê que eles vão caminhando com as próprias pernas. Então o professor é mais um orientador, não sei se a gente poderia dizer assim... Você vai orientando e eles vão caminhando, progredindo por seus próprios méritos. Então tem alunos excelentes e tem aqueles que precisam de mais atenção.”</p> <p>“Esse contato com a família também fica muito difícil. Nem sempre a família atende quando você chama... Você chama os pais, acho eles pensam que vamos falar mal, aí não vêm. A gente fica assim, meio de mãos atadas, né? Porque a família não participa...”</p>
Concepção de avaliação	Concepção difusa	<p>“Então eu até faço uma avaliação, mas na hora de colocar um conceito eu não levo muito em consideração aquela prova. Aquela avaliação, para mim, ela serve para ver o que o aluno aprendeu e o que ele não aprendeu, ver qual é a dificuldade dele.”</p> <p>“Só falo para eles: “esse ano vocês passam”, porque eles têm a consciência de que eles vão passar de qualquer jeito; mas digo: “agora, na quarta série, se vocês não conseguirem um bom desempenho, vocês vão ficar, três, quatro anos sem se formar...”</p>
O que avaliar?	Aborda elementos dos planos formal e informal	<p>“Olha, eu faço assim: eu avalio muito pelo que ele rende na classe. Porque eu acho que, no dia da prova, dá um branco. (...) Então, assim, eu dou uma prova de ciências e o aluno não vai bem; então o que eu vou ver? Vejo se ele participou das aulas, se fez as tarefas, como ele é. A prova não é o mais importante; até porque eu já fui estudante e sei como que é... A gente fica apavorado!”</p> <p>“P é aquele aluno assim, que não te dá trabalho, faz todas as tarefas, não é isso? Então tem que olhar se ele faz tarefa, participa da aula, quando você pede alguma coisa ele responde. Agora, coitadinho daquele que não abre a boca, que não participa, não é?”</p>
Como avaliar?	Observação do comportamento	<p>“Mas eu faço a prova sim, para ter um instrumento... Porque se o pai vem eu falo: “olha, tá aqui!” Como se fosse um instrumento para provar, sabe? Mas o que pesa mais, eu até falo para os pais na reunião, é a participação, o interesse, é ele estar perguntando durante a aula.”</p>

Atribuição de símbolos conceituais	Finalidade classificatória	<p>“Aí, né, esses conceitos NS, S e P são muito... Porque você tem aluno que não pode ser enquadrado nesses três conceitos. E aí você vai fazer o quê? Ou você puxa para baixo, ou você puxa para cima. Aí tem as expectativas... Até para explicar para a mãe, fazer com que o pai e a mãe entendam isso, é complicado. Ele não é todo NS, mas também não é S... Então fica meio vago.”</p> <p>“Por isso eu acho que deveria ser nota, ou letras A, B, C, D e E...”</p> <p>“Ah! É forte isso. Porque você vai passar, mas no histórico fica NS, NS, NS... Tem aluno assim... Você vai ver lá na quarta série, ele é só NS. O que ele produziu? Nada! Então o NS é meio pesado...”</p>
O conselho de classe	Avalia negativamente	<p>“[Faz uma careta] [Risos] Eu acho... Ai, pode falar? [Silêncio] Só querem saber de português e matemática... Aí você quer falar que ele é bom em história... Não! Só português e matemática! Então não reflete o aluno. Eu acho que o conselho deveria ser assim: você falar do aluno com tempo, não 15 minutos para você falar da sua classe inteira...”</p>
Os ciclos	Desfavorável	<p>“Eu particularmente sou contra. Eu acho que o ciclo não é bem trabalhado. (...) Então, na primeira série, alguns já apresentam uma dificuldade. Aí ele passa aquele ano todo e vai para a segunda. O buraco que ficou lá na primeira vai aumentar. Então, o aluno que não conseguiu se alfabetizar na primeira, pode até ir para a segunda, mas ele vai precisar de um apoio, um reforço, uma aulas, para tentar cobrir esse buraco. Mas não tem, ele vai para a terceira, e aí para a quarta. Lá na quarta é que vai ver que ele não progrediu? Não é? Então, sei lá, talvez o ciclo devesse ser menor, primeira e segunda séries; na segunda vê como foi, decide o reforço... Antigamente, não sei se estou errada, você não via tantos problemas assim na escola. Se você não aprendia, repetia o primeiro ano. Eu acho que eu não via tanto problema nisso. Parece que não tinham também todos esses problemas de família.”</p>

TEMA 2

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESTAQUES DAS RESPOSTAS
Caracterização dos alunos significativamente diferentes	Problemas familiares	<p>“Tenho uns alunos com muita dificuldade... Mas esses que têm dificuldades são assim por causa de probleminhas lá na família que acarretam no que eles desenvolvem aqui na escola. Mas, no geral, a classe é boa, tem bom rendimento. Então tem aqueles casos que estão isolados...”</p> <p>“Bom, eu tenho 37 alunos na minha sala, desses, uns 10 têm dificuldades.”</p> <p>“Eles são até interessados! Eles têm boa vontade, sabe? Mas parece que tem alguma coisa que bloqueia, aquilo que eu falei que vem de fora, da família. E isso dá uma angústia total, porque o que você pode fazer com uma coisinha dessas?”</p>
Níveis de integração do aluno com necessidades educacionais especiais		<i>Não há destaques</i>
Expectativas em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais	Aponta limitações do aluno	<p>“Ah! É mais de leitura e escrita. Eu tenho até um aluno que não consegue ler e escrever, mas na matemática ele é ótimo. Então o que mais bloqueia é a leitura e escrita mesmo. Ele copia tudo, mas você pede para ele fazer uma leitura e ele não consegue. Na semana passada mesmo eu perguntei quem sabia descrever o ciclo da água e ele descreveu tudinho! Olha a memória dele! E não consegue ler e escrever... Mas falou, assim, deu uma aula! Uma coisa que eu falei no ano passado! Como que pode, né? E não sabe ler e escrever... Então ele tem um raciocínio, né?”</p> <p>“Sim! Você já sabe quais são as dificuldades deles. Eu tinha uma aluninha no ano passado que era super fraquinha, tinha uma leitura assim, ruim; e esse ano ela deu um salto! O dia que ela veio ler eu fiquei assim: “gente, que legal, ela está lendo!” Eu abracei ela... Muito legal! É o fruto do trabalho, né? “</p>
A diferenciação curricular	Não denota preocupações com a diferenciação	<p>“É a principal dificuldade: a leitura e o entendimento. Eu acho que tem que ser mais trabalhado isso, o entendimento. Eles querem muito que as respostas estejam bem visíveis, para eles não terem que pensar muito. Como eu percebi já essa dificuldade, eu venho trabalhando mais com eles nesse sentido: leitura e compreensão do que está ali escrito. Acho que isso é o que pega. E eu tenho alunos que não sabem ler e escrever na terceira série.”</p> <p>“Hoje a escola precisa de ajuda, de psicólogos, das universidades, porque a escola perdeu a função de ensinar. Hoje, na sala de aula, você é mãe, pai, avó... Você não só vai ensinar o ba-be-bi-bo-bu, como também tem que ensinar outras coisas para eles. Coisas que a família deixou de ensinar, passou para a escola.”</p>
As adaptações na avaliação		<i>Não há destaques</i>

Atribuição diferenciada de símbolos conceituais	Atribuição diferenciada dos demais alunos baseada em decisão pessoal	“É difícil... Porque ele fala e não registra. Esse menino não tem registro. Então é difícil fazer a avaliação. Porque, de um lado, ele não é um NS; ele consegue. Mas ele também não é um P, não é um excelente aluno.”
Razões dos encaminhamentos para serviços de apoio	Atendimento individualizado em decorrência de supostas dificuldades de aprendizagem	<p>“Tem uma que vai com a Dália, mas ela não está vindo. Agora a mãe veio conversar e eu acho que ela vai voltar. Ela tem algum atraso, assim, mas não é nada muito grave. Ela é lenta na execução das tarefas, não é tudo que ela compreende, mas não é uma deficiência grave.”</p> <p>“Agora os outros, que vão com a Acácia, eu vejo que são crianças normais, com aqueles probleminhas que vem de lá de fora, que prejudicam a aprendizagem deles.”</p> <p>“Porque eles estavam tendo muita dificuldade e eu não estava conseguindo atingir. Tem problema na leitura, sabe? Às vezes a criança é muito retraída, você pergunta e ele não responde, você fica numa angústia muito grande. Às vezes ele até quer falar, mas não sai! Aí a SAP nos ajuda, né? Porque a Acácia leva lá para a salinha dela, conversa. Porque lá é outra coisa, né? Mais individual...”</p>
Caracterização do serviço de apoio	Apenas reforço escolar	<p>“Olha, tem uma aluna que, na sala de aula, não vejo avanço, mas é por conta da criança mesmo. Até a Acácia nota dificuldades na sala dela. Mas tem alguns que vão dando um passinho, curtinho, mas estão seguindo... Então eu acho que o trabalho da Acácia é muito importante. É uma coisa que a gente não pode ficar sem, porque nos ajuda.”</p> <p>“Ela também fica angustiada porque a gente não pode contar com a família. Mas conversamos. Ela falou com a mãe de um aluno e descobrimos que ele tinha perdido o pai. A mãe disse que ele não chorou, mas que o comportamento dele mudou depois disso. A Acácia parece que conseguiu um encaminhamento para um psicólogo. Porque não dá para a gente fazer tudo, né? Com a classe super lotada...”</p>

Professora: Íris (3º Ano)

Dados não utilizados na construção das categorias:

[Professora Adjunta. Tempo na escola: 1 ano e 7 meses. Tempo na Rede: 17 anos. Ela trabalhou com a segunda série no ano anterior e assumiu a terceira este ano com a maioria dos alunos que já estavam com ela. Conversávamos a respeito da experiência dela quando iniciamos a entrevista].

Então você nunca trabalhou com educação infantil...

Não, nunca, mas tenho a impressão que, sei lá, acho que seria um pouquinho mais “light” que o fundamental. Porque é criancinha, né? É outro tipo de trabalho, é cabecinha... O que ela fala é dela, porque é criancinha... Agora você trabalhar com uma quarta série, por exemplo, que a maioria já vem de repetência, já fala cada coisa que você fica assim... [cara de assustada]

Análise de Conteúdo

TEMA 1

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESTAQUES DAS RESPOSTAS
Composição das turmas	Manifesta ideais de homogeneidade e prontidão	“Olha, essa minha sala, eu trabalharia na quarta com ela. Se fosse a minha sala, sim. Porque na maioria dos de quarta série que eu vejo aqui a indisciplina é muito grande. Eu não sei se vêm das outras escolas, porque a gente recebe muitos alunos repetentes... E eles são abusados, com uma falta de interesse incrível para trabalhar e uma falta de respeito para com o profissional. Agora, por exemplo, eu já trabalhei com a primeira. Eles são criancinhas ainda, então não tem uma dificuldade. Quando tem, é um ou dois, então não dá para prevalecer a bagunça deles no meio dos outros. Aí você vê com a segunda uma mesma linha... A terceira vai... Agora, chega na quarta, já misturou muito. Então, eu posso trabalhar com a quarta, mas não gosto. Agora, se eu pudesse pegar os alunos que estão comigo no ano que vem, na quarta, ficaria tranqüila.”

<p>Caracterização das turmas</p>	<p>Diferencia os alunos em função da indisciplina</p>	<p>“E tem uns 10 alunos ótimos! Daqueles que você faz uma pergunta e já levantam as mãozinhas e querem responder, né?”</p> <p>“Porque eu vejo a educação deles, o respeito por mim, que a gente foi construindo desde o ano passado. Tanto é que se fosse para eu ficar com a minha sala desde o ano passado eu ficaria, quero dizer, com ela fechada, se pudesse, mas não pode. (...) Não é bem porque não pode... É que às vezes não é muito adequado. Às vezes uma professora tem um aluno que está muito difícil e é bom que ele vá para uma outra turma para mudar. Essa é a explicação, é uma coisa da escola mesmo.”</p> <p>“Não... Tem um que chegou esse ano, que pelo jeito é aquela criança que ficou sem vaga, aí foi para outra escola, saiu, entrou em outra, aí chegou aqui... A idéia que eu tenho dele é essa. Só que ele é muito indisciplinado. Está uma luta para trazer ele de volta para a disciplina. Chegou aqui e, antes de um mês, a companhia dele, ao invés de ser os colegas da sala, acabou sendo uma quarta série de PIC [em tom de desdém]. Eu falei para ele: “Carlos, olha com quem você está fazendo amizade...”</p> <p>“[Longo silêncio] Problema sério, rapaz... Ah! Eu jamais queria pegar essa sala! Eu não sei se foi legal isso não, pelo menos até agora... Porque juntou tudo ali, tudo numa mesma sala. Eu não ficaria com uma sala de PIC. Acho que desgasta muito, não teria estrutura... Igual a da Rosa, que não é PIC... Ah! Eu não assumiria, porque acaba com o professor! Acaba com o professor! Quer melhorar a educação? Não é assim que vai melhorar... A escola tinha que pegar outra linha: trabalhar com a família. O governo tinha que fazer um trabalho para as famílias. O problema aqui é de família! Às vezes você chama e quando vê o pai e a mãe você pensa: “então é por isso que o filho é assim...” Então tinha que chamar os pais, uma vez por semana, sei lá. Atendimento para essas crianças com isso, mesmo elas misturadas na sala. Trabalhar os valores, o respeito. Antigamente, tinha expulsão, tinha muitas coisas assim, que mudavam para melhor a escola. Agora não: liberdade total! É muita liberdade. Que é isso! Aluno vira e fala cada coisa para o professor e depois fica por isso mesmo? Não! Não pode ser desse jeito não... Acho que a coisa vai piorando porque eles vão crescendo e vão tomando fôlego. Não pode ser assim não...”</p>
<p>Concepção de avaliação</p>	<p>Tende a uma concepção tradicional</p>	<p>“Nós estamos fazendo avaliação agora com as terceiras...”</p> <p>“Não, a gente avalia assim... Todo mês a gente faz algo diferente. Agora a gente está fazendo uma assim, mais ampla, com todas as matérias. Mas a gente está sempre avaliando...”</p> <p>“Eu chamo eles na lousa, tem as lições do caderno, eu vejo a disposição deles para responder o que eu pergunto. Então, sem dar uma avaliação você já sabe! Desde abril você já sabe como é a criança...”</p>

O que avaliar?	Aborda elementos dos planos formal e informal	“Ah! Muitos vão bem. Igual, na de português, nota-se a dificuldade deles na leitura, por não prestar atenção. Eu falo para eles lerem de novo, e de novo... Mas às vezes só quando eu leio para eles é que entendem... Tirando do meu tempo de estudo, vejo que é diferente. Hoje há um grupo grande de crianças que tem dificuldades de entender o que lê. Mas, na medida do possível, eles vão bem. Eu tenho 36 alunos; tirando 7 alunos que são acompanhados pelas salas de apoio, os outros, na medida do possível, vão bem em português, matemática, história, geografia...”
Como avaliar?	Desempenho do aluno em tarefas específicas	“É, a gente faz algumas assim, mimeografadas. Mas nós trabalhamos também com textos, a gente vê a história. Trabalhamos em cima da história com eles...” “Na prova, na avaliação deles, eu não coloco. Eu corrijo e não coloco, porque senão eles ficam assim, preocupados, sabe? Agora, os pais vão saber que eles são NS. E cada um a gente olha de um jeito... Agora, de vez em quando a gente tem que fazer tudo igual e guardar, com a nota, porque senão, como vou provar o conceito final...”
Atribuição de símbolos conceituais	Finalidade classificatória	“Eu uso o concreto, a avaliação mesmo. Olha, por exemplo, eu li uma história com eles... Aí eu pedi que eles contassem, não a mesma história, mas uma outra que poderia ser real ou fictícia, baseada na que eu li. Aí um escreve um texto, mas fora do contexto que eu pedi, então eu dou um S. Já o outro, escreveu um texto, mas dentro do contexto, então é P. Aí na matemática, vamos lá, eu ponho quatro problemas. Um fez as quatro contas certinhas, outro vez duas e nem conseguiu entender se era conta de mais ou de menos... Então eu dou P para um e S para o outro.”
O conselho de classe	Avalia negativamente	“Não faz essa pergunta não... Eu acho meio... Eu nem sei para que existe conselho de classe! É só nos finais de períodos... O conselho de dezembro então! Pelo amor de Deus, né? Sem contar que é muito rápido, porque é muita coisa em cima de uma pessoa só. Não podemos nem culpar a coordenadora, porque ela está aqui fazendo o conselho, aí chega uma coisa para resolver e ela tem que ir lá... Então não dá para analisar bem. Para mim o conselho tinha que ser de dois em dois meses. Para eu poder dizer: “olha, encontrei esses problemas com esse aluno, esses problemas com esse outro”; para aí ela poder dizer “então vamos fazer assim, vamos chamar os pais”. Agora fazer o conselho quando já está com a caderneta pronta... Para que? Só para saber que o aluno é ruim? O conselho de classe está servindo só para isso. Agora vai chegar em dezembro e eu vou lá: “fulana, P; fulano, S; fulana, P; fulano, NS”; para quê? Isso é conselho. [gargalhada]”

Os ciclos	Favorável, com ressalvas e/ou contradições	<p>“Olha, antigamente eu achava errado. Agora já não acho mais. Porque para quê vai segurar? Porque não adianta. A criança sabe que vai passar. Eu não minto para a minha sala. Na minha sala eu digo a verdade: todos vão passar. Mas vale a pena passar sem saber? Eu pergunto isso para eles sempre. E olha, mesmo sem esse negócio de reprovar, eles vão. Porque na minha sala, com 36 alunos, uns 28 estão bons, estão indo, aprendendo as coisas, está muito legal, mesmo sabendo que vão passar de qualquer jeito. (...) Então, antes eu era contra, mas, pensando, tinha aluno que ficava anos e anos na primeira série e não aprendia a ler e escrever... Então, o negócio é ir trabalhando com ele, ir passando mesmo, incentivando a família, para que essa criança possa aprender alguma coisa, sei lá... Ir descobrindo o que essa criança poderia fazer de diferente na vida. Porque, chegar até a faculdade, tem criança que não chega não.”</p>
-----------	--	---

TEMA 2

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESTAQUES DAS RESPOSTAS
Caracterização dos alunos significativamente diferentes	Ritmo e estilo de aprendizagem	<p>“E agora estou feliz com a minha sala, embora tenha dificuldades: tem aluno autista, de inclusão, tenho bastante alunos com dificuldades de aprendizagem... Mas se antes eu tinha 8 que não sabiam ler e escrever, agora tenho 5. E desses 5 eu tenho 2 que são mesmo... É... Tem o Alfredo, que está com 10 anos, mas idade dele comprovada no diagnóstico é de 4 anos; e o Fábio, que é autista... Tem mais 2 com problemas que passam pela sala de apoio...”</p>
Níveis de integração do aluno com necessidades educacionais especiais	Apenas integração social	<p>“A minha turma... A minha turma está boa agora. Olha, no ano passado, quando eu cheguei aqui, eu ouvi falar assim: “essa escola tem muita inclusão”, “a sua sala tem bastante inclusão”... Aí eu cheguei na minha sala, no primeiro dia, tinha uns 8 alunos e eu fui fazendo a chamada. Aí um criança falava assim: “ah, professora, esse é uma coisa; ah, professora, esse aí e um...” Aí eu parei a chamada e disse: “ele não é mais, a partir de hoje ele não é mais isso que vocês estão falando”. Acho que tinha isso com uns 6 alunos que ficavam fora da sala no ano anterior. Esse ano eles não ficam mais. Eu comecei a trabalhar e, no começo do ano, numa reunião de pais, eu conversei com os pais e disse que os problemas tinham que ser resolvidos comigo. E comecei um trabalho com valores com os alunos, começando com bichos de pelúcia e falando que até os animaizinhos gostam de carinho...”</p> <p>“Aí ele fala: “lição, professora!” E eu falo: “Ô, Alfredo, tem lição aí, olha...” E eu chamo ele e passo alguma coisa no caderno dele, mas ele não faz, ele não consegue...”</p>
Expectativas em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais	Aponta limitações do aluno	<p>“Igual: a mãe do Fábio pergunta se ele vai ficar retido... Eu digo que ele vai para a frente com a classe, só que ele precisa aprender a escrever, porque ele tem capacidade. Eu falei para ela: “a senhora tem que pegar no pezinho dele, porque ele tem capacidade.”</p> <p>“Ah! Para mim ele [Fábio] regrediu. Eu conversei com a Dália e ela disse que é assim mesmo... Mas antes ele ainda queria fazer alguma coisa, ele desenhava... Agora ele não faz, pega o caderno, fica olhando... Eu até achei que ele estava tomando um medicamento. Porque às vezes a criança toma um medicamento forte e fica assim, paradona... Mas a mãe falou que não.”</p> <p>“Eu acho que ele [Alfredo] é instável... Ele vai e volta. Tem hora que ele copia “São Paulo, 4 de setembro”, eu vejo que faltou só o R... Amanhã ele já não consegue... Assim, acho que ele não tem firmeza...”</p>
A diferenciação curricular	Tende a adaptações curriculares no nível do aluno	<p>“Isso. Ah! Com ele eu trabalho o nome, assim: “escreve seu nome, Alfredo”; aí tem dia que ele escreve certinho, mas tem dia que ele começa com o A, depois o F, depois o D, mistura as letras... Quando eu coloco lição na lousa e ele copia, assim, do jeito dele, faltando letras, porque eu acho que ele não assimila, acho que é a mente, né? Quando ele olha para a lousa de novo, eu acho que ele não acha mais onde ele estava, então ele põe outro pedaço da palavra.”</p>

As adaptações na avaliação	Adaptações apenas para alunos significativamente diferentes	<p>“E ele está indo; eu fiz uma avaliação diferenciada para os 7 e ele foi o melhor deles. (...) Só de leitura e escrita, assim: a mesma avaliação, o texto, que eu dei para a classe, eu fiz com eles. Só que eu li o texto com eles, mandei eles fazerem desenhos do que eles imaginaram com a história. Aí pedi para eles escreverem algumas palavras que tinham no texto, as que eles lembravam.”</p> <p>“Agora, para eles, eu tenho que fazer avaliação de português diferenciada, de matemática diferenciada. As outras [matérias] eu dou a mesma folhinha, porque tem coisas que dá para eles fazerem. Assim: é um desenho que a gente pede, uma questão que a gente acaba lendo junto e, então, mesmo sem saber ler, eles conseguem fazer aquela atividade. Por exemplo, em ciências, estudamos a água, que ela é necessária para a gente viver mas que também pode trazer doenças... E aí coloquei assim: “desenhe três situações em que a água nos ajuda a viver”. Para eles, eu fui lá e li o que a questão estava pedindo e expliquei. Então eles desenharam! Pelo menos isso, né?”</p> <p>“Claro! Todos receberam a mesma folhinha. Mas, olha, o autista, quando chegou no ano passado, ele só desenhava a bandeira do Brasil e tinha o escrito “ordem e progresso”. Mas aí descobri que ele não escrevia, ele só desenhava as palavras na folha, palavras que ele vê por aí [risos]. Nessa folhinha que eu falei acho que ele só escreveu “Bradesco”, faltando algumas letras, mas só. Ah! E ele desenhou uma régua, assim, inteirinha [risos]. Mas ele não faz nada na maioria das vezes. Mas eu boto o nome dele nas folhinhas e guardo mesmo assim. Porque a gente tem que guardar alguma coisa, né?”</p>
Atribuição diferenciada de símbolos conceituais	Atribuição diferenciada dos demais alunos baseada em decisão compartilhada	<p>“Uso tudo, até essas avaliações diferenciadas... às vezes nessas, ele é S, mas ele é S na terceira série se ele não conseguiu escrever esse texto como o fulano? Então, nesse caso, alguém vai ter que me ajudar... A decidir... Então a gente vai ver... Agora, quando até nas diferenciadas ele não conseguiu, nem colocar a primeira letra de uma palavra, aí é NS mesmo. Igual ao Fábio, que tem as folhinhas todas em branco, ele é NS desde o começo, aí não tem como... Eu cheguei até a perguntar para a Dália o que fazer, e ela disse que era NS mesmo... Mas ele vai ser aprovado...”</p>
Razões dos encaminhamentos para serviços de apoio	Atendimento individualizado em decorrência de problemas comportamentais	<p>“Isso, a sala da Acácia. Ela ajuda muito. Tanto é que tem um outro aluno que tinha dificuldades de aprendizagem mas eu descobri que era falta de incentivo, que não tinha em casa aquele incentivo de aprendizagem, que a gente faz com os filhos da gente, sabe? Aí eu pedi para a Acácia atender ele um pouquinho. É igual o Willian. O Willian também é normal; porque nós sabemos qual é a criança que tem mesmo problema e aquele que é normal mas é um “bebezão da mamãe”. Aí a gente encaminha, né? E deixa ele lá com a Acácia, porque ele está melhorando também. Ela também reclamou que ele estava muito bebê. Aí nós conversamos com a mãe e vimos que ele se escondia muito atrás dela.”</p> <p>“E eu disse depois para a Acácia: “não é difícil porque ele tem afeto”. Então trabalhamos nisso.”</p>
Caracterização do serviço de apoio	Apenas reforço escolar	<p>“Ela [a professora da SAP] pegou ele no começo do ano e, depois das férias, ele já não precisou ir mais, porque ele já lê e já escreve. E ele não lia nem escrevia...”</p>

Professora: Hortência (4º Ano)

Dados não utilizados na construção das categorias:

Vamos começar falando um pouco da sua trajetória... sei apenas que é professora da quarta série...

Há 4 anos, direto, sem parar.

Há quanto tempo está na rede?

6 anos. Comecei numa escola de latinha, na verdade, nem de latinha era. Era um galpão de madeira, dentro da favela, um lugar mesmo complicado. Então, não só pela clientela super carente, mas a própria equipe da escola tinha muitos problemas. Quando eu saí de lá e entrei aqui, disse “que beleza, entrei numa escola de verdade!” Em todos os sentidos, tanto na estrutura física, prédio de alvenaria mesmo, e depois, por ser uma escola maior, as coisas se abrem mais e a equipe é boa.

Análise de Conteúdo

TEMA 1

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESTAQUES DAS RESPOSTAS
Composição das turmas	Manifesta ideais de homogeneidade e prontidão	<p>“Então, assim... Eu descobri que tinha uma certa afinidade por acaso. Porque quando eu entrei na rede, era um final de ano, outubro, e assumi uma segunda série... Mas era aquela segunda série com problemas mil: alunos de 14 anos, de 8 anos, enfim, uma série de problemas. Aí eu fiquei meio traumatizada, você está acabando de entrar, não tem experiência... No ano seguinte escolhi uma turma de quarta e me dei super bem: era uma turma mais tranqüila, não tinha tantos problemas de aprendizagem, tantos diferentes níveis de aprendizagem, era uma turma, no aspecto de aprendizagem, mais homogênea. E aí eu me dei bem, falei: “é aqui que eu tenho que ficar”. Dá a impressão que a gente consegue falar a mesma língua, que eles conseguem compreender sem tantas repetições... Aí, quando eu vim para essa escola, isso acabou se confirmando e, como sou uma das últimas da escala, sobram sempre as quartas séries.”</p> <p>“Então, você falou com a Rosa sobre os remanejamentos que nós fizemos, né? Nós pegamos as quartas séries este ano e fizemos um diagnóstico escrito. A gente detectou que tinha um número muito grande de alunos que ainda não tinham sido alfabetizados. Aí nos organizamos internamente para pegar os casos mais graves e colocar com a professora Rosa, que é alfabetizadora... Todas nós somos, mas é que ela sempre deu aula mais para a primeira série. Então ela tem o perfil. Bom, ela aceitou o desafio e aí fizemos as trocas de alunos, mas não nas listas, foi apenas um acordo.”</p> <p>“Tenho, porque a gente fez uma seleção e passamos os casos mais gritantes para a Rosa, os mais graves mesmo. Os que estão silábicos, que começaram a escrever no final do ano passado, esses nós não passamos para ela, porque senão, a sala dela iria explodir em quantidade. Então nós ficamos com essas crianças; e é por isso que nossas salas não estão com todos os alunos alfabetizados.”</p>

O bom aluno	Diferencia os alunos em função da indisciplina	<p>“Em primeiro lugar, isso é muito raro, porque o aluno que está ativo em sala de aula provavelmente entende o conteúdo. Mas existem casos, sempre, em todas as salas, de alunos que detestam fazer lição, ele não faz quase nada, mas ele está presente de corpo e alma na sua aula. Ele está participando mentalmente, está se expressando oralmente, mas, na hora de ir lá para a escrita, no caderno não tem nada. Mas aí, quando chega no dia da avaliação, ele vai bem. Porque ele estava participando da sua aula, ele estava ouvindo, prestando atenção. Diferente do aluno que tem um caderno lindo, impecável, mas que não estava participando, só estava copiando. Então esse aluno vai ser um S, sem dúvida nenhuma, mesmo que não tenha atingido todos os objetivos.”</p> <p>“Nessa turma, eu tenho problemas diversos de aprendizagem, misturado com um problema sério de indisciplina. O que é um nó, porque quando você tem uma sala com problemas de aprendizagem, mas que é mais tranqüila, que você consegue trabalhar, fazer um atendimento individualizado com aqueles alunos que realmente precisam, é uma realidade. Quando se juntam os problemas de aprendizagem com problemas de indisciplina, aí você se vê num problema mais grave, nem sempre você consegue levar; vem a frustração diária; eu tenho saído da sala desgastada, cansada, com dor de cabeça. Aí tem um cansaço intelectual e físico, que te abala a estrutura num todo.”</p>
Concepção de avaliação	Concepção difusa	<p>“Você quer dizer como eu dou nota? [Em resposta à pergunta sobre como avalia os alunos]”</p> <p>“O profissional de educação faz um diagnóstico. Eu penso que, num primeiro momento, esse diagnóstico é bem superficial. Porque você faz a parte escrita, a parte do conhecimento mais profundo, você só vai ver no dia-a-dia, depois de um certo tempo, quando você vai conhecendo o aluno. Porque a parte escrita não diz tudo. Assim, tem muito aluno que não consegue se expressar na escrita, mas na oralidade ele dá um show dentro da sala de aula, na participação mesmo. Quando você está buscando neles conhecimentos prévios, enfim, quando você está trabalhando algum assunto na sala e esse aluno se expõe, se expressa, e aí você também está avaliando. Mas na hora que ele vai colocar isso no papel, ele pára por aí, ele não consegue. Então por isso que eu falo que esse diagnóstico, a avaliação, tem que ser no decorrer do ano. Para eu mapear minha sala, em nível de aprendizagem, eu precisaria de, no mínimo, uns dois meses. É claro que tem uns probleminhas: no decorrer do ano você vai tendo matrícula... Até agora estamos tendo matrículas, então sempre tem alunos novos para conhecer.”</p>

<p>O que avaliar?</p>	<p>Aborda elementos dos planos formal e informal</p>	<p>“Então, nessa correção, você automaticamente está avaliando o aluno, se ele conseguiu atingir o objetivo daquele conteúdo, se ele conseguiu entender, aprender; se não, é uma forma de você verificar para retomar. E quando eu falo de conteúdo, não é só, sei lá, vou ensinar divisão, e o bonitinho não conseguiu aprender, não conseguiu fazer, então vamos retomar. Não é só no conteúdo em si, mas no geral; principalmente na questão do entendimento, de interpretação. Que eu acho que é onde pega mais. Se aquele bonitinho ou aquela bonitinha não consegue entender o enunciado, entender um pequeno texto, uma pequena frase, provavelmente ele irá mal em todas em todas as disciplinas.”</p> <p>“Mas aí como é que você pesa isso, né? Você tem todo o filme do aluno no decorrer do bimestre, do semestre: se ele apresentou, como ele agiu na sala, se ele fazia as atividades, se ele trazia as lições de casa que eu passo diariamente – até tem mãe que fala que eu sou uma professora chata – mas eu passo mesmo, porque eu acho que o momento do sozinho é um momento importante, ele tem que ir atrás, isso ajuda, porque aí ele vai atrás do pai, da mãe, do irmão mais velho e, em último caso, retorna para mim e pede ajuda na sala. Então, enfim, aquele aluno que apresenta esse tipo de atitude no decorrer das aulas, de estar fazendo, de estar tentando, de pedir ajuda para mim, e não tentar copiar do colega, então, isso tudo eu vou somando no decorrer das minhas aulas. E aí, na hora de passar a nota final, isso tem um peso. Então eu não passo a nota da prova para o diário, jamais! Eu olho a nota da prova, sem dúvida, mas juntamente com a nota da prova tem o meu conceito, que eu tenho lá no meu diário um espaço para nota de participação. E eles sabem, desde o começo do ano a minha forma de avaliar.”</p>
<p>Como avaliar?</p>	<p>Observação do conjunto de atividades</p>	<p>“Eu sempre falo para eles que eu estou avaliando cada coisa que eles fazem. Essa turma, no início do ano, eles vinham com uma idéia de nota: “professora, você vai dar nota nisso? Isso aqui vale nota?” Eu quis tirar um pouco disso, essa idéia fixa de nota da cabeça deles. Mas eu avalio assim, de escrever, eu até tenho um caderno de anotações, onde eu anoto as dificuldades daqueles alunos através do meu olhar nas atividades escritas e nas atividades orais. Se eu percebo que ele não está entendendo, ou uma pergunta que ele me faz, um argumento que ele questiona, aí, quando dá um tempinho, eu anoto nesse caderninho. É um caderninho que, digo assim, é de observação do aluno. Além disso, tem as avaliações escritas, sem dúvida, né? Essas avaliações escritas eu não digo que são só as provas. Tem as provas e as atividades que são feitas. E aí eu digo para você: são as atividades que são feitas em folhas, aquelas atividades que a gente tem que corrigir e depois devolver; e as atividades que são feitas em caderno, que eu não olho diariamente da sala toda, porque é inviável, mas eu diariamente corrijo cadernos.”</p>
<p>Atribuição de símbolos conceituais</p>	<p>Finalidade classificatória</p>	<p>“Essa parte é chata! Chato esse negócio de conceito! Então, porque você não tem saída. Tem que passar isso para conceito. Então eu trabalho com as notas, notas mesmo, de provas; nas atividades eu não dou nota, numa produção de texto, numa atividade de verificação de conteúdo, nisso eu não dou nota, a gente faz para que eles aprendam; e aí, no final do bimestre, você dá as avaliações e aí sim eu dou nota.”</p>

O conselho de classe	Avalia negativamente	<p>“Só meu olhar já basta, né? [risos] Pena que seu gravador não filma... Então, você sabe... Eu imaginava, antes de começar a trabalhar, que deveria ser uma coisa bem legal, com estudo a fundo do caso do aluno, tomando decisão juntos... Mas não funciona assim... Caiu por terra toda aquela minha ilusão. Então, hoje eu penso que reunião de conselho nada mais é do que uma burocracia, algo que a gente tem que fazer porque está escrito em algum lugar que a gente tem que fazer. Mas no final das contas, quem toma a decisão é só o professor da sala.”</p>
Os ciclos	Favorável, com ressalvas e/ou contradições	<p>“É, a coisa está como está porque... Olha, a idéia do ciclo é uma coisa fantástica... Quando eu entrei na Rede, já existia o ciclo. Eu achei um barato! A criança tem um tempo a mais para aprender, não tem aquela cobrança de aprender os conteúdos da série senão não vai... Mas, quando fui para a prática, comecei a achar que tem alguma coisa errada com esse ciclo. Algumas pessoas, acho, não entenderam. E não são só os professores que eu quero dizer. São os pais, alunos, gente do próprio governo que não pensou nas conseqüências... Mas é igual uma receita de bolo: faltou algum ingrediente e a coisa deu errado.”</p> <p>“Olha, a gente pensa tanta coisa... Eu já pensei que talvez diminuir o ciclo para 2 anos... Não sei... Pensar em reavaliar periodicamente e fazer alguma coisa paralela às aulas para solucionar os problemas de alfabetização, os problemas de aprendizagem que existem, mas no decorrer do ano, e não só quando chegar lá no final do ano quando não tem mais jeito. Mas é complicado, porque a escola tem um espaço físico, aí você depende lá de cima, da contratação de outros profissionais... Então é algo que eu acho que foge das nossas possibilidades como educadores, eu acho que é algo que outras pessoas deveriam pensar. Mas que algo precisa ser feito urgentemente... Isso sem sombra de dúvidas. Porque, do jeito que está, com a sala lotada e os problemas na mão só do professor, a tendência é só piorar. Mas não dá para ficar esperando outra pessoa para te ajudar. Ou você veste a camisa e vai atrás, tenta solucionar o problema da sua sala, ou o problema vai continuar lá. E aí, você é realista, você sabe que é um ser humano, que você tem os seus limites, que você tem os seus problemas também, que você não vai conseguir atingir todas as diversidades que existem lá. E como você sabe que não tem um apoio externo, fica tudo nas suas mão, você tem que ir atrás. É por isso, que nesse caso do remanejamento, só as professoras envolvidas é que tomaram a decisão: “nós vamos fazer, vamos comprar a briga”. Claro que passamos para os nossos superiores. Não dá para esperar pelos outros. Não dá para esperar uma ajuda de fora. E mesmo assim, a gente sabe que não vamos conseguir atingir a todos. Não dá, não dá...”</p>

TEMA 2

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESTAQUES DAS RESPOSTAS
Caracterização dos alunos significativamente diferentes	Ritmo e estilo de aprendizagem	<p>“São alunos que não conseguem acompanhar, não conseguem entender um enunciado. Às vezes tenho que explicar 2, 3 vezes, usando outras palavras, e ainda assim ele não entende. Aí eu chamo um colega, porque aí eles falam a mesma língua e às vezes dá certo...”</p> <p>“Mas não existe um laudo sobre essa criança, mas, no caso específico, realmente ele não tem nada comprovado. O problema dele tem influenciado o desenvolvimento da aprendizagem dele faz tempo. Mas, de qualquer maneira, ele se encaixa no perfil de uma criança com problemas mentais.”</p>
Níveis de integração do aluno com necessidades educacionais especiais	Não há integração	Pouca coisa tem dele de trabalhos, em questão de documentação mesmo, porque é uma criança que não faz. Até a gente entende, por todos os problemas que ele tem.
Expectativas em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais	Aponta limitações do aluno	“Ui! [risos] [suspiro longo] Então... Em relação à avaliação, até o semestre passado ele realmente ficou com NS, sem dúvida nenhuma.
A diferenciação curricular	Identifica a necessidade mas encontra impossibilidades para diferenciar	<p>“Então, francamente, tem momento que você vai lá e dá uma aula pensando nos alunos... Nos melhores alunos da sala. A gente não gosta muito de usar essas palavras, mas é verdade... Então você elabora uma aula, planeja uma aula, para atingir essas crianças. E tem dias que você elabora uma aula pensando nos outros e, aí, todos têm que vir juntos.”</p> <p>“Porque aqueles alunos que já sabem ler, já sabem escrever, eles estudam porque eles querem conhecimento, então você tem que preparar e elaborar o material, uma atividade, que segure essas crianças. Porque senão eles se tornam também indisciplinados. E aqueles outros que não adquiriram ainda o conhecimento da escrita, não estão alfabetizados, esses precisam mais ainda de você. Se você não elaborar também uma atividade que prenda essas crianças, fica difícil. Então não é fácil, porque essas precisam de você integralmente. Você precisa dar um atendimento individualizado. Então se você não consegue fazer isso, se a sala não te permite fazer isso, acontece um problema de indisciplina generalizado. Está quase que inviável trabalhar com a diversidade que tem na sala.”</p> <p>“Porque não dá para você preparar, todos os dias, aulas dinâmicas, diferentes... Seria o ideal, mas não dá... Infelizmente é uma realidade. E tem dias que você elabora uma aula que consegue atingir a todos com a mesma atividade, mas com níveis de dificuldade diferentes. E esses dias são até mais legais, mas não é todo dia que você consegue isso.”</p> <p>“É assim... Eu sou uma professora assim... Acho bárbaro o trabalho em grupo! Desde que você consiga manter um certo nível de concentração na sala. Senão, também se perde... Seu objetivo para aquele trabalho em grupo vai embora. Não é silêncio que eu quero, claro. Eu quero concentração naquilo que está fazendo; que conversem sobre a atividade que estão fazendo. Então, eu vou dizer para você, com essa sala não está dando para fazer trabalho em grupo sempre... Mesmo em duplas, não dá.”</p>

As adaptações na avaliação	Não indica adaptações	“É um problema, né? Porque você avalia sua sala no decorrer de todo o ano com os mesmos critérios, se fizeram, se foram dedicados... Aí essa outra criança, que tem todos esses problemas... Eu sou leiga no assunto.”
Atribuição diferenciada de símbolos conceituais	Atribuição diferenciada dos demais alunos baseada em decisão externa	“Nesse caso, no final do ano, eu vou sentar com o responsável para decidir o que vou fazer, mas, pelo jeito, a gente vai ter que dar S.”
Razões dos encaminhamentos para serviços de apoio	Atendimento individualizado em decorrência de supostas dificuldades de aprendizagem	<p>“Ah! Por causa dos problemas... Não só por causa da história de ter que reter alunos no final do ano, mas o problema de você ter que assumir, durante todo o ano, uma sala com múltiplos problemas de aprendizagem, diferentes níveis mesmo. Você tem que se desdobrar para atender a todos, e realmente você não consegue, essa é uma realidade; na prática, você não consegue. Infelizmente, ficam algumas crianças para trás. Porque, com um número grande de alunos, com problemas diferenciados... a menos que você seja super-herói...”</p> <p>“Eu tenho um aluno que é atendido na SAAI. Os que são atendidos pela SAP não estão comigo. No remanejamento eles ficaram com a Rosa. É claro que tem mais alunos que precisariam ser atendidos, mas por uma questão de número de alunos, não couberam meus alunos. (...) Então, porque a SAP faz atendimento na questão pedagógica, na questão das dificuldades de aprendizagem. Então, como eu tenho vários, obviamente deveriam estar sendo atendidos por ela.”</p>
Caracterização do serviço de apoio	Orientação especializada	<p>“E aí, depois, no início desse semestre, a Dália [professora da SAAI] veio com um discurso para a gente, de que a gente precisava repensar a questão da avaliação, de que é necessária uma conversa entre ela, a mãe e uma pessoa que investigou o caso dele – um médico, psicólogo, não sei.”</p> <p>“Aí a gente fica insegura. Ainda bem que tem o trabalho da SAAI, porque ele já está lá faz muitos anos, e vem se desenvolvendo graças ao trabalho da Dália.”</p>

Professora: Margarida (4º Ano)

Dados não utilizados na construção das categorias:

Vamos começar falando um pouquinho da sua trajetória... sei apenas que é professora da quarta série...

Aqui na escola estou indo para o sétimo ano. Trabalho com quartas há cinco anos. Primeiro eu peguei segunda, terceira. Depois eu gostei da quarta e fico só escolhendo quarta.

Análise de Conteúdo

TEMA 1

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESTAQUES DAS RESPOSTAS
Composição das turmas	Manifesta ideais de homogeneidade e prontidão	<p>“Mas lá na sala... [pensativa, relutante] Porque foi assim, nós pegamos as quartas séries, o grupo todo, e, na primeira semana, fizemos uma sondagem para ver quem está bem, quem não está, quem está em defasagem em relação à série. Aí a gente percebeu... Nós combinamos: vamos pegar uma colega que possa ajudar esses que estão em defasagem. Então nós concordamos com isso e pedimos para a professora Rosa. Aí ela concordou e nós separamos os alunos que precisariam de um retrocesso, uma coisa mais inicial e mandamos para ela. E ela mandou os alfabéticos, que são os que já lêem e escrevem. Dentre os alfabéticos, você faz um teste, uma sondagem rápida, assim, e você sabe quem lê e quem escreve e só. Agora, quem escreve muito, quem escreve pouco, quem escreve bem, quem escreve mal, você não sabe... Mas ela mandou os alfabéticos dela, que estão comigo.”</p> <p>“Então... Ai... A princípio a gente acha que é bom, né? Mas... Esse aluno vai ser reprovado mas não vai ficar comigo de novo, que já sei o jeito dele... Mas aí você pensa que ele vai ficar com uma outra pessoa... Eu já cheguei a pensar que era bom. E esse ano, observando as classes do PIC, a gente já começa a pensar diferente... É uma coisa que você precisa provar para dizer realmente que não é bom... Só se for uma proximidade assim, como fizemos com a Rosa... Ela sabe das dificuldades dos alunos que passamos para ela... Ela trabalha como se fosse uma primeira série... Mas assim, com uma programação pronta, com todos os pontos, não sei...”</p> <p>“E na outra escola que eu trabalho, na segunda série... Parece um hospício [risos]. São crianças pequenas, são mais ativas... Agora, aqui, elas já estão numa idade de gostar de sentar, meninas de 10, 11 anos... Entendeu? Elas curtem ficar sentadas, conversando... Por isso que é mais difícil que elas saiam lendo, escrevendo, nas primeiras séries... Pela própria agitação da criança, né?”</p>

<p>Caracterização das turmas</p>	<p>Diferencia os alunos em função da família</p>	<p>“Tem outros, mas, assim, porque toda série tem uns meninos... Somente meninos, né? [risos] É difícil achar uma menina assim, totalmente desinteressada.”</p> <p>“Eu acredito que se a mãe de cada criança dessa sentasse meia hora com essa criança, ela aprenderia. É um trabalho que não é feito em casa, deixam tudo para a escola.”</p> <p>“Ah! Tem coisa que você tem que fazer pelo seu filho... Tem lição de casa, tem que ajudar. Sabe, é nessa hora que a criança aprende, quando está só com uma pessoa. Porque no meio de 30, com um barulhão que distrai...”</p> <p>“Olha, eu... Às vezes a gente conhece a família e você percebe que é... Você acha assim que toda a criança que não aprende, que fundamento a gente pode encontrar para esse problema? Todos, pode ser influência, sei lá, de fora, ou a criança é mais lenta... Eu, às vezes, olho para a criança e acho que é um problema dela. Eu sei que ela teve oportunidade, ela já passou por três professoras, no caso dessa garota, por exemplo. Ela passou por três, entendeu? Então será que nessas três ela não conseguiu captar nada? Você mostra uma letra do alfabeto e ela não consegue identificar... E ela tem uma irmã que está na SAP, então, quer dizer, também com dificuldade. E é uma moça. Você percebe que ela está em defasagem com a idade. Então você olha assim e parece que é alguma coisa da família...”</p> <p>“Porque a gente teve aqui uma família inteira que não aprendia, não tinha interesse em nada... Então, tem influência do meio, sabe? Às vezes a gente percebe que a criança é assim, meio distraída, não está concentrada ali... Nossa! Tem um monte assim. Você olha assim e fala: “Ô, você está aqui?”; e eles falam: “Ah, professora, não estou falando nada”. Sabe essas crianças que sentam assim, ó? Que não estão nem aí? Tem um monte assim, nessa idade que eles têm agora. Se você for ver, entrar na minha sala, tem um monte assim...”</p>
<p>Concepção de avaliação</p>	<p>Concepção difusa</p>	<p>“Eu falei: “você não vai olhar o do seu amigo, porque essa avaliação é para mim e para vocês”. É para eu saber onde eu preciso voltar e para saber se eles conseguem fazer sozinhos, né?”</p> <p>“A gente sempre prepara alguma coisa, mais na quarta... Sabe por quê? Porque você precisa de um documento para reprovar um aluno.. Você precisa provar que aquele aluno não tem condições de ir para a outra série.”</p> <p>“Então, quando ele tem uma boa participação, até vai na lousa, você percebe que ele entendeu, ele sabe fazer aquilo, você aplica um conceito médio, que é o S, né? Porque você não pode exagerar, né? Um aluno que não participa, que não faz nada, você vai dar P... Aí você fica com dor de consciência... Fica em dúvida se vai ou se não vai, porque se esse aluno ficar retido, ele também não vai progredir. Mas na quarta a gente tem que dar uma peneirada; o aluno tem que estar preparado, escrever bem, o texto precisa ter uma coerência, escrever sozinho, precisa saber, no mínimo, as quatro operações, porque, senão, ele não vai conseguir nada na quinta série.”</p>

O que avaliar?	Aborda elementos dos planos formal e informal	<p>“Na quarta série já está mais definido. Assim, quando você pega o conteúdo de história, se você faz a leitura do texto, pede para cada criança ler um pedacinho, depois você dá uma explicação, você já está percebendo a leitura. A escrita, a gente avalia como uma escrita espontânea. Mesmo da lousa: a criança que lê bem, ela olha assim e já escreve, ela não fica olhando letra por letra. A que lê menos é a que erra menos, porque ela olha letra por letra e ela se preocupa em acertar [porque copia da lousa]. Essa é uma observação que a gente faz para ver leitura e escrita. E os outros conteúdos, na quarta série, dá para trabalhar melhor do que na primeira e na segunda. Porque na primeira e na segunda o professor está preocupado se ela já lê e já escreve. E na quarta, a gente tem a maioria que lê e escreve, a preocupação maior é com a escrita, porque bem ou mal ela já lê. É mais descobrir se ela entende o que lê.”</p> <p>“Tem que observar um conjunto: tem aluno que não escreve, não lê, porque é tímido, mas tem o preguiçoso, tem o que não sabe, tem o que não está a fim... Tudo isso tem que observar...”</p>
Como avaliar?	Desempenho em tarefas específicas	“Ocasionalmente, você dá uma produção e vai guardando. Numa reunião de pais, por exemplo, você mostra e diz: ”olha, a senhora pode ver, mas devolve para eu guardar”, então fica com a gente.”
Atribuição de símbolos conceituais	Finalidade classificatória	“Tem criança que não registra nada, né? Aí é NS. Quando responde as atividades, escreve, mas não participa, é S. Agora, P, é quando tem uma participação, assim, oral, além da escrita. Assim, eu tenho uma aluna que é super tímida, não pergunta nada. Então sempre estou passando perto dela para ver... Eu sei que ela é caprichosa, que ela é atenciosa com as coisas, que ela entrega trabalho... Então eu ensinei subtração e divisão e falei: “vamos ver se vocês conseguem fazer sozinhos”. Aí eu nem separei, eles ficaram em duplas... Ela foi muito mal, mas eu sei que ela é uma aluna aplicada. Então, esse conceito eu não vou colocar na minha caderneta, eu vou reservar. Eu devolvi para ela... Devolvi para todos refazerem o que erraram em casa. Aí vou olhar de novo... Não posso colocar, só por causa dessa avaliação, NS.”
O conselho de classe		<i>Não há destaques</i>
Os ciclos	Favorável, com ressalvas e/ou contradições	“Eu gostaria que ele [o ciclo I] fosse mais curto, não até a quarta. Seria ideal primeira e segunda, parar e avaliar. Depois terceira e quarta. Aí na segunda, você tem condição de descobrir qual a dificuldade da criança e voltar. Na terceira, fica mais difícil... Imagina na quarta!”

TEMA 2

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESTAQUES DAS RESPOSTAS
Caracterização dos alunos significativamente diferentes	Ritmo e estilo de aprendizagem	<p>“Aí, dentre estes, você tem alguns assim, que não gostam de escrever, que não registram nada, que sempre atrasam em relação aos outros. Estes é que vão criar conflito lá no final do ano... Lê, escreve, mas é preguiçoso, tem vários problemas em casa, que a gente sabe que tem, pelas reuniões com os pais... Esses é que dão conflito na gente, na hora de aprovar ou não... Nas tarefas de verificação ele não escreve nada, mas participa oralmente, aí não dá para reprovar. Tem outros que não registram e nem participam, não tem interesse...”</p> <p>“Eu percebi uma aluna, que é alfabetizada e tudo, mas ela parece que não tem o entendimento daquilo. Eu falo uma coisa, ela entende outra. Às vezes tem uma produção para fazer e ela pula uma linha e eu digo: “mas isso é um texto, você tem que escrever direto...” E pelas respostas que ela dá, entendeu? Eu até achei que ela não soubesse ler, mas ela lê direitinho... Ah, eu não sei, viu... O que não foi trabalhado... Ou se é dificuldade da própria criança...”</p>
Níveis de integração do aluno com necessidades educacionais especiais	Não há integração	<p>“Ele [Marcelo] escreve um pouco, mas ele mais copia mesmo. A professora da SAAI diz que ele lê... Mas ele não tem condições de acompanhar a sala.”</p>
Expectativas em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais	Aponta limitações do aluno	<p>“Aí eu não acho interessante ficar guardando para provar nada. Porque no caso dele, ele faz tratamento. Eu não preciso estar provando que ele não tem condição. No que ele puder participar na sala ele participa. Então eu não tenho essa preocupação de ficar guardando o dele [as produções].”</p>

A diferenciação curricular	Identifica a necessidade mas encontra impossibilidades para diferenciar	<p>Ela não vai além daquilo... Então não sei o que eu faço com ela. Olho o que ela faz, digo “você entendeu direitinho? Vai refazer, não foi assim que eu pedi”. Na hora, você vê a criança, você já sabe o problema que ela tem e como você deve agir... Não que a gente faça assim uma coisa específica para aquela, porque não dá. No geral, você chama a atenção: “olha, fulano, você presta atenção nisso, naquilo, na escrita, nesse parágrafo.”</p> <p>“Como nos fizemos essa troca [alunos com dificuldades foram para outra professora]... Bom, a Rosa disse que também não poderia pegar muitas crianças assim... Então nós combinamos de tirar umas seis e aí sobrou uma menininha que tava em defasagem, mas não era de idade não. Ela fazia reforço com uma professora que estava aqui readaptada. Ela ficava aqui durante o dia e se propôs a ajudar. Agora ela já saiu e não tem espaço para reforço aqui... Essa menina teve aula durante um tempo, né? Mas como não tinha mais vaga para encaixar ela na sala da Rosa, ela ficou comigo... Está em defasagem em relação à sala, entendeu? Aí fica difícil trabalhar com uma criança assim, entendeu? Porque quarta série, eles exigem mais, tanto no aprendizado quanto na disciplina.”</p> <p>“Talvez o que funcionasse fossem umas salas de reforço, assim, com três alunos, mas aqui não tem espaço. Se cada professora fizesse esse reforço 2 horas antes, ou 2 horas depois, acho que funcionaria mais... Porque não adianta colocar um monte de alunos, aí fica sendo uma outra classe... O aluno que não aprendeu precisa de uma atenção especial.”</p> <p>“Uma criança que não lê e não escreve na quarta, quando a gente tem um monte de conteúdo para trabalhar... Você tem que pegar a criança e sentar do lado, fazer lição separado, entendeu? Fica muito mais complicado...”</p>
As adaptações na avaliação		<i>Não há destaques</i>
Atribuição diferenciada de símbolos conceituais	Atribuição diferenciada dos demais alunos baseada em decisão externa	“Se ela [a professora da SAAI] decidir que ele vai ser aprovado, porque ela sabe a maneira, ela já explicou para a gente... Sobre a finalização do curso, sabe? Aí a gente dá um S, no final, e vai com aquela ressalva de aprovado nessas condições. Ele já tem 13 anos...”
Razões dos encaminhamentos para serviços de apoio	Atendimento individualizado em decorrência de problemas comportamentais	<p>“Tinha o Eduardo, que era atendido na SAP, mas por falta de vagas e pela necessidade de outros alunos, a professora tirou, porque ele lê e escreve e o problema dele, não sei... Você olha, assim, e não consegue ver, parece que é uma preguiça. Então, ele lê e escreve, mas ele não produz nada na escola. Ele é de SAP, e não de SAAI, porque é dificuldade, só.”</p> <p>“O Marcelo, que tem 13 anos, e a professora da SAAI acha que ele tem uma deficiência, assim, mental mesmo... Então, ele é bem grandalhão assim e bem infantil. Ele está desde a primeira série aqui. Quando eu recebi ele, já era da SAAI.”</p>

Caracterização do serviço de apoio	Orientação especializada	<p>“Ah, sim. Porque logo no começo do ano, a professora [da SAAI] pega o horário, vai lá, avisa que fulano já estava sendo atendido... Ou então a gente encaminha, assim, e ela fala que o aluno já está sendo atendido.”</p> <p>“Depende, assim... Porque a professora da SAAI falou que um aluno do tipo dele pode freqüentar dois anos a mesma série, por exemplo. Então esse ano a gente precisa definir com ela, porque no primeiro [semestre] ele ficou com NS.”</p>
------------------------------------	--------------------------	--

Professora: Petúnia (4º Ano)

Professora da quarta série do Ensino Fundamental I. Tempo de docência: 10 anos

Análise de Conteúdo

TEMA 1

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESTAQUES DAS RESPOSTAS
Composição das turmas	Manifesta ideais de homogeneidade e prontidão	“Chega no quarto, o que acontece: você tem salas enlouquecedoras, onde você tem alunos que não sabem escrever o nome junto com alunos super desenvolvidos, inteligentes, sabe? Então, tudo misturado...”
Caracterização das turmas	Diferencia os alunos em função da indisciplina	<p>“É uma sala que tem muitos alunos repetentes, se eu não me engano, uns quatorze. Dentre eles, alguns de quatorze, treze, doze anos, estigmatizados; muito estigmatizados pela escola mesmo, assim: “ah, você, nem vem reclamar”. Ao mesmo tempo tem alunos na idade normal, na idade correta ali, que para doze, para quatorze, é uma diferença imensa.”</p> <p>“Era uma sala dividida entre os oprimidos e os opressores: “se eu sou maior, eu posso mais que você, então fica quieto, senão eu te bato”. E bate mesmo, se não bate na escola, vai bater na rua. Então foi bem difícil, bem difícil. Eu tinha uns três líderes na sala que oprimiam meninas e meninos. Enquanto isso, tinha um grupo muito reduzido de meninas, na sala tinha quase só meninos. Algumas meninas com opinião formada, sabe? E outras apáticas. Mas durante o ano eu fui tentando ganhar os alunos, que nem: eu tinha um aluno maior que eu. Eu batia no ombro dele. E no começo ele veio peitando.”</p> <p>“Era uma sala onde era raro um consenso, por isso acho que tinha muita briga na sala. Cada um tinha uma opinião diferente, sabe? Não tinha panelinhas... Eles eram tão diferentes que ficavam o tempo inteiro se cutucando.”</p> <p>“Assim... Tem alunos mais afetivos, que vêm, conversam, mais próximos, então você acaba conhecendo mais porque eles se aproximam mais. Outros você se aproxima mais pelo estigma, aquela coisa, alguém vem e fala: “cuidado com fulano que ele é terrível”. Então, querendo ou não, você vai para a aula e fala: “vou ficar de olho”. Aí é você que se aproxima, porque alguém te alertou... Tem sempre aqueles que se destacam por causa da personalidade deles, o que faz piada, o que chora, o que só ri, o que não gosta de nada. Mas acho que o grosso fica nessa dos que você fica vigiando e dos que se aproximam porque gosta de você.”</p> <p>“Aí eles propuseram que eu falasse sentada. Para mim é horrível... Então eu sento, assim, e eles ficam todos perto... [risos] aí eu penso: eu vou pegar piolho [risos]”</p> <p>“Mas quando é com aluno, situação de briga, discórdia, ou então quando eu estou falando e tem desatenção, eu procuro não ser parcial... assim, sem estigma, sabe? Eu chamo ele para conversar e pergunto o que ele acha que eu deveria fazer... Aí eu falo que não condiz isso que ele está fazendo... Então eu procuro uma saída junto com eles.”</p>

Concepção de avaliação	Concepção difusa	“É que é difícil falar assim... Bom, não é uma coisa de um dia, né? Não é só prova, também. É um processo de observação, de análise, de troca. É isso, em todo momento você avalia e está sendo avaliado... Então eu prefiro pensar a avaliação dentro desse próprio conceito, sabe? Por que o que é avaliação? Avaliar é você também classificar, porque você sempre classifica o aluno quando você avalia. Mas pensar também nessa coisa mais subjetiva do que objetiva [dar nota, dar conceito...]. E na escola é difícil isso...”
O que avaliar?	Aborda elementos do plano informal	“Tem a questão das relações interpessoais, quer dizer, como ele se relaciona com o grupo, com os colegas. Eu procuro levar isso em consideração... bastante... eu considero bastante isso... (...) O tempo inteiro a gente está avaliando o aluno, mas aí, na hora de uma coisa mais formal, se ele vai mal, pronto! Acabou tudo o que se tinha avaliado antes, não é? Isso é o complicado. Eu tenho muita dificuldade com essa avaliação mais formal.”
Como avaliar?	Observação do conjunto de atividades	“Isso é super difícil... é um tema complicado, né? É importante acompanhar, ver se eles estão se desenvolvendo... Observar muito...” “E aí eu fui conquistando, mostrando: “olha, hoje vocês aprenderam alguma coisa na aula...” E eles foram pegando gosto por essa coisa de “ah, então hoje eu aprendi isso”. Essa sala mudou muito ao longo do ano e minha relação com esses três líderes foi fundamental para isso, porque eu comecei a tirar o poder deles, e eles foram se acostumando.”
Atribuição de símbolos conceituais	Finalidade classificatória	“Aqui na escola não tem uma norma, mas isso é complicado, porque a gente trabalha com três conceitos NS, S e P. É muito subjetivo... Têm os alunos que você conhece mais... Aí é mais fácil. Os outros, quando tem que preencher a folha, tenho que ficar observando melhor umas três aulas...”
O conselho de classe		<i>Não há destaques</i>

Os ciclos	Favorável, com ressalvas e/ou contradições	<p>“Eu acho que os ciclos são necessários. Eu acredito na aprendizagem por ciclos, no aluno ir progredindo, uma coisa linear, seriada... Mas ao mesmo tempo, você olha na escola e vê como existe o ciclo no papel, mas não existe na prática, porque tudo é muito estanque: a primeira série, a segunda série, a terceira série e a quarta série... O que existe, na verdade, é aquela progressão continuada: o aluno vai sendo aprovado e passando... Chega na quarta série sem saber nada. Sabe, eu concordo com o ciclo, mas a gente não foi formado para esse trabalho. E toda a estrutura da escola é em séries. Aí o aluno chega na quarta série e fica repetindo a quarta série...”</p> <p>“Assim: ele entrou no primeiro ano com uma certa dificuldade, por que ele não ficou no primeiro? Ou ficou no segundo, com uma atenção maior, um olhar mais para as necessidades dele? Não, ele vai, tum, tum, tum, tum, até o quarto.”</p> <p>“Aí eu falei com a outra professora que deu aula para ela... Acho que essas são boas saídas, sabe? Porque essa coisa estanque: “é da minha aula, eu resolvo”; é complicado... até se a gente pensar no ciclo, que você perguntou, sabe? Porque não sou só eu que conheço a aluna na escola... Isso seria muito legal, receber sempre esse feedback... alguém falar para você assim: “olha, essa sala é assim, tem fulano, cicrano, com tal dificuldade...” Seria muito legal... mas não rola...”</p>
-----------	--	---

TEMA 2

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESTAQUES DAS RESPOSTAS
Caracterização dos alunos significativamente diferentes	Comportamento que foge do padrão	<p>“Todo mundo tem suas dificuldades... mas acho que são aqueles que têm uma deficiência, assim, é... o Carlos, que tem baixa visão, mas também acho que tem alguma questão de desenvolvimento mental, porque ele tem quatorze anos e você percebe isso conversando com ele. É importante eu falar que em nenhum momento me falaram o que ele tinha. Tem a Tatiana, né, que deve ter DGD, mas ela fala... É, acho que era DGD.”</p> <p>“Mas eu não tive nenhum problema muito sério... Só com uma menina... muito agressiva, mas a própria turma falou que ela era assim com todo mundo...”</p>
Níveis de integração do aluno com necessidades educacionais especiais	Apenas integração social	<p>“Sabe, eles desistiam fácil das atividades... E eu ficava no pé. Mas foi normal.”</p> <p>“Mas na hora de ver as relações não era. Assim, da mesma forma que eu gostaria que eles participassem, eu gostaria que todos os outros também participassem. Tinham que interagir todos.”</p>
Expectativas em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais	Aponta limitações do aluno	<p>“Ah! Era diferente dos outros alunos, claro! Na hora de ver os conteúdos era. (...) Mas nem os, entre aspas, normais conseguem aprender aquilo tudo!”</p> <p>“Aí a gente faz força, tipo assim: “que fruta é essa?” E tem o A no começo.... e um fala: “melancia!”, “Não! Olha a primeira letra, que fruta começa com A?” E ele fala: “melancia!” Aí você vê, ele não tem noção nenhuma! [risos]”</p>
A diferenciação curricular	Não denota preocupações com a diferenciação	<p>“É mais ou menos assim: eu começo a aula com uma conversa... aí retomo o que a gente viu na aula anterior, relembro com eles... aí falo o que a gente vai fazer na aula, explico. Eu gosto muito de dar jogos, para eles trabalharem em equipes... E uma coisa eu sempre tenho cuidado: para nunca fazer meninos contra meninas. Aí a gente divide a sala por colunas de carteiras, nas fileiras deles... “</p> <p>“Ah! Acontece, claro. [silêncio] Eu tento sempre puxar um gancho com as atividades anteriores... antes de começar a aula... meio que tentando justificar a atividade. Muitas vezes eu tenho que interferir muito, porque eles têm uma dificuldade imensa, principalmente quando a atividade é em grupo... para não formar a panelinhas, sabe?”</p>
As adaptações na avaliação		<i>Não há destaques</i>
Atribuição diferenciada de símbolos conceituais		<i>Não há destaques</i>
Razões dos encaminhamentos para serviços de apoio		<i>Não há destaques</i>
Concepção de serviço de apoio		<i>Não há destaques</i>

Professora: Rosa (4º Ano)

Dados não utilizados na construção das categorias:

[Professora que recebeu os alunos “problemas” das outras quartas séries. Na JEI os professores chamam a sala de “PICzinho”]

Vamos começar falando um pouquinho da sua trajetória... sei apenas que é professora da quarta série...

Fazia uns 10, 12 anos que eu não pegava o quarto ano. Eu sempre peguei mais primeiro, foi a série que eu mais me identifiquei. Esse ano eu queria muito pegar, mas não deu.

Por que você gosta do primeiro?

Ah! Porque é muito gratificante. Você vê o fruto do seu trabalho. Apesar de que em todas as séries você vê isso, mas no primeiro é mais. O que eu percebo é que tem essa diferença de faixa etária mas eles [os da quarta série] também são infantis, eles também têm as mesmas necessidades dos primeiros anos. Eu peguei quarta série bem no começo da carreira, fazia uns dois anos que eu estava lecionando, mas era diferente...

Análise de Conteúdo

TEMA 1

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESTAQUES DAS RESPOSTAS
Composição das turmas	Manifesta ideais de homogeneidade e prontidão	<p>“Hoje em dia eles estão menos amadurecidos, eles estão chegando mais infantilizados no quarto ano. Apesar da minha afinidade ser mais com os pequeninhos, tenho também com eles... Porque eu estou numa quarta que é a nível de alfabetização, que eles têm as dificuldades bem acentuadas também. Então estou trabalhando com ênfase na alfabetização.”</p> <p>“Nós pensamos em colocar as dificuldades mais próximas na mesma sala, mas também pensando em ter alunos mais desenvolvidos junto. Porque, na verdade, não existe classe homogênea, né?”</p> <p>“É a base do meu trabalho esse ano. Eu me baseei muito numa criança inicial mesmo. Porque quando eu fiz a sondagem e percebi que tinha aluno pré-silábico... Então, é como se a gente tivesse que preparar uma comidinha para um doente, né? Não pode ser aquela comida forte, porque senão...”</p> <p>“Eu acho que na classe do PIC fica muito concentrado todos os tipos de dificuldades. O ideal mesmo seria eles ficarem numa classe normal, porque eles, tendo contato com pessoas que estão em nível mais avançado que eles, um ajuda o outro. Agora, se eu tenho uma dificuldade e o outro também tem, ambos não conseguem dar solução para um problema, então vai para o brejo...”</p>

Caracterização da turma	Diferencia os alunos em função do desempenho escolar	“O P é aquele que é plenamente satisfatório mesmo, aquele aluno que você desejaria que todos fossem, que deu conta de tudo, atingiu aquilo que se esperava.”
Concepção de avaliação	Concepção difusa	<p>“Quer dizer, todos os dias avaliando, né? Não é um dia exatamente de prova, aquele dia de avaliar... Como eu estou seguindo um processo o tempo inteiro, então eu tenho um diagnóstico desse aluno, uma visão global, como ele estava no começo e como ele chegou no final.”</p> <p>“Embora eu não trabalhe com isso não, com ameaça... Por exemplo: “se você não fizer, você vai ser retido”. Não, essa fala eu não uso. Não é conveniente, não vai acrescentar nada para ele, e talvez até desanime.”</p> <p>“Pelo menos umas duas vezes no mês, não é tanto assim também não... É quando eu quero mais observar mesmo. Mas eu sei que, naquele momento, tudo o que eu tinha observado, que eu achava que ele sabia, ele pode ficar nervoso e não responder porque acha que está valendo P, S ou NS. Então aí pode ser que não prove aquilo que eu já sei que ele sabe.”</p> <p>“Não! Eu não deixo saber [que as atividades não valem nota]. Eu não deixo saber porque, senão, não leva a sério. Só que nesse dia, que eu estou avaliando com uma tradicional mesmo, eu peço que eles não conversem e aí eles já sabem que é prova. Eles perguntam: “é prova? Vai valer P, S, NS?” Na quarta série eles ficam mais espertos, porque eles sabem que é uma série que pode reter.”</p>
O que avaliar?	Aborda elementos do plano formal	<p>“É mais na alfabetização. Tem que ser um trabalho mais direcionado à necessidade deles. Eles necessitam de um cuidado todo especial, de uma aula mais voltada ao interesse deles...”</p> <p>“Porque tem o aluno que, por exemplo, está silábico e teve um avanço; e eu dou S. E tem um aluno que está chegando no alfabético, que avançou muito mais; e eu dou S também. Então, para mim fica difícil.”</p>

Como avaliar?	Observação do conjunto de atividades	<p>“É assim: com aquela turminha eu trabalho assim; por exemplo, eu escolho 5 alunos para estar observando naquele dia. Porque não dá para dar atenção para todos no individual todos os dias. Então, hoje eu escolho 5, observo aqueles 5; amanhã outros 5 e assim vou indo.”</p> <p>“É, mas é humanamente impossível observar todos no mesmo dia...”</p> <p>“Vou falar com sinceridade, tenho um pouco de dificuldade, mas terminando a aula eu sempre faço uma observação, tipo: hoje o aluno fulano progrediu mais, aconteceu isso de interessante...”</p> <p>“Mostro as atividades, as tarefas. O meu registro eu leio na hora da reunião para cada mãe. Vou explicando; elas querem saber a situação do filho e elas têm razão de querer saber.”</p> <p>“O que eu dou em folhas separadas, ou eu colo no caderno, ou ponho num arquivo meu para guardar e mostrar na reunião de pais. Com todo o meu registro: não fez, lição incompleta, ou até escrevo “mãe, pergunte o porquê a lição está incompleta”. [risos] Eu faço isso direto. Tem um dia que eu dou uma atividade mais com cara de prova, mas não é essa que vai me fazer tomar a decisão.”</p>
Atribuição de símbolos conceituais	Finalidade classificatória	<p>“Eu vou dizer uma coisa que é de mim mesma... Eu acho esses conceitos bem vagos e bem difíceis de serem lançados numa ata como uma decisão mesmo. (...) Eu acho um pouco injusto esses conceitos. Eu até preferiria números mesmo. Porque aí dá para você diferenciar mais...”</p>
O conselho de classe	Avalia positivamente	<p>“É uma reflexão mais acentuada sobre aquele determinado aluno, sobre a dificuldade que aquele aluno tem. A gente pensa mais e reflete mais nesse momento, quanto a gente tem que tomar uma decisão, que conceito vai para a ata. É nesse momento que eu mais escrevo e penso sobre os alunos. Eu faço os relatos de toda a situação.”</p>
Os ciclos	Favorável, com ressalvas e/ou contradições	<p>“Eu sou a favor dos ciclos. Essa é minha opinião. Porque é um trabalho bastante importante, de bastante sucesso. Apesar de que há desafios enormes para a gente enfrentar aí, que são as dificuldades de aprendizagem. Mas eu acho que é viável, porque está respeitando o aluno, o nível do aluno, de aprendizagem do aluno, e não está rotulando: este aluno vai ficar em tal série porque não aprendeu. Sabe? “Eu sou aquele que não sei e por isso fui retido...” Diferente é quando chega no final do primeiro ciclo, quando ele vai ser retido ou não, que ele já tem uma visão de que ele passou por todas aquelas etapas, de que foi feito um trabalho todo, e ele não conseguiu.”</p> <p>“Não sei... Há falhas, talvez no processo, talvez possa ser, sei lá eu... Mas o aluno não conseguiu e foi feito todo um trabalho... Será que foi do ciclo mesmo, ou foi dificuldade acentuada do aluno? A gente está trabalhando há vários anos com isso e, sabemos, há um número muito grande de alunos com dificuldades mesmo. Mas tem um outro lado: está todo mundo em alerta, um grupo bem envolvido, tem um trabalho bem significativo. Eu e minhas colegas temos mudado bastante o modo de pensar: agora o aluno é retido só na hora que a gente vê que não dá mais.”</p>

TEMA 2

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESTAQUES DAS RESPOSTAS
Caracterização dos alunos significativamente diferentes	Comportamento que foge do padrão	<p>“Tenho 27 alunos e uns 8 freqüentam SAP, e tem uma especial.”</p> <p>“Eu acho que todo e qualquer ser humano é diferente um do outro. E não é porque ela é especial que eu vou olhar diferente para ela. Eu trato com naturalidade isso.”</p> <p>“Tem, porque é uma deficiência mental, ela não fala, só poucas palavras... Ela se expressa com a gente usando as sílabas que ela sabe. Então a gente vai se acostumando com a linguagem dela e com o jeito dela falar.”</p> <p>“Apesar de que, além do problema da aprendizagem, da dificuldade que eles têm, eles têm problemas sociais também. Aquela carência, precisa muito do professor do lado, uma presença de alguém que mostre carinho por eles...”</p> <p>“Ah! A auto-estima deles é lá em baixo mesmo! Muito baixa.”</p>
Níveis de integração do aluno com necessidades educacionais especiais	Apenas integração social	<p>“Ela participa de todas as atividades na classe, até mesmo as atividades que eu dou em folhinha, eu dou também para ela! Eu não diferencio... Até nos grupos as crianças acolhem muito. Sabe, ela foi muito bem recebida na minha sala. Ela já conhecia alguns alunos.”</p> <p>“Ah, sim! No começo, ela só tinha amizade com umas duas crianças. Hoje ela se comunica com todas as crianças da sala! Apesar que ela gosta de sentar perto da minha mesa e perto de mim. Acho que ela se sente mais acolhida...”</p> <p>“Eu procuro não diferenciar não... Mesmo se ela rabiscar, é o rabisco dela, e é ela que está fazendo.”</p> <p>“Desenvolvimento... Não tanto... Uma aprendizagem não dá para perceber, porque a dificuldade dela é acentuada, tanto na fala, quanto na escrita... Mas, assim, o objetivo nosso mesmo é a socialização.”</p>

Expectativas em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais	Manifesta expectativas positivas diferenciadas dos demais alunos	<p>“Mas é assim, aquela que é especial, é especial mesmo. Porque ela é uma aluna que pede para aprender. Você tem que ver! Ela é muito interessante, bem interessante mesmo. E ela vai para a SAAI com a professora Dália.”</p> <p>“Por exemplo, ela é uma criança que não fala, mas ela faz gesto que quer que eu passe lição. Então, para mim, no meu conceito, ela é a melhor da minha sala. Ela é a melhor aluna que eu tenho. Então, ela é uma aluna considerada especial, mas ela é especial também para mim, como ser humano. E ela mexe bastante comigo. Eu já aprendi a conviver com ela. Eu até coloco ela como exemplo para a classe. Falo: “gente, se vocês seguirem o exemplo da Júlia, para mim está perfeito”. Porque ela se interessa, ela pede... Ela é muito linda!”</p> <p>“É, falo assim: “seu colega aprendeu, então você também é capaz...” Ele acha que não é capaz de aprender...”</p> <p>“Tem alunos que não vai ter como [ser aprovado] mesmo... Não tem avanço, mesmo com todo o trabalho...”</p>
A diferenciação curricular	Tende a adaptações curriculares no nível do aluno	<p>“São as mesmas, mas com ênfase em cada dificuldade. Por exemplo, aqueles 5 que eu estou observando hoje, eu pego a mesma atividade com outro objetivo, mais focado na dificuldade dele, e eu vou trabalhando. Eu faço assim... Por exemplo: eu dou um texto; com os outros, eu posso pedir para retirar uma frase interrogativa, com eles eu peço para retirar do texto uma palavra. Então essa atividade é focada nos níveis de aprendizagem: aquele que está no nível pré-silábico, por exemplo, eu vou encontrar letras com ele.”</p> <p>“Porque eu falo assim: “agora vocês vão fazer a atividade de vocês que a professora vai dar atenção para a Júlia.”</p> <p>“São desafios que você tem que abrir um leque para procurar uma saída... Assim, eu dou tiros para ver onde vou acertar. Você tem que procurar caminhos mesmo. Tentar atingir o interesse deles. Desde o começo do ano esse é o meu trabalho... E isso é bem difícil mesmo! Tem cada aluno...”</p> <p>“Eles gostam muito de trabalho em grupo, mas não é fácil não. Porque quando eles estão em grupos, eles estão conversando um outro assunto que seja do interesse deles, e não aquele que está sendo trabalhado naquela aula. Mas eles gostam bastante de trabalho em grupo... Mas junta tudo: a dificuldade de aprendizagem, a indisciplina, a auto-estima baixíssima...”</p>
As adaptações na avaliação	Não indica adaptações	<p>“A gente dá o NS mesmo, desde o começo do ano, mas a gente fica sempre com a esperança de que a luzinha vai aparecer em algum momento... Então, no começo, tem que ser o NS para ele, mesmo; e no final do processo a gente vai avaliar...”</p>

Atribuição diferenciada de símbolos conceituais	Atribuição diferenciada dos demais alunos baseada em decisão pessoal	<p>“Não, eles [os critérios para atribuição de conceitos] variam. Por exemplo, se ele estava pré-silábico, aí avançou para alfabético, aí já vai mudar o conceito... Mas com observações. (...) Eu faço assim: geralmente, no período que está próximo do conselho de classe, a gente faz uma leitura do quanto avançou e faz um registro para ir para o conselho e mostrar que esse aluno tem tal dificuldade, mas ele tem possibilidades, ele se interessa ou não tem interesse...”</p> <p>“E, partindo dessas limitações, eu dou esses conceitos de acordo com a limitação dela.”</p>
Razões dos encaminhamentos para serviços de apoio	Atendimento individualizado em decorrência de supostas dificuldades de aprendizagem	<p>“Sempre tem trocas, porque muitas vezes a gente encaminha o aluno mas ele começa a faltar, porque é fora do horário de aula, ele não tem interesse... Então ela [a professora da SAP] faz a troca. Ela troca por um outro que poderia estar aproveitando melhor... A gente aponta um outro aluno que também está com dificuldades e que está com interesse...”</p>
Caracterização do serviço de apoio	Orientação especializada	<p>“Porque todas as vezes que observo [o trabalho da SAP], vejo que até pouco tempo essa criança não sabia isso... E aí tem um progresso. A gente troca bastante. A gente conversa bastante sobre eles. Ela conversa bastante comigo e mostra quais são as dificuldades deles.”</p>

ANEXO 2. Síntese da Análise

Síntese da Análise

TEMA 1

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	NÚMERO DE PROFESSORAS
Composição das turmas	Manifesta ideais de homogeneidade e prontidão	6
	Manifesta ideal de prontidão	2
Caracterização das turmas	Diferencia os alunos em função da família	3
	Diferencia os alunos em função do desempenho escolar	2
	Diferencia os alunos em função da indisciplina	3
Concepção de avaliação	Tende a uma concepção formativa	1
	Tende a uma concepção tradicional	2
	Concepção difusa	5
O que avaliar?	Aborda elementos do plano formal	2
	Aborda elementos dos planos formal e informal	5
	Aborda elementos do plano informal	1
Como avaliar?	Observação do conjunto de atividades	4
	Desempenho do aluno em tarefas específicas	3
	Observação do comportamento	1
Atribuição de símbolos conceituais	Finalidade classificatória	8
O conselho de classe	Avalia negativamente	5
	Avalia positivamente	1
Os ciclos	Favorável, com ressalvas e/ou contradições	6
	Desfavorável	2

TEMA 2

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	NÚMERO DE PROFESSORAS
Caracterização dos alunos significativamente diferentes	Comportamento que foge do padrão	3
	Problemas familiares	2
	Ritmo e estilo de aprendizagem	3
Níveis de integração do aluno com necessidades educacionais especiais	Integração funcional e social	2
	Apenas integração social	3
	Não há integração	2
Expectativas em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais	Aponta limitações do aluno	6
	Manifesta expectativas positivas	1
	Manifesta expectativas positivas diferenciadas dos demais alunos	1
A diferenciação curricular	Tende a adaptações curriculares em nível do aluno	3
	Não denota preocupações com a diferenciação	2
	Identifica a necessidade, mas encontra impossibilidades para diferenciar	2
	Tende a adaptações curriculares em nível do planejamento	1
As adaptações na avaliação	Não indica adaptações	3
	Adaptações generalizadas para a turma	1
	Adaptações apenas para alunos significativamente diferentes	1
Atribuição diferenciada de símbolos conceituais	Atribuição diferenciada dos demais alunos baseada em decisão pessoal	2
	Atribuição diferenciada dos demais alunos baseada em decisão externa	2
	Atribuição diferenciada dos demais alunos baseada em decisão compartilhada	1
Razões dos encaminhamentos para serviços de apoio	Atendimento individualizado em decorrência de problemas comportamentais	3
	Atendimento individualizado em decorrência de supostas dificuldades de aprendizagem	3
Caracterização do serviço de apoio	Apenas reforço escolar	3
	Orientação especializada	3

Síntese da Análise

Professora: Amarílis (1º Ano)

TEMA 1

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Composição das turmas	Manifesta ideais de homogeneidade e prontidão
Caracterização das turmas	Diferencia os alunos em função da família
Concepção de avaliação	Tende a uma concepção formativa
O que avaliar?	Aborda elementos do plano formal
Como avaliar?	Observação do conjunto de atividades
Atribuição de símbolos conceituais	Finalidade classificatória
O conselho de classe	Avalia negativamente
Os ciclos	Favorável, com ressalvas e/ou contradições

TEMA 2

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Caracterização dos alunos significativamente diferentes	Comportamento que foge do padrão
Níveis de integração do aluno com necessidades educacionais especiais	Integração funcional e social
Expectativas em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais	Aponta limitações do aluno
A diferenciação curricular	Tende a adaptações curriculares em nível do aluno
As adaptações na avaliação	Não indica adaptações
Atribuição diferenciada de símbolos conceituais	
Razões dos encaminhamentos para serviços de apoio	Atendimento individualizado em decorrência de problemas comportamentais
Caracterização do serviço de apoio	Apenas reforço escolar

Síntese da Análise

Professora: Lis (1º Ano)

TEMA 1

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Composição das turmas	Manifesta ideal de prontidão
Caracterização das turmas	Diferencia os alunos em função do desempenho escolar
Concepção de avaliação	Tende a uma concepção tradicional
O que avaliar?	Aborda elementos dos planos formal e informal
Como avaliar?	Desempenho do aluno em tarefas específicas
Atribuição de símbolos conceituais	Finalidade classificatória
O conselho de classe	Avalia negativamente
Os ciclos	Desfavorável

TEMA 2

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Caracterização dos alunos significativamente diferentes	Problemas familiares
Níveis de integração do aluno com necessidades educacionais especiais	Integração funcional e social
Expectativas em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais	Manifesta expectativas positivas
A diferenciação curricular	Tende a adaptações curriculares em nível do planejamento
As adaptações na avaliação	Adaptações generalizadas para a turma
Atribuição diferenciada de símbolos conceituais	
Razões dos encaminhamentos para serviços de apoio	
Caracterização do serviço de apoio	

Síntese da Análise

Professora: Camélia (3º Ano)

TEMA 1

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Composição das turmas	Manifesta ideal de prontidão
Caracterização das turmas	Diferencia os alunos em função da família
Concepção de avaliação	Concepção difusa
O que avaliar?	Aborda elementos dos planos formal e informal
Como avaliar?	Observação do comportamento
Atribuição de símbolos conceituais	Finalidade classificatória
O conselho de classe	Avalia negativamente
Os ciclos	Desfavorável

TEMA 2

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Caracterização dos alunos significativamente diferentes	Problemas familiares
Níveis de integração do aluno com necessidades educacionais especiais	
Expectativas em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais	Aponta limitações do aluno
A diferenciação curricular	Não denota preocupações com a diferenciação
As adaptações na avaliação	
Atribuição diferenciada de símbolos conceituais	Atribuição diferenciada dos demais alunos baseada em decisão pessoal
Razões dos encaminhamentos para serviços de apoio	Atendimento individualizado em decorrência de supostas dificuldades de aprendizagem
Caracterização do serviço de apoio	Apenas reforço escolar

Síntese da Análise

Professora: Íris (3º Ano)

TEMA 1

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Composição das turmas	Manifesta ideais de homogeneidade e prontidão
Caracterização das turmas	Diferencia os alunos em função da indisciplina
Concepção de avaliação	Tende a uma concepção tradicional
O que avaliar?	Aborda elementos dos planos formal e informal
Como avaliar?	Desempenho do aluno em tarefas específicas
Atribuição de símbolos conceituais	Finalidade classificatória
O conselho de classe	Avalia negativamente
Os ciclos	Favorável, com ressalvas e/ou contradições

TEMA 2

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Caracterização dos alunos significativamente diferentes	Ritmo e estilo de aprendizagem
Níveis de integração do aluno com necessidades educacionais especiais	Apenas integração social
Expectativas em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais	Aponta limitações do aluno
A diferenciação curricular	Tende a adaptações curriculares em nível do aluno
As adaptações na avaliação	Adaptações apenas para alunos significativamente diferentes
Atribuição diferenciada de símbolos conceituais	Atribuição diferenciada dos demais alunos baseada em decisão compartilhada
Razões dos encaminhamentos para serviços de apoio	Atendimento individualizado em decorrência de problemas comportamentais
Caracterização do serviço de apoio	Apenas reforço escolar

Síntese da Análise

Professora: Hortência (4º Ano)

TEMA 1

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Composição das turmas	Manifesta ideais de homogeneidade e prontidão
O bom aluno	Diferencia os alunos em função da indisciplina
Concepção de avaliação	Concepção difusa
O que avaliar?	Aborda elementos dos planos formal e informal
Como avaliar?	Observação do conjunto de atividades
Atribuição de símbolos conceituais	Finalidade classificatória
O conselho de classe	Avalia negativamente
Os ciclos	Favorável, com ressalvas e/ou contradições

TEMA 2

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Caracterização dos alunos significativamente diferentes	Ritmo e estilo de aprendizagem
Níveis de integração do aluno com necessidades educacionais especiais	Não há integração
Expectativas em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais	Aponta limitações do aluno
A diferenciação curricular	Identifica a necessidade mas encontra impossibilidades para diferenciar
As adaptações na avaliação	Não indica adaptações
Atribuição diferenciada de símbolos conceituais	Atribuição diferenciada dos demais alunos baseada em decisão externa
Razões dos encaminhamentos para serviços de apoio	Atendimento individualizado em decorrência de supostas dificuldades de aprendizagem
Caracterização do serviço de apoio	Orientação especializada

Síntese da Análise

Professora: Margarida (4º Ano)

TEMA 1

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Composição das turmas	Manifesta ideais de homogeneidade e prontidão
Caracterização das turmas	Diferencia os alunos em função da família
Concepção de avaliação	Concepção difusa
O que avaliar?	Aborda elementos dos planos formal e informal
Como avaliar?	Desempenho em tarefas específicas
Atribuição de símbolos conceituais	Finalidade classificatória
O conselho de classe	
Os ciclos	Favorável, com ressalvas e/ou contradições

TEMA 2

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Caracterização dos alunos significativamente diferentes	Ritmo e estilo de aprendizagem
Níveis de integração do aluno com necessidades educacionais especiais	Não há integração
Expectativas em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais	Aponta limitações do aluno
A diferenciação curricular	Identifica a necessidade mas encontra impossibilidades para diferenciar
As adaptações na avaliação	
Atribuição diferenciada de símbolos conceituais	Atribuição diferenciada dos demais alunos baseada em decisão externa
Razões dos encaminhamentos para serviços de apoio	Atendimento individualizado em decorrência de problemas comportamentais
Caracterização do serviço de apoio	Orientação especializada

Síntese da Análise

Professora: Petúnia (4º Ano)

TEMA 1

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Composição das turmas	Manifesta ideais de homogeneidade e prontidão
Caracterização das turmas	Diferencia os alunos em função da indisciplina
Concepção de avaliação	Concepção difusa
O que avaliar?	Aborda elementos do plano informal
Como avaliar?	Observação do conjunto de atividades
Atribuição de símbolos conceituais	Finalidade classificatória
O conselho de classe	
Os ciclos	Favorável, com ressalvas e/ou contradições

TEMA 2

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Caracterização dos alunos significativamente diferentes	Comportamento que foge do padrão
Níveis de integração do aluno com necessidades educacionais especiais	Apenas integração social
Expectativas em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais	Aponta limitações do aluno
A diferenciação curricular	Não denota preocupações com a diferenciação
As adaptações na avaliação	
Atribuição diferenciada de símbolos conceituais	
Razões dos encaminhamentos para serviços de apoio	
Caracterização do serviço de apoio	

Síntese da Análise

Professora: Rosa (4º Ano)

TEMA 1

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Composição das turmas	Manifesta ideais de homogeneidade e prontidão
Caracterização da turma	Diferencia os alunos em função do desempenho escolar
Concepção de avaliação	Concepção difusa
O que avaliar?	Aborda elementos do plano formal
Como avaliar?	Observação do conjunto de atividades
Atribuição de símbolos conceituais	Finalidade classificatória
O conselho de classe	Avalia positivamente
Os ciclos	Favorável, com ressalvas e/ou contradições

TEMA 2

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Caracterização dos alunos significativamente diferentes	Comportamento que foge do padrão
Níveis de integração do aluno com necessidades educacionais especiais	Apenas integração social
Expectativas em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais	Manifesta expectativas positivas diferenciadas dos demais alunos
A diferenciação curricular	Tende a adaptações curriculares em nível do aluno
As adaptações na avaliação	Não indica adaptações
Atribuição diferenciada de símbolos conceituais	Atribuição diferenciada dos demais alunos baseada em decisão pessoal
Razões dos encaminhamentos para serviços de apoio	Atendimento individualizado em decorrência de supostas dificuldades de aprendizagem
Caracterização do serviço de apoio	Orientação especializada

**APÊNDICE 1. Portarias SME 5.691/04
SME 5.718/04**

PORTARIA 5691/04 - SME

Dispõe sobre o Projeto "Ações de Apoio Pedagógico", e dá outras providências.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, e,

CONSIDERANDO :

- o disposto no artigo 14 do Decreto 45.415, de 18/10/04, que estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino;

- a necessidade de se instituir o Projeto "Ações de Apoio Pedagógico" e, conseqüentemente, de reorganizar as Salas de Apoio Pedagógico - SAPs nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, em consonância com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação;

- Programa de Formação e Acompanhamento específico realizados pelas Coordenadorias de Educação, por meio do GAAE (Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa) e articulado pela Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação;

- a concepção de currículo sócio -cultural e histórico e a perspectiva da diversidade cultural, étnica, de gênero e de sexualidade;

- o Projeto Político-Pedagógico como construção em processo, elaborado com a participação de toda a Comunidade Educativa, expressando suas reais necessidades, interesses e integrando os segmentos que compõem ativamente o cotidiano das Unidades Educacionais;

RESOLVE:

Art. 1º - As Unidades Educacionais de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino poderão organizar Ações de Apoio Pedagógico, se indicada a necessidade no seu Projeto Político Pedagógico e cuja efetivação ocorrerá na conformidade desta Portaria.

Art. 2º - Entender-se-á como Ações de Apoio Pedagógico aquelas que favoreçam a participação dos educandos e educandas no processo de leitura de mundo, letramento e alfabetização por meio de intervenções pedagógicas que assegurem a construção da leitura e da escrita, na perspectiva da apropriação, da manifestação e da produção cultural nas múltiplas linguagens.

Art. 3º - As Ações de Apoio Pedagógico, integradas às ações educativas e inseridas na construção curricular da Unidade Educacional, serão desenvolvidas:

I - na própria sala de aula do educando e educanda - compreendendo o trabalho colaborativo do Professor de Apoio Pedagógico e Professor da classe regular;

II - fora da sala de aula do aluno - utilizando diferentes ambientes educativos, tais como: quadra esportiva, pátio, Sala de Leitura, Sala de Informativa Educativa e outros espaços

além da Unidade Educacional;

III - na sala organizada e equipada especificamente para o trabalho, denominada Sala de Apoio Pedagógico - SAP, uma das alternativas de intervenção pedagógica.

Parágrafo Único - A alternativa especificada no inciso III será utilizada somente se esgotadas as dos incisos I e II deste artigo.

Art. 4º - Serão atendidos nas Ações de Apoio Pedagógico os educandos e educandas matriculados na Unidade Educacional, preferencialmente no Ciclo I do Ensino Fundamental e que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Art. 5º - As Salas de Apoio Pedagógico - SAPs funcionarão de acordo com as seguintes especificações:

I - organização das turmas: com, no mínimo 08 (oito) e no máximo 12 (doze) educandos e educandas, respeitando-se-lhes as diferenças, interesses e necessidades dos educandos e educandas e levando em conta o espaço físico adequado;

II - forma de atendimento: horários diverso do da classe regular, em 04 (quatro) ou 05 (cinco) horas-aula, distribuídas em, no mínimo 02 (dois) dias da semana.

Parágrafo Único - A permanência dos educandos (as) nas turmas estará condicionado aos avanços por eles obtidos, analisados em conjunto com o Professor de Apoio Pedagógico, o Professor da classe regular e o Coordenador Pedagógico, ao final de cada semestre letivo.

Art. 6º - As Unidades Educacionais que organizarem o Projeto Ações de Apoio Pedagógico contarão, cada uma, com 01 (um) Professor de Apoio Pedagógico, selecionado de acordo com o estabelecido no artigo 7º desta Portaria.

Art. 7º - O Professor efetivo, Titular ou Adjunto, de Ensino Fundamental I da Unidade Educacional, optante por Jornada Especial Integral - JEI ou Jornada Especial Ampliada - JEA, com disponibilidade para atender os educandos e educandas de diferentes turnos, de acordo com as necessidades da Unidade Educacional e que se interesse em desempenhar a função de Professor de Apoio Pedagógico deverá:

I - inscrever-se na própria Unidade Educacional;

II - apresentar Projeto de Apoio Pedagógico, de acordo com as diretrizes estabelecidas nesta Portaria, para apreciação da respectiva Coordenadoria de Educação;

III - submeter-se à entrevista com representante da Diretoria Técnico-Pedagógica e Supervisão Escolar da Coordenadoria de Educação, que encaminhará parecer à Unidade Educacional para análise do Conselho de Escola e eleição de um candidato.

Parágrafo Único - Na inexistência de candidatos interessados na Unidade Educacional, serão abertas inscrições à Rede Municipal de Ensino divulgadas através do Diário Oficial do Município, procedendo-se, no que couber, nos termos deste artigo.

Art. 8º - O profissional eleito pelo Conselho de Escola será designado pelo Secretário Municipal de Educação, condicionado à existência de Professor Substituto para regência de sua classe.

Art. 9º - Todos os Professores já em regência nas Salas de Apoio Pedagógico - SAPs na data da edição desta Portaria terão assegurada a permanência desde que atendam ao disposto nesta Portaria, e em especial no "caput" do art. 7º e seu inciso II e art. 8º.

Parágrafo Único: excetua-se das exigências estabelecidas no caput deste artigo a área da docência e a categoria funcional dos professores ali mencionados.

Art. 10 - O início das atividades do Professor de Apoio Pedagógico ficará condicionado à publicação de sua designação no Diário Oficial do Município - DOM e ao cumprimento de estágio de caráter formativo, supervisionado por integrantes da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica e da Supervisão Escolar das Coordenadorias de Educação.

Parágrafo Único - O estágio referido no "caput" deste artigo deverá perfazer o total de 20 (vinte) horas assim distribuídas :

I - 16 (dezesseis) horas destinadas à observação e participação em até 02 (duas) semanas e em, pelo menos, 2 (duas) Unidades Educacionais que mantenham Ações de Apoio Pedagógico.

II - 4 (quatro) horas de tematização das práticas observadas e cumpridas - junto à Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica da Coordenadoria de Educação e da Equipe Técnica da Unidade Educacional em que passará a atuar.

Art. 11 - Caberá ao Professor de Apoio Pedagógico :

I - Elaborar, desenvolver e registrar todas as etapas do Projeto "Ações de Apoio Pedagógico" junto aos educandos e educandas, em diferentes momentos da ação educativa, considerando os interesses e as necessidades de aprendizagem dos mesmos;

II - Elaborar ações de apoio pedagógico em conjunto com os professores das classes regulares em que estão matriculados os educandos e educandas atendidos nas turmas de Apoio Pedagógico, seja nas dos incisos I, II ou III do art. 3º desta Portaria, tendo como foco uma ação integrada a favor da aprendizagem dos mesmos;

III - Propor a reorganização dos tempos e dos espaços, em diferentes horários e ambientes educativos, de modo a favorecer a ação educativa, a integração dos grupos e o atendimento às especificidades dos educandos e educandas;

IV - Participar do estudo, análise e elaboração das propostas para a intervenção pedagógica necessária, em conjunto com o Coordenador Pedagógico da Unidade e com o coletivo de Professores;

V - Organizar a sua proposta semanal de trabalho, estabelecendo horários em atendimento aos próprios educandos e educandas e às suas famílias para acompanhamento, apoio e orientação.

Parágrafo Único - Os Professores de Apoio Pedagógico, quando optantes por Jornada Especial Ampliada - JEA, poderão cumprir, se necessário e respeitados os limites estabelecidos na legislação em vigor :

I - horas-aula a título de Jornada Especial de Trabalho Excedente - TEX - destinadas ao cumprimento de horário coletivo e planejamento da ação educativa;

II - horas-aula a título de Jornada Especial de Hora-Aula Excedente - JEX - destinadas à ampliação do atendimento aos educandos (as).

Art. 12 - Caberá ao Coordenador Pedagógico :

I - orientar a elaboração do Projeto de Apoio Pedagógico, integrando-o ao Projeto Político-Pedagógico da Unidade Educacional;

II - organizar os horários coletivos de forma a garantir e articular as Ações de Apoio Pedagógico às demais ações educativas, promovendo a integração entre o Professor de Apoio Pedagógico e os Professores das classes regulares;

III - Organizar ações de formação coletiva voltadas ao Apoio Pedagógico, garantidas no Projeto Político Pedagógico para todos os educadores da Unidade Educacional;

IV - Coordenar as ações de apoio pedagógico, auxiliando o Professor de Apoio Pedagógico e o Professor da classe regular na análise das dificuldades dos educandos (as) e na avaliação da situação de aprendizagem em que se encontram, bem como na definição das intervenções pedagógicas necessárias.

Art. 13 - À Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica e à Supervisão Escolar da Coordenadoria de Educação, em articulação com DOT/SME competirá o acompanhamento e o processo de formação permanente para o desenvolvimento das Ações de Apoio Pedagógico, através, inclusive, da promoção de encontros de formação dos Professores de Apoio Pedagógico e/ou de educadores da Educação Básica.

Art. 14 - O Projeto "Ações de Apoio Pedagógico" da Unidade Educacional integrados ao seu Projeto Político Pedagógico deverá considerar, em especial, os critérios e procedimentos referentes:

I - à análise, discussão e sistematização das ações como constitutivas da prática educativa;

II - às formas sistemáticas de registro do acompanhamento da prática educativa, realizada no cotidiano das Unidades Educacionais, tendo como foco as ações de Apoio Pedagógico;

III - à interlocução com órgãos governamentais e sociedade civil para a construção de ações intersecretariais da Rede de Proteção Social;

IV - à avaliação sistemática e continuada do processo educativo.

Art. 15 - Nos impedimentos legais do Professor de Apoio Pedagógico por períodos iguais ou superiores a 90 (noventa) dias adotar-se, para sua substituição, os procedimentos previstos nos artigos 7º, 8º e 10 desta Portaria.

Art. 16 - Ao final de cada ano letivo, o Conselho de Escola deliberará pelo referendo ou não do Professor de Apoio Pedagógico, mediante avaliação processual do seu trabalho.

Art. 17 - A cessação da designação do Professor de Apoio Pedagógico dar-se-á :

I - a pedido do interessado; ou

II - pelo não referendo do Conselho de Escola.

Art. 18 - Os casos omissos ou excepcionais serão resolvidos pelo Coordenador da Coordenadoria de Educação, ouvida, se necessário, a Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 19 - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Portaria SME 5.387, de 13 de novembro de 1996.

PORTARIA 5718/04- SME

Dispõe sobre a regulamentação do Decreto 45.415, de 18/10/04, que estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, e,

CONSIDERANDO:

- a necessidade de organizar os Serviços de Educação Especial do Sistema Municipal de Ensino, em consonância com as diretrizes desta Secretaria: a Democratização do Acesso e Permanência, a Qualidade Social da Educação e a Democratização da Gestão;
- o Projeto Político Pedagógico como construção em processo, elaborado com a participação de toda a Comunidade Educativa, expressando suas reais necessidades, interesses e integrando os segmentos que compõem ativamente o cotidiano das Unidades Educacionais;
- a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988;
- a Lei Federal nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente;
- a Lei Federal nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- a Lei Federal nº 10.172/01 - aprova o Plano Nacional de Educação;
- a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11/09/01 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;

RESOLVE:

Art. 1º - Os serviços de Educação Especial, inspirados na Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais, instituída pelo Decreto nº 45.415, de 18/10/04, serão oferecidos na Rede Municipal de Ensino de acordo com as normas e critérios estabelecidos nesta Portaria, e através:

- 1 - do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão - CEFAI
- 2 - da atuação dos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - PAAI
- 3 - das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAI
- 4 - das Escolas Municipais de Educação Especial - EMEE
- 5 - das Entidades Conveniadas

Art. 2º - Os serviços de Educação Especial de que trata o artigo anterior deverão ser organizados e desenvolvidos considerando a visão de currículo como construção sócio-

cultural e histórica e instrumento privilegiado da constituição de identidades e subjetividades que pressupõem a participação intensa da Comunidade Educativa na discussão sobre a cultura da escola, gestão e organização de práticas que reconheçam, considerem, respeitem e valorizem a diversidade humana, as diferentes maneiras e tempos para aprender.

Art. 3º - O Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão - CEFAI, será composto por profissionais da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica e Supervisores Escolares das Coordenadorias de Educação e, 04 (quatro) Professores Titulares com especialização e/ou habilitação em Educação Especial, em nível médio ou superior, em cursos de graduação ou pós-graduação, preferencialmente um de cada área e designados Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - PAAI por ato oficial do Secretário Municipal de Educação, e convocados para cumprimento de Jornada Especial de 40 (quarenta) horas de trabalho semanais - J 40.

§ 1º - O CEFAI será parte integrante de cada Coordenadoria de Educação das Subprefeituras e será coordenado por um Profissional da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica ou um Supervisor Escolar da respectiva Coordenadoria de Educação.

§ 2º - A equipe do CEFAI poderá contar, em sistema de cooperação e de maneira articulada com as demais Coordenadorias da Subprefeitura e Secretarias Municipais, com profissionais da Saúde, Ação Social, Esportes, Lazer e Recreação e outros, desde que justificada sua necessidade e com anuência dos respectivos Coordenadores.

§ 3º - Excepcionalmente, desde que justificada a necessidade, o Coordenador da Coordenadoria de Educação da Subprefeitura, poderá solicitar a autorização para a designação de outros PAAI, além do módulo mínimo, previsto no caput deste artigo, com a anuência do Secretário Municipal de Educação.

Art. 4º - O CEFAI poderá funcionar em espaço adequado, em salas da Coordenadoria de Educação ou da Subprefeitura, que aloje :

- a) formações
- b) produção de materiais
- c) acervo de materiais e equipamentos específicos
- d) acervo bibliográfico
- e) desenvolvimento de projetos.

Art. 5º - A Coordenadoria de Educação, por meio da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica e da Supervisão Escolar, deverá elaborar o Projeto de Trabalho do CEFAI, efetuando sua revisão anual para as necessárias adequações, em consonância com as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação - SME.

Art. 6º - A autorização de funcionamento do CEFAI será publicada em Diário Oficial do Município - DOM após análise e aprovação do Plano de Trabalho pela Diretoria de

Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação - DOT/SME.

Art. 7º - O CEFAI terá as seguintes atribuições :

I - manter estrutura adequada e disponibilizar recursos materiais às Unidades Educacionais que assegurem o desenvolvimento de ações voltadas ao serviço de apoio e acompanhamento pedagógico itinerante e o suporte do processo inclusivo no âmbito das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino;

II - organizar, coordenar, acompanhar e avaliar as ações formativas nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino;

III - acompanhar e avaliar o trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Especial conveniadas à Secretaria Municipal de Educação;

IV - promover o levantamento das necessidades da região por meio de mapeamento da população que necessita de apoio especializado, otimizando o uso dos serviços públicos municipais existentes, visando ampliar e fortalecer a Rede de Proteção Social no âmbito de cada Subprefeitura;

V - implementar as diretrizes relativas às políticas de inclusão, articular as ações intersetoriais e intersecretariais e estabelecer ações integradas em parceria com Universidades, ONG, Conselho Municipal da Pessoa Deficiente - CMPD e outras instituições;

VI - desenvolver estudos, pesquisas e tecnologias em Educação Especial e divulgar produções acadêmicas e projetos relevantes desenvolvidos pelos educadores da Rede Municipal de Ensino;

VII - desenvolver Projetos Educacionais vinculados ao atendimento das necessidades educacionais especiais de crianças, adolescentes, jovens e adultos e suas famílias a partir de estudos relativos à demanda;

VIII - dinamizar as ações do Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais relativas à Educação Especial, objetivando a construção de uma educação inclusiva;

IX - promover ações de sensibilização e orientação à comunidade, viabilizando a organização coletiva dos pais na conquista de parceiros;

X - discutir e organizar as ações de assessorias e/ou parcerias de forma a garantir os princípios e diretrizes da política educacional da SME;

XI - realizar ações de formação permanente aos profissionais das Unidades Educacionais por meio de oficinas, reuniões, palestras, cursos e outros;

XII - sistematizar, documentar as práticas e contribuir na elaboração de políticas de inclusão;

XIII - elaborar, ao final de cada ano, relatório circunstanciado de suas ações, divulgando-o e mantendo os registros e arquivos atualizados.

Art. 8º - O Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - PAAI realizará o serviço itinerante de apoio e acompanhamento pedagógico à Comunidade Educativa, desempenhando as seguintes atribuições :

I - promover continuamente a articulação de suas atividades com o Projeto de Trabalho do CEFAI, visando ao pleno atendimento dos objetivos nele estabelecidos;

II - efetuar atendimento :

a) individual ou em pequenos grupos de educandos e educandas, conforme a necessidade, em horário diverso do da classe regular em caráter suplementar ou complementar;

b) no contexto da sala de aula, dentro do turno de aula do educando e educanda, por meio de trabalho articulado com os demais profissionais que com ele atuam;

III - colaborar com o professor regente da classe comum no desenvolvimento de mediações pedagógicas que atendam às necessidades de todos os educandos e educandas da classe, visando evitar qualquer forma de segregação e discriminação;

IV - sensibilizar e discutir as práticas educacionais desenvolvidas, problematizando-as com os profissionais da Unidade Educacional em reuniões pedagógicas, horários coletivos e outros;

V - propor, acompanhar e avaliar, juntamente com a equipe escolar, ações que visem à inclusão de crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais;

VI - orientar as famílias dos alunos com necessidades educacionais especiais;

VII - participar, com o Coordenador Pedagógico, Professor regente da classe comum, a família e demais profissionais envolvidos, na construção de ações que garantam a inclusão educacional e social dos educandos e educandas;

VIII - manter atualizados os registros das ações desenvolvidas, objetivando o seu redimensionamento.

Art. 9º - As Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAI, instaladas nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, serão destinadas ao apoio pedagógico especializado de caráter complementar, suplementar ou exclusivo de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência mental, visual, auditiva (surdez múltipla), surdocegueira, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação (altas habilidades), desde que identificada e justificada a necessidade deste serviço, por meio da realização de avaliação educacional do processo ensino e aprendizagem.

Parágrafo Único - O serviço de Educação Especial de que trata o "caput" deste artigo poderá estender-se a educandos e educandas de Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino onde inexista tal atendimento.

Art. 10 - A avaliação educacional do processo ensino e aprendizagem mencionada no artigo anterior será o instrumento orientador da utilização do serviço de apoio pedagógico especializado, permeando e direcionando todos os encaminhamentos e determinará o período de permanência e desligamento da SAAI.

Parágrafo Único - A avaliação será realizada pelos educadores da Unidade Educacional de origem do educando e educanda, com a participação da família, do Professor regente da SAAI, do Supervisor Escolar e do CEFAI e, se preciso for, dos profissionais da saúde e de outras instituições.

Art. 11 - Os encaminhamentos para utilização do serviço de apoio pedagógico especializado realizado na SAAI deverão considerar os seguintes procedimentos levados a efeito na classe regular comum:

I - os recursos pedagógicos registrados no Projeto Político Pedagógico da Unidade Educacional, numa perspectiva de 'educar para a diversidade' e considerada a visão de currículo discriminada no artigo 2º desta Portaria;

II - o projeto de trabalho proposto pela Unidade Educacional e pelo regente da classe comum para assegurar a aprendizagem de todos, o trabalho com a diversidade, as estratégias de ensino inclusivas;

III - a problematização, durante os horários coletivos e outros sob coordenação do Coordenador Pedagógico, das práticas pedagógicas desenvolvidas e o apontamento das justificativas que limitam o atendimento das necessidades educacionais especiais no âmbito da classe comum, ou por meio de outros serviços de apoio, e que definem o encaminhamento para o serviço de apoio especializado realizado pela SAAI;

IV - os procedimentos arrolados nos incisos I a III, bem como a avaliação do processo ensino e aprendizagem, serão registradas em relatório, a ser mantido em arquivo próprio da SAAI, na Secretaria da Escola, com cópia no prontuário do educando e educanda.

Art. 12 - O desligamento dos educandos e educandas que freqüentam a SAAI poderá ocorrer a qualquer época do ano, após avaliação do processo ensino e aprendizagem, objetivando a reorientação do processo de apoio, a indicação de outros encaminhamentos que se façam necessários e a decisão quanto ao desligamento.

Art. 13 - O funcionamento da SAAI ocorrerá :

I - se realizado em caráter complementar ou suplementar :

- em horário diverso daquele em que o educando e educanda freqüentam a classe comum;

- em pequenos grupos de, no máximo, 10 (dez) educandos e/ou educandas ou individualmente;

- duração : no mínimo 4 h/a e no máximo 8 h/a distribuídas na semana, de acordo com os projetos a serem desenvolvidos.

II - se realizado com atendimento exclusivo :

- em grupos de, no máximo, 10 (dez) educandos e/ou educandas considerando a demanda a ser atendida e os projetos a serem desenvolvidos.

Parágrafo Único - Os diferentes agrupamentos serão organizados conforme as necessidades educacionais especiais e de acordo com a especialização e/ou habilitação do Professor.

Art. 14 - A SAAI será instalada por ato oficial do Secretário Municipal de Educação, mediante expediente instruído na seguinte conformidade :

I - ofício do diretor da Unidade Educacional solicitando a instalação da SAAI, contendo informação quanto à demanda e existência de espaço físico adequado;

II - avaliação do processo ensino e aprendizagem de cada educando e educanda a ser beneficiado (a) pela SAAI, com parecer do Coordenador Pedagógico;

III - ata do Conselho de Escola com parecer favorável;

IV - análise e manifestação do CEFAI;

V - parecer do Supervisor Escolar responsável pela Unidade Educacional;

VI - parecer conclusivo da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação - DOT/SME.

Art. 15 - A extinção da SAAI dar-se-á por ato do Secretário Municipal de Educação, mediante expediente instruído com :

I - ofício da Unidade Educacional ou da Coordenadoria de Educação, justificando a extinção;

II - cópia da ata da reunião do Conselho de Escola;

III - parecer do Supervisor Escolar e do CEFAI;

IV - parecer conclusivo da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação - DOT/SME.

Art. 16 - Os Professores regentes das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão-SAAI serão designados pelo Secretário Municipal de Educação dentre Professores da Carreira do Magistério Municipal, optantes pela Jornada Básica - JB, Jornada Especial Ampliada - JEA e Jornada Especial Integral - JEI e que comprovem especialização ou habilitação em Educação Especial ou em uma de suas áreas, em nível médio ou superior, em complementação de estudos, em cursos de graduação ou pós-graduação.

§ 1º - Excepcionalmente, os Professores que se encontram em regência nas SAAI, anteriormente Sala de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais -SAPNE, que comprovarem apenas a capacitação nos termos da Resolução CNE/CEB nº 02/01,

poderão atuar na regência das mesmas desde que, no período de 04 (quatro) anos a contar do início do ano 2005, apresentem a especialização mencionada no "caput" deste artigo.

§ 2º - Caberá a SME oferecer ao Professores oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, priorizando aqueles que se encontram na situação descrita no parágrafo anterior.

Art. 17 - Os Professores regentes de SAAI, quando optantes por Jornada Básica - JB ou Jornada Especial Ampliada - JEA, poderão cumprir, se necessário e respeitados os limites da legislação em vigor:

I - horas-aula a título de Jornada Especial de Hora-Aula Excedente- JEX, destinadas à ampliação do atendimento aos educandos e educandas;

II - horas-aula a título de Jornada Especial de Trabalho Excedente - TEX - destinadas ao cumprimento de horário coletivo e planejamento da ação educativa.

Art. 18 - A designação do Professor regente da SAAI ficará condicionada ao processo eletivo em nível de Rede Municipal de Ensino, divulgado em D.O.M. e à eleição pelo Conselho de Escola, mediante aprovação do Projeto de Trabalho, análise do currículo dos interessados e a especificidade da demanda a ser atendida.

§ 1º - Eleito o Professor, constituir-se-á expediente a ser encaminhado para fins de designação, composto por :

1 - documentos do interessado :

- cópia do demonstrativo de pagamento;

- certificação da graduação;

- certificação da habilitação ou especialização em Educação Especial;

- documentos pessoais;

2 - Projeto de Trabalho

3 - Cópia da Ata da reunião do Conselho de Escola

4 - Declaração de que há Professor Substituto para a classe/aulas do eleito

5 - Análise e emissão de parecer por DOT/SME

§ 2º - Designado o Professor regente da SAAI, deverá ele realizar estágio de 25 (vinte e cinco) horas-aula em até 2 (duas) semanas em outra (s) SAAI, orientado e supervisionado pela equipe do CEFAl.

Art. 19 - São atribuições do Professor regente da SAAI :

I - atuar em conjunto com o Coordenador Pedagógico e demais profissionais da Unidade Educacional na reflexão, planejamento, desenvolvimento e avaliação de projetos, bem como na formação e acompanhamento da ação educativa, objetivando a igualdade de direitos aos educandos e educandas e de acesso ao currículo.

II - realizar o apoio pedagógico especializado e o acompanhamento de crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, através de atuação colaborativa com o professor regente da classe comum e do trabalho articulado com os demais profissionais da Unidade Educacional e com suas famílias, conforme a necessidade, em caráter suplementar ou complementar ao atendimento educacional realizado em classes comuns, ou atendimento exclusivo;

III - elaborar registros do processo de apoio e acompanhamento realizado junto aos educandos e educandas com necessidades educacionais especiais, a fim de subsidiar a avaliação do seu trabalho e outros encaminhamentos que se façam necessários;

IV - discutir e analisar sistematicamente com os Professores regentes das classes comuns, bem como com a Equipe Técnica da Unidade Educacional e do CEFAI o desenvolvimento do processo de apoio e acompanhamento, objetivando avaliar a necessidade ou não da continuidade do trabalho;

V - assegurar, quando se tratar de educando e educanda de outra Unidade Educacional, a articulação do trabalho desenvolvido na SAAI juntamente com a Equipe Técnica de ambas as Unidades, o PAAI e o CEFAI;

VI - difundir o serviço realizado pela SAAI, organizando ações que envolvam toda a Comunidade Educativa, colaborando na eliminação de barreiras na comunicação, preconceitos e discriminações e favorecendo a participação na vida social;

VII - manter atualizada a Ficha de Registro da SAAI (modelo Anexo Único, integrante desta Portaria) e o controle de frequência dos educandos e educandas na SAAI;

VIII - participar das ações de Formação Continuada oferecidas pelo CEFAI e pela DOT/SME.

Art. 20 - Em caso de impedimento legal do Professor regente de SAAI por períodos iguais ou superiores a 30 (trinta) dias, outro profissional poderá ser designado para substituí-lo, observados os dispositivos constantes dos artigos 16 e 18 desta Portaria.

Parágrafo Único - A Unidade Educacional deverá envidar esforços a fim de se evitar a interrupção do atendimento exclusivo.

Art. 21 - Ao final de cada ano letivo, o Conselho de Escola deliberará quanto à continuidade ou não do Professor na regência da SAAI, mediante avaliação dos trabalhos desenvolvidos e dos registros pertinentes disponibilizados para esse fim.

Art. 22 - A cessação da designação do Professor regente de SAAI ocorrerá:

I - a pedido do interessado;

II - por deliberação do Conselho de Escola.

Art. 23 - Os serviços de Educação Especial nas Escolas Municipais de Educação Especial - EMEE, destinam-se às crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência auditiva/surdez, surdocego ou com outras deficiências, limitações, condições ou disfunções associadas à deficiência auditiva/surdez, cujos pais ou o próprio aluno optarem por esse serviço, nos casos em que se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer as necessidades educacionais especiais e sociais desses educandos e educandas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental regular e Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Art. 24 - A formação dos agrupamentos/classes nas EMEE deverá observar os seguintes critérios :

I - na Educação Infantil - em média, 8 (oito) educandos e/ou educandas;

II - no Ensino Fundamental regular e EJA - em média, 10 (dez) educandos e/ou educandas.

Art. 25 - Nas EMEE, a flexibilização temporal de ciclo para atender as necessidades educacionais especiais aos educandos e educandas, deverá ser analisada em atuação conjunta do Professor regente da classe, equipe técnica da Unidade Educacional, Supervisor Escolar e CEFAI.

§ 1º - A indicação da necessidade de flexibilização considerará os seguintes princípios :

I - evitar grande defasagem idade/agrupamento/ciclo;

II - identificar, por meio da avaliação educacional do processo ensino e aprendizagem, envolvendo os múltiplos fatores que o permeiam : projeto político pedagógico da escola, as práticas de ensino e as estratégias de ensino inclusivas, as condições do educando e educanda, assegurando-se a continuidade temporal do trabalho.

§ 2º - O registro do processo de avaliação educacional e da indicação da necessidade de flexibilização, referidos no parágrafo anterior, serão assinados por todos os envolvidos e arquivados no prontuário do educando e educanda.

Art. 26 - Os Profissionais de Educação que atuarão nas EMEE, deverão comprovar especialização e/ou habilitação em Educação Especial, ou em uma de suas áreas, em nível médio ou superior, em cursos de graduação ou pós-graduação, ressalvados os dispositivos contidos na Lei 11.229/92.

Art. 27 - As EMEE poderão desenvolver Projetos de Atendimento Educacional Especializado que objetivem a formação integral dos educandos e educandas e a sua inclusão educacional e social, em consonância com o projeto político pedagógico da Unidade Educacional e as diretrizes da SME, por meio da utilização de recursos e técnicas específicos.

Art. 28 - Os Projetos de Atendimento Educacional Especializado serão aprovados pelo Coordenador da Coordenadoria de Educação, adotando-se os seguintes procedimentos :

I - Com relação a EMEE :

a) ofício do Diretor da Unidade Educacional requerendo a aprovação do Projeto contendo informações sobre :

1 - a demanda a ser beneficiada;

2 - os critérios de atendimento e recursos necessários;

3 - a existência de espaço físico adequado.

b) cópia do Projeto de Atendimento Educacional Especializado.

c) Ata da reunião do Conselho de Escola com parecer favorável.

II - Com relação à Coordenadoria de Educação :

a) análise e manifestação do CEFAI;

b) parecer do Supervisor Escolar responsável pela EMEE;

c) parecer decisório do Coordenador da Coordenadoria de Educação.

Art. 29 - Para regência nos Projetos referidos no artigo anterior, será designado Professor com habilitação específica por ato oficial do Secretário Municipal de Educação, condicionado à análise e aprovação da proposta de trabalho e currículo pelo Conselho de Escola.

Parágrafo Único - O Professor , se optante por Jornada Básica - JB ou Jornada Especial Ampliada - JEA, poderá cumprir, caso haja necessidade, e respeitados os limites da legislação em vigor:

I - horas-aula a título de Jornada Especial de Hora-Aula Excedente- JEX, destinadas à ampliação do atendimento no Projeto;

II - horas-aula a título de Jornada Especial de Trabalho Excedente - TEX - destinadas ao cumprimento de horário coletivo e planejamento da ação educativa.

Art. 30 - Eleito o Professor, constituir-se-á expediente a ser encaminhado para fins de designação, e composto por :

1 - documentos do interessado :

- cópia do demonstrativo de pagamento;

- certificação da graduação;

- certificação da habilitação ou especialização em Educação Especial;

- documentos pessoais.

2 - Proposta de Trabalho

3 - cópia da ata da reunião do Conselho de escola

4 - declaração de que há Professor Substituto para a classe/aulas do eleito

5 - análise e emissão de parecer por DOT/SME.

Art. 31 - Ao final de cada ano letivo, com base na apresentação dos trabalhos desenvolvidos e nos dados do acompanhamento efetuado pelo CEFAI, realizar-se-á a avaliação do Projeto de Atendimento Educacional Especializado e da atuação do Professor designado e o Conselho de Escola deliberará pela manutenção ou não do Projeto e a continuidade ou não do Professor na regência.

Art. 32 - O encerramento do Projeto de Atendimento Educacional Especializado poderá ocorrer mediante :

- ofício de solicitação da EMEE com a justificativa do encerramento;

- cópia da ata da reunião do Conselho de Escola;

- parecer do Supervisor Escolar e do CEFAI;

- parecer conclusivo do Coordenador da Coordenadoria de Educação.

Art. 33 - A cessação da designação do Professor responsável pelo Projeto de Atendimento Educacional Especializado ocorrerá :

I - a pedido do interessado;

II - por deliberação do Conselho de Escola.

Art. 34 - Os Professores em exercício no Programa de Estimulação da Fala, Audição e Linguagem - EFAL, regulamentado pela Portaria SME 1.203, de 15.01.99, poderão optar pela continuidade, desde que atendidos os critérios estabelecidos nesta Portaria e efetuadas as necessárias adequações.

Art. 35 - A Equipe Técnica da EMEE, em conjunto com os educadores da Unidade Educacional e com o CEFAI, deverá organizar uma sistemática de avaliação contínua do processo ensino e aprendizagem e de acompanhamento dos resultados alcançados, visando à transferência dos educandos e educandas para a classe comum.

Art. 36 - Será realizada a Formação Continuada específica :

I - dos Professores regentes da SAAI e profissionais da EMEE - pelo CEFAI e DOT/SME;

II - dos profissionais do CEFAI - pela DOT/SME.

Art. 37 - As instituições conveniadas de Educação Especial poderão atender crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, cujos pais ou o próprio aluno optarem por esse serviço, após avaliação do processo ensino e aprendizagem e se comprovada a impossibilidade de se beneficiarem dos serviços públicos municipais de Educação Especial.

Parágrafo Único - O atendimento prestado pelas instituições conveniadas deverá estar em consonância com as diretrizes e princípios da política educacional da SME.

Art. 38 - Os serviços de Educação Especial discriminados nos artigos 8º, 9º e 23 desta Portaria serão oferecidos em caráter transitório, a fim de garantir a permanência/retorno à classe comum.

Art. 39 - Os casos excepcionais e/ou omissos nesta Portaria serão resolvidos pela Coordenadoria de Educação da Subprefeitura, ouvida, se necessário, a Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação - DOT/SME.

Art. 40 - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, e, em especial, as Portarias SME 6.159, de 09/12/94 e 1.203, de 15/01/99.

OBS.: ANEXO "FICHA DE REGISTRO DA SAAI - SALA DE APOIO E ACOMPANHAMENTO À INCLUSÃO", VIDE DOM DE 18/12/2004, PÁGINA 24.

APÊNDICE 2. Íntegra das Entrevistas

Fale um pouco sobre você. É professora de que série, em que período...

Sou professora do primeiro ano. Todos os primeiros são no primeiro período, o que é bem interessante...

Por que?

Porque a gente troca muitas informações e, mesmo as professoras não trabalhando exatamente igual, a gente troca informações e seguimos melhor nosso projeto.

Projeto?

É, o TOF. Então dá para a gente se orientar por esse projeto para a didática que vamos trabalhar. É uma didática diferenciada, a gente está fazendo o curso. Todas as professoras do primeiro estão.

Didática diferenciada?

É, porque é construtivista. A gente trabalha a partir de textos, e não a partir de sílabas ou letras. A gente trabalha a leitura pela lembrança, casando a oralidade e a escrita... A orientação é para trabalhar em grupos, e a gente costuma fazer grupos por proximidade. Então a gente vai sempre analisando a fase em que ele está, fase da hipótese da escrita, e aí vai formando os grupos...

[a professora descreve as diferentes hipóteses associadas à aprendizagem de leitura e escrita, por cerca de 12 minutos]

É interessante, não é? É bastante interessante...

E você sempre trabalhou com primeira série?

Não, eu sempre trabalhei com a série que, na hora da escolha, eu achava que tinha mais a ver comigo. Nessa escola, eu estou aqui há 5 anos, é a primeira vez que pego o primeiro ano. Antes, na outra escola, eu sempre conseguia, porque tinha uma posição mais privilegiada e escolhia antes. Mas aqui, é a primeira vez que consigo...

Então você tem uma preferência...

Ah! As professoras têm essa preferência hoje... Porque com as mudanças na escola nos últimos anos... Eu acompanho isso há 19 anos, estou há 19 anos em sala de aula. Então o pessoal começou a preferir o primeiro ano, porque é o começo, todo mundo junto, aparentemente tem uma unidade para se iniciar o trabalho. Eu, particularmente, gosto muito da alfabetização. Se pudesse só escolheria o primeiro.

Mas agora, com o TOF, como fica?

Então, é tudo muito novo. E a gente sabe que as dificuldades são grandes... As crianças que chegaram no primeiro ano agora não viram o pré, porque eles passaram direto, com 6 anos estão no primeiro ano. Acho que a pré-escola vai começar a se estruturar agora

para começar a trabalhar mais cedo com as letras, com a apresentação das letras, para formar a base para o primeiro ano...

E como você vê isso na sua sala?

Eu vejo assim: tem criança muito imatura, que só quer brincar, brincar, brincar, pular; teve criança que chegou sem conhecer letras... Eu acho que querem muito brincar, e isso é o que mais pega... Tudo bem, falam no aprender brincando, que é assim que a gente deve fazer, mas eles querem brincar mais! E a estrutura da escola é muito rígida, não oferece o parque que eles gostariam de ter, não temos espaços diferentes para desenvolver atividades diferentes, como o hábito de escovar os dentes. Então não temos espaços físicos...

E os alunos que vieram da EMEI?

Aí é diferente, o aluno que já tinha conhecimento de sentar, de se organizar, de pegar o caderno, de olhar para frente, de estabelecer esse tipo de atitude de estudar, de fazer, ele tem uma prontidão, ele caminha mais rápido na alfabetização. Agora quando o aluno tem dificuldade de girar o caderno, tem até dificuldade com a questão da coordenação motora fina, e olha para o lado, e belisca o outro, e bate no outro, ele, com certeza, teve menos tempo para o desenvolvimento desse tipo de atitude, de sentar, de fazer... Ele está alienado... Num primeiro momento, é lógico, porque nosso trabalho é esse: é estar trazendo o aluno para o entendimento de tudo isso. Mas é lógico que ele fica muitas vezes para trás, por causa do desenvolvimento dele, porque ficaram pouco tempo na EMEI, ou nem ficaram lá.

E você tem alunos com dificuldades de aprendizagem?

Tem! Tem sim. Uma das coisas que eu tenho mais observado nesses alunos é que eles têm uma resistência muito grande no tentar fazer. Não vira para frente, fica lá antenado em outras coisas que não sejam as que você está apresentando. Tem muito aluno assim, e esses são os casos que mais demonstram dificuldades de aprendizagem. Mas agora eu conto com uma vantagem: eu tenho uma estagiária dentro da sala...

Do TOF...

Isso, do TOF. E isso é interessante porque tem aluno que a gente observa que ele requer uma atenção especial. Ele só produz se uma pessoa estiver junto dele. E ele exige essa atenção especial. São muitos os que precisam dessa atenção individualizada.

Atenção individualizada, como?

Então, é assim: na sala de aula, a professora estagiária trabalha sob a orientação do professor. A minha não faz nada sem a minha orientação: “tem que ser assim, tem que ser assim, tem que ser assim...” Eu geralmente faço assim: agrupo a turma por proximidade, de acordo com as hipóteses da escrita, e falo para ela com quais alunos ela vai trabalhar. Então: “você vai trabalhar com letras móveis”. Se eu estou trabalhando a história do Menino Maluquinho, então: “você vai pedir para que eles formem palavras do que eu estou falando”. Aí, namoradas, começa com qual letra? Você precisa mostrar o alfabeto para ele, para que ele escolha a letra... Então isso precisa ser individualizado

mesmo. Eles precisam, porque não tem em casa... Porque se eles tivessem essa vivência do ver as letras, do ver as palavras, eles não precisariam dessa intervenção individual. Mas muitas crianças ficam muito sozinhas dentro de casa, não fazem a lição de casa porque não tem quem o ajude. Porque o aluno que é bom, você pode prestar atenção, tem uma mãe dentro de casa. Por incrível que pareça. Porque dá esse respaldo para ele de rever, verificar, o que foi dado na sala de aula e levar para o campo da memória, aí ele memoriza melhor, ele entende melhor o que foi falado, vai incorporando mais dados para a leitura e escrita. Agora, aqueles que chegam em casa e não vão ter essa orientação, eles ficam só por conta da escola, aí não tem jeito... Então, nesses casos, precisa da atenção individualizada. Quando é agressividade, a gente chama os pais e, se eles confirmam que é assim mesmo, a gente encaminha para a SAAI e pede para que a professora dê uma olhada. Então o aluno que bate no outro, que não para quieto, que não faz nada das atividades, aí a gente pede para a professora da SAAI dar uma olhada, e ela acaba atendendo eles na sala de SAAI, mas como se fosse SAP, apoio pedagógico, mesmo... Na minha sala eu tenho 5 desses casos, que aqui ficam com a estagiária.

E como você percebe os avanços desses alunos?

Eles avançam sim, dentro das hipóteses da escrita, mas é uma luta diária para a gente convencer a pessoa de que ela é capaz, que pode fazer sozinha e de que ela tem que tentar. Porque eu sinto assim: a grande questão é de comportamento. Um comportamento agressivo muito forte. Aí eles não fazem, eles não têm a concentração necessária para olhar para frente, ouvir o que a professora está falando, pensar e tentar fazer. Uma das coisas que eu sinto mais nessa turminha é a agressividade. O que a gente tem observado é que, na verdade, a criança não tem dificuldade em aprender. Ela tem é dificuldade em se organizar e aceitar o aprendizado. Eu tenho observado muito isso. Porque às vezes ele quer chamar a atenção, quer fazer uma gracinha, quer apagar a lousa, quer pegar no giz, quer contar o que aconteceu...

E alunos com deficiências? Há na sua sala?

Eu tenho o Edson, que tem deficiência visual. Ele teve glaucoma, mas isso não impede ele de copiar, só que a irritabilidade dele por causa da luz é muito grande. Ele fica muito com o olho fechado e não consegue olhar muito porque ele cansa. Ele está sendo atendido na SAAI e, na sala de aula eu costumo passar a minha lição para ele em tópicos. O que é mais relevante ali, eu costumo passar no caderno dele em letras bem grandes. Mas é sempre uma incógnita, porque eu nunca sei qual é realmente a capacidade dele para estar retirando aquelas letras da lousa para passar para o caderno. Ele não copia nada de lá, e muitas vezes ele abaixa a cabeça e fica de olhos fechados. E eu conversei com a mãe dele logo no início do ano, e ela disse que o médico falou que ele podia fazer tudo na escola. Mas não é o que a gente percebe, porque ele se irrita muito mesmo com a luminosidade e em tentar forçar. Eu não sei se eu posso forçar ou não.

E com a professora da SAAI, você conversa sobre ele?

Conversamos, ela que disse que eu preciso escrever em tópicos no caderno do Edson, espaçadamente, com letra grande, para que ele possa observar melhor...

E tem dado certo?

Ainda não. Quando a gente faz um teste com ele, ele já está traçando as letras, mas não dá para dizer que ele acompanha a sala de aula não. Ele acompanha na oralidade...

Na oralidade?

É, até bagunça ele já faz. É de correr, de brincar, ele não tem dificuldades em relacionar-se com os outros. Quando a turma se reúne para ler a revista Recreio ele vai junto... Ele joga em grupo... Só que ele cansa, ele faz e abaixa a cabeça. Então a gente respeita a condição dele.

Na sua opinião ele é um aluno com dificuldades?

Ele tem essa questão da dificuldade do aprendizado, mas ele não tem essa questão da dificuldade no comportamento. Ele é sereno...

Voltando ao todo da sua sala de aula, que instrumentos você utiliza para avaliar seus alunos?

Principalmente a observação. Todo o dia eu olho o caderno. Eu chego perto do aluno, observo o que ele está fazendo, a fase em que ele está. Se eu estou dando ditado, vou circulando para observar a hipótese da escrita. Aí eu falo para a estagiária: “olha, tal aluno já avançou, está quase silábico...” Então eu fico observando o avanço dos alunos nessa questão. E quando eles estão em grupos, geralmente é para a produção de textos, aí eu vou avaliando como as duplas estão avançando, se preciso separar, se continuam juntos. Aí tem também as avaliações diagnósticas, que são da DOT, fizemos uma em fevereiro, uma no final de abril, depois em julho e já estamos preparando a próxima [os instrumentos são preparados pela escola, mas seguindo as orientações da Diretoria de Orientação Técnica, novamente a professora retomou as explicações sobre o TOF, por cerca de 15 minutos]. Na verdade, a gente faz avaliações quase que todo o dia, observando as hipóteses.

E essas avaliações têm relação com os conceitos P, S e NS?

Não, nem sempre. Sabe por que? É, assim... É... Numa mesma sala pode ter um aluno alfabético S e um aluno alfabético P. Eu não vou considerar um alfabético NS jamais, né? Porque a fase alfabética é a que se pede para o primeiro ano. Mas eu tenho aluno alfabético que reconhece a letra imprensa; eu tenho aluno alfabético que ainda não reconhece a letra imprensa, mas reconhece a letra bastão; e eu tenho aluno alfabético que ainda não lê... Entendeu? O que vai determinar se um aluno é P, se um aluno é S, na questão da avaliação é o desenvolvimento dele em relação a ele, em relação às dificuldades que ele tinha, em relação ao caminhar dele. Se aluno era pré-silábico e se transformou num alfabético, ele pode ser considerado um S. Agora, para ser P, você considera que ele aprendeu a ler e a escrever, o desenvolvimento como um todo. A hipótese da escrita é só uma parte, é só da escrita.

Você falou bastante de leitura e escrita, mas e ciências, história, geografia, não influenciam esses conceitos?

Ciências, história, geografia, tudo isso, para mim, entra como textos informativos, como atividades informativas, para ler textos, escrever textos. Não dá para cobrar que ele faça um entendimento escrito sobre o lixo, um entendimento escrito da escravidão. Isso está muito além, o aluno está começando agora, por favor, né? Um pouco de senso, né? Então eu faço o entendimento da leitura, da escrita. Porque fica complicado para eles as áreas específicas. A gente tem que por o pé no chão, estamos na alfabetização. Então todas essas matérias são passadas como textos informativos, não dá para cobrar, eles têm 6 anos, muitos fizeram 6 anos agora!

E como fica tudo isso no conselho de classe?

Conselho de classe... Isso é complicado. Isso que a gente fez, essa entrevista, parece um conselho de classe. Eu penso que ele deveria ser muito mais profundo do que o jeito que acontece. Precisa uma pessoa para ouvir tudo isso, mas na verdade, fica limitado. Porque todo meu trabalho com a classe, como eu observo a classe, cada aluno, tudo isso levaria muito mais tempo do que um dia de conselho para todas as séries. Porque o que acontece é que, no conselho, a gente aponta a quantidade de faltas que o alunos teve naquele semestre, ou naquele bimestre; a gente aponta os casos que chamaram mais atenção, geralmente por questão de indisciplina ou por questão de não aprendizado. Tem questões que poderiam ser ouvidas, mas não são: as orientações para o reforço paralelo com atividades, que a gente tem; as orientações da SAP e da SAAI... Não tem espaço e tempo... É complicado isso...

E os ciclos...

Então, eu tive uma aluna, que agora está no terceiro ano. Foi minha aluna no segundo. Ela estava na fase da garatuja no primeiro ano, com a outra professora. Aí ela já fazia SAP. No outro ano ela estava comigo, e vamos trabalhando essa questão. E continuou com SAP. E agora, quando chegou no terceiro ano, se alfabetizou. Quer dizer, quanto tempo: primeiro, segundo e terceiro. E se não tivesse tido esse apoio da SAP? Quanto tempo levaria? Então a questão não é o ciclo, mas o apoio. Nós precisamos de mais! Certas crianças têm uma condição de vida tão difícil, que elas precisam de muito mais apoio, de muito mais professores. E esse caso não é um caso isolado...

Vamos começar falando um pouquinho da sua trajetória... sei apenas que é professora da primeira série...

Ah! É a primeira vez que pego primeiro ano e foi a melhor coisa que fiz na minha vida. Tenho 15 anos de Rede e esse é meu segundo ano nessa escola. Fiquei 12 anos na escola anterior.

Assim, eu me acho muito grande para o primeiro ano... Sabe, eles falam “tia...” Ai... Eu detesto que me chamem de tia; a não ser os meus sobrinhos... Aí, no ano passado falei: “gente, vou arriscar” e peguei o primeiro ano e olha, eu estou apaixonada... Foi a melhor coisa que fiz na minha vida, estou amando o primeiro ano e quero pagá-los no ano que vem na segunda série. Do jeitinho que está: com todos os problemas, com todas as coisas... Estou fazendo o curso do TOF e lá foi falado isso, sobre a questão da continuidade...

Para mim foi muito difícil esta mudança [de escola]. Estava num lugar, super segura, e aí vim para cá... Aqui tem coisas que só por Deus! Só que aqui eu acabo me sentindo útil, eu vejo o meu trabalho. Então acho que lá [na escola anterior] eu estudei, aprendi, e aqui eu estou vendo o quanto sou capaz. Eu sinto que a comunidade daqui tem uma carência grande. Não igual a da outra escola, que eles iam de chinelo de dedo no inverno... Aqui é mais bonito, aqui é mais limpo, mas eles são carentes sim... tem uns que vêm da favela...

E a turma desse ano...

Eu sou assim, séria, mas brinco muito. E a gente acaba ficando cúmplice mesmo... Cria um laço emocional muito grande. E eles são muito doces, né? Os meus... São pequenos... O que eu achava que ia assustar por eu ser grande, acabou sendo legal, porque parece que a gente é do mesmo tamanho, é só eu sentar, agachar... Eu sou muito de tocar, de fazer gracinha... Porque eu acho que a gente ainda tem que ser artista para dar aula, né?

Parece que o grupo já vem de uma mesma sala de EMEI, então eles são muito amigos, eles são muito colaboradores, são muito companheiros... Então é assim, foi uma coisa fácil demais... Eles são muito solidários. Então, juntou tudo isso.

Aqui na escola eu brigo, pego pesado, falo que vou chorar, que vou embora... Pareço uma louca, mas eu gosto demais deles... Sabe de uma coisa: eu não tenho nem vontade de abonar de tanto que eu gosto deles.

Assim, o diretor é novo aqui, você sabe, né? Eu gosto muito das idéias dele, mas acho que ele não é muito compreendido ainda, acho que vai ser um processo...

Você falou que tem que ser artista...

É, eu acho.... Então, eu estava comentando com as meninas ontem assim: que como eu tenho 15 anos de Rede, eu tive uma época em que eu era muito chata, tradicional... Só que chegou um ponto... (Porque eu gosto muito de estudar) Mas chegou uma hora que

eu assumi para mim que estudar é um saco! Ficar sentado ouvindo alguém falar é um porre! O dia que eu assumi isso para mim, eu passei a me colocar no lugar dos meus alunos. Então eu procurei mudar muito a minha dinâmica, minha didática... Porque você ficar sentado 4 horas, um atrás do outro, é um saco. Então, a partir desse momento, comecei a mudar, comecei a ousar mais, entendeu? Por exemplo, eu tenho um aluno que chora muito... Aí, eles vêm na minha mesa assim ó: “pro, o Juneca tá chorando...” Aí eu faço assim: “ah! Eu vou chorar também!”... Então eu faço um teatro e acabou! O menino pára de chorar e eles começam a rir. Porque o que eu vou fazer: o menino está chorando, ninguém sabe porque ele está chorando... Então eu procurei fazer essas coisas... porque senão fica pesado, o primeiro ano tem muita coisa, é cansativo para eles também, né? Então, assim, eu gosto muito de arte, de desenho, de mudar ao máximo... Por isso que eu acho que a gente tem que ser artista mesmo. Tem que ousar mesmo, que nem trabalhar em grupos de 4, nossa! Eu monto e desmonto a sala num segundo e trabalho numa boa. Como dizem, é o momento da bagunça. Estudar é bom, mas é um saco! Tem aqueles deveres que enchem o saco... Claro que eu sou profissional, tenho que ser chata e tudo... mas aí tem que dar uma quebrada, fazer um teatro...

E o primeiro ano é cansativo para eles...

O primeiro ano é... Alfabetização... Tanto que o cabeçalho você não pode começar com ele completo... Eles cansam, então você vai pondo aos poucos. Tem todo um processo...

Como é a responsabilidade de assumir uma “sala de alfabetização”?

Sabe que está tranqüilo? No começo você fica ansioso... O TOF tem muita cobrança. Só que, assim, eu tenho na minha cabeça que eu não vou fazer milagre. Vou fazer o meu possível. Então na minha cabeça isso é claro. Agora eu tenho alunos que eu sei que não vão alfabetizar agora. Eles são imaturos, eles não estão preparados. Eu tenho aluno que era pré-silábico e que agora está produzindo um texto... Eu fico super feliz. Então eu estou fazendo todo um trabalho para abranger todo mundo, só que cada um é um. E têm aqueles outros probleminhas que não sou eu que vou resolver. Então eu tenho isso na minha cabeça tranqüilo: por que se tiver alguns que não forem... Por isso que eu quero o segundo ano para dar continuidade... Vou saber exatamente onde ele parou em dezembro, aí em fevereiro eu vou estar partindo daí.

Você falou do não preparo, isso tem relação com a educação infantil?

Ah! Eles vêm com 6 anos... Eu tenho uns três ou quatro que são extremamente infantis, trazem brinquedo todo o dia... Todo dia tenho que pegar aquele brinquedo, fazer ameaça e tal... E tudo que você fala eles dão risada, porque eles não tem ainda essa coisa de escola... E eu acho muito legal isso. Só que no começo eu senti um pouco, porque era muito, muito infantil. Então eu tenho alguns que já pegaram aquela coisa da escola... e têm aqueles que ainda estão brincando... E esses eu acho que ainda vai custar um pouco, mas não que não vão... Eles vão se alfabetizar. Então eu estou tranqüila, podem me deportar, me colocar numa lista negra, mas se um ou dois estão se alfabetizando, é porque eu estou fazendo um trabalho. Porque têm aqueles... Que nem: eu odeio inglês, não quero aprender inglês... Tem criança que não gosta de estudar... Não que eu vá deixar, mas você tem que tentar vários caminhos.

Mas há tarefas que eles devem cumprir, não é?

Tem sim e, é.... Assim, agora no meio do ano é que começaram a se destacar mesmo aqueles que não querem fazer... Porque têm dois alunos que me dão problema... Eu tenho dois casos que são assim, já vi que é família, uma série de coisas, e não tem quem faça... Mas em relação a cumprir tarefas, todos têm obrigação, isso é claro. Eu falo, a gente conversa muito sobre essa questão de responsabilidade... Eu falo: “olha, ninguém vem aqui na porta para me obrigar a trabalhar, então vocês também têm a parte de vocês...”. A lição de casa eles também costumam fazer. Então esse lado do dever, da responsabilidade, tem sim. Sabe o que eu sempre consegui fazer em sala de aula? Impor limite. “Pronto, acabou a brincadeira!” Isso é importante, uma coisa que você trabalha com a classe...

E em relação aos conceitos P, S e NS?

Isso é um problema! Eu considero três conceitos muito pouco. Então tem aluno que avança, mas não dá para ser um S... Então essa questão dos conceitos, essa questão da avaliação, é uma coisa que pega. E eu sou um pouco exigente, por exemplo: se você pegar o mapa mensal, tem mais NS. Porque eu deixei isso claro: avançou, mas não foi o suficiente. Então, nessa questão da avaliação tem esse problema... Tinha que ter NS+, S-, sei lá... Porque são só três, fica muito limitado...

E que aluno é P, que aluno é S...

Ah! A gente vai pelo individual, né? O progresso dele, o interesse dele... Porque às vezes ele progrediu tão pouco, mas o esforço todo dele foi tão grande que não dá para dar NS para ele, entendeu?

Progrediu em que?

No primeiro ano, a gente vai mais por essa linha: pré-silábico, silábico... Então ficou mais ou menos assim: pré-silábico é NS, silábico sem valor é NS... Mais ou menos isso... Então, chegando o final do ano eu vou dar uma atividade mais assim, ou pode até ser que no final desse mês a gente já faça uma avaliaçãozinha... Mas não me preocupa a nota em si no primeiro ano. Eu vou me preocupar mais no final do semestre sim. Aí vai ter todo esse desdobramento de durante o ano, a participação nas atividades, na sala mesmo, essas coisas todas. Aí engloba tudo, até as atividades que ele produziu, porque como eu trabalho muito em grupo, em dupla, você fica lá avaliando...

E você disse que tem 2 alunos com mais dificuldades...

Dificuldades assim, no caso, de atividades que eles não estão querendo fazer. Um, eu já falei com a mãe e o avô. O outro teve um problema no início... Ele pegou um negócio de uma aluna e vendeu, na minha frente. Mas foi inocente, porque se ele tivesse a intenção ele não faria na minha frente. Mas eu acho que é algo para ser trabalhado, para ser cortado. Aí chamei a mãe e foi a maior situação... Tudo que sumia na sala a culpa era dele, chamava a mãe, e ela falava que a culpa era minha... Então, eu sei que ele tem uns problemas na casa, o pai parece que mora com outra e a mãe não aceita muito bem. Essas coisas interferem e eu tenho notado que a mãe é meio maluca, pelo que percebi...

E alunos que freqüentam SAAI?

Tem a Lia, que é cadeirante. Mas particularmente, para mim, ela é mais normal que todos. Para mim ela não tem problema nenhum, porque eu não vejo a inclusão como um problema. E eu não consigo ter pena, ter dó, como eu vejo por aí. Para mim eu acho que a gente tem que tirar o que eles têm de bom, o que todo mundo tem. Então essa coisinha de piedade e tal, isso me irrita um pouco. E com ela eu trato como trato os outros. Ela faz tudo, é mandona, é autoritária, chama atenção dos colegas... Ela, para mim, é normal, nem é de inclusão. Ela só vai para lá porque a professora [da SAAI] acha que ela tem que ir, mas, na minha opinião, não precisaria...

E os outros alunos em relação a ela?

Eles são assim fantásticos. Porque ela não pega um lápis sozinha. Você tem que por o lápis na mão dela e por na direção do caderno. Assim, não dá para ficar do lado dela durante as 4 horas e eu também nem me importo, porque sempre tem alguém para ajudar. Então, assim, todo mundo ajuda. Eles gostam de ficar perto dela. A sala tem essa vantagem. Eles sentam com quem for, não tem discriminação. Isso é da sala.

Como foi o primeiro contato?

Ah! Quando ela chegou na escola, o povo ficou apavorado, desesperado... Eu já falei que para mim é normal, mas fiquei ansiosa por causa do desespero deles. Comecei a imaginar a menina como uma boneca de pano... “E se ela cai?” “Ai meu Deus!” E não era nada disso... Conversamos com a turma para prepara-los e foi tudo super tranquilo, normal. Eu não me ofereci para ficar com ela, não. Mas fiquei super feliz de ter sido indicada. E no começo do ano ainda tinha a Bia, que era autista, mas ela saiu, uma pena.

Voltando um pouco, você disse que avalia seus alunos quando eles estão trabalhando em grupos. Que instrumentos de avaliação você utiliza?

Eu faço semanários, então, assim, a cada semana, a cada 15 dias, eu faço uma atividade mais objetiva, com o propósito de avaliar mesmo. Mas como eles trabalham muito em grupos, eles me dão uma canseira, né? Porque a atividade é individual e eles querem ficar “bizoando” e tal...

Mas é importante ter essas atividades?

Ah! Sim. Que nem a Ana, ela era silábica... É, alfabética... Não, silábica sem valor no começo do ano. Aí eu dei uma atividade e, nossa, ela escreveu tudo e eu falei: “imagina, não foi ela que fez isso”. Porque sabe, trabalho em grupo... Aí chamei ela do meu lado e ela fez na minha frente. Realmente ela estava alfabética! Então tem isso: eles trabalham em grupo, aí não sei se foi ele que fez mesmo. Então, eu sempre faço uma sondagem, alguma coisa no individual, um ditado, alguma coisa, para eu ver onde ele avançou, ou não. Eu chamo ele na mesa, para ele escrever...

E esses registros?

Eu guardo. Mostrei para os pais no meio do ano, mas não entrego nada. Fica comigo, porque eu gosto de folhear, olhar o avanço. Aí no final do ano eu entrego para eles. Ah! Eu vejo o caderno, eu corrijo, o caderno de lição de casa e o caderno de classe.

Sabe que eu aprendi uma coisa com a CP este ano. Ela falou uma coisa um dia, que eu nunca tinha visto por esse lado: que chamar um aluno na lousa para ele escrever uma palavra é uma forma de avaliar. E eu nunca tinha visto essa atividade por esse lado. E a gente faz isso diariamente, chamar aluno na lousa para escrever. Mas registro mesmo, só com as sondagens... Eu faço isso com matemática também. Faço folhinhas assim...

O foco é em português e matemática...

Pois é, eu trabalho história, geografia e ciências também, mas o foco, para mim, é português e matemática. Sabe, eu vejo assim: o cara aprendeu a ler, ele vai embora... Então a gente até usa texto de história, do corpo humano, mas para eles lerem. A professora da sala de leitura me ajuda muito. Ela separa materiais, introduz os assuntos na aula dela. Nós falamos a mesma língua.

E a disciplina dos alunos é um critério para você?

De maneira nenhuma! Tem professor que ainda faz isso? Eu tenho uma aluna que é quietinha, uma gracinha, mas ela tem dificuldades... E aí? Vou dar P para ela? Claro que não! As minhas melhores, que são a Lia e uma outra, quase me enlouquecem, elas falam, falam, mas são excelentes, produzem tudo, P, é lógico.

E no conselho de classe?

Ai! Tem que falar disso? É um saco o conselho de classe aqui! (a professora desligou o gravador). Bom, todos vão para o segundo ano, então o que pega é coisa de conceito: para pré-silábico é nota tal, para silábico é nota tal...

E você está querendo pegar a segunda série, mas qualquer professor pode querer...

Ah! Eu quero minha turma fechadinha... Outras professoras podem querer o mesmo, mas desde que não tenha inclusão, não tenha babão, que não tenha aluno encapetado, aí elas querem. Tem professor que acha que existe aluno perfeito, que existe sala sem problema. Tem professor que ainda pensa assim. Isso não existe... Mas eu tenho uma classificação legal, todos passam para o segundo ano, vou conseguir escolher minha turma fechada...

Falando nisso, e sobre a escola em ciclos, como você vê essa estrutura?

O que empaca é que o professor ainda tem uma cabeça seriada... O meu interesse em pegar o segundo ano é porque em fevereiro eu não vou ficar perdendo tempo com sondagem... Eu já vou saber onde ele terminou e de onde vou partir... Agora, se eu pego um terceiro ano, aí vou ter que dar isso, porque é de terceiro ano, porque é assim que a coisa funciona. Agora, eu sou da opinião que se tivesse reprovação no primeiro ano, se resolveriam todos os problemas. Porque acho que a partir do momento que ele está alfabetizado, ele vai embora. Ele não reprova na primeira... Chega na segunda, ele é esquecido... Vai para a terceira e é esquecido... Não vai... Em um trabalho de ciclo como o que eu estou querendo fazer acho que ele tem mais chance... Esse negócio de progressão continuada é furado, por causa das cabeças... Os outros professores querem que os alunos cheguem alfabetizados, lindos, maravilhosos, sem nenhum problema... E não é assim. A coisa mudou. Assim, você está trabalhando no terceiro, eu no segundo,

se você me mostra uma atividade, eu nem quero saber e rodo [no mimeógrafo]. Eu não; eu olho, se tiver a ver com o que eu estou trabalhando, eu pego, se não, não. Porque não adianta, só porque está bonitinho, fazer... Tem que ter essa noção do nível da série, da classe, do ano, do ciclo mesmo.

Quando eu falo para você que eu não estou preocupada se vai ter alguém que não vai se alfabetizar, é porque eu sei que vai ter o tempo dele, vai ter um que não vai ser agora, pela imaturidade, por uma série de fatores, que talvez no segundo ele vá, com certeza, ou talvez no terceiro. Então por isso que eu tenho esse interesse de continuar. Porque eu acho que vai ter o momento dele, que ele vai estar despertando. E que é de uma hora para outra! Não é nem de um dia para o outro, mas de uma hora para outra que ele saca as coisas, que a ficha cai, né?

CAMÉLIA – 3ª Série

[Professora Titular. Tempo na escola: 6 anos. Tempo na Rede: 10 anos. Ela prefere primeiras séries, mas assumiu a terceira este ano. Ela já trabalhou com quartas séries, mas não gosta, pois julga os alunos como muito “donos do pedaço”. O gravador não funcionou no início da conversa].

A existência dessas salas de PIC teve algum reflexo nos seus alunos da terceira série?

Olha, eu nunca falei com eles a respeito dessas salas. Se eles sabem, ficaram sabendo por fora... Eu peguei quase todos os alunos que eram meus no ano passado [na segunda série] e sigo com eles, então eu sei que eles não tem idéia dessa sala de PIC.

É que eu andei conversando com os professores dos quartos anos...

Ah! Mas deve ser para dar uma amedrontada neles, porque é quarta...

Mas eles não chegaram a falar para mim que diziam isso aos alunos...

Eu também nunca comentei... Só falo para eles: “esse ano vocês passam”, porque eles têm a consciência de que eles vão passar de qualquer jeito; mas digo: “agora, na quarta série, se vocês não conseguirem um bom desempenho, vocês vão ficar, três, quatro anos sem se formar...” Mas, sobre o PIC, eu não falo não, porque é uma sala especial, não é? Tem um tratamento diferenciado, é para alunos que, na maioria, é aluno-problema. A gente já vem acompanhando desde quando começaram.

Eu estou falando do PIC, porque tenho percebido que este é um dos projetos que...

Que mais pega! Porque esses alunos, por estarem nessa sala, já devem perguntar: “por que eu estou aqui e não em uma sala normal?” Não é? Eu acho que já estão rotulados: é PIC!

Você e as outras professoras da terceira série fizeram acertos, trocas de alunos, no início desse ano?

Na verdade, sou só eu e a Íris, temos só duas terceiras séries esse ano e nós duas fomos professoras da segunda no ano passado...

Então vocês continuaram com os mesmos alunos...

Quase todos. Alguns meus foram para ela e alguns dela vieram para mim, mas foram poucos. Ficou legal assim, porque a gente consegue ver a evolução deles, acompanhar. E como a gente está no mesmo período, a gente conversa bastante, troca umas informações, ela fala sobre alunos dela.

E vocês costumam trabalhar sempre assim, pegando as segundas e, no ano seguinte, as terceiras?

Não, esse ano calhou, foi coincidência. Mas eu acho legal isso: você sabe até onde foi e então no outro ano você pode dar sequência.

E você tem mais tempo para conhecer os alunos...

Sim! Você já sabe quais são as dificuldades deles. Eu tinha uma aluninha no ano passado que era super fraquinha, tinha uma leitura assim, ruim; e esse ano ele deu um salto! O dia que ela veio ler eu fiquei assim: “gente, que legal, ela está lendo!” Eu abracei ela... Muito legal! É o fruto do trabalho, né?

Bom, você já teve um bom tempo para conhecer essa turma. E como eles são, no geral?

Eu tenho aluno assim... Bom, não sei se vou falar o que você está me perguntando, mas tenho alunos que estão conseguindo superar as dificuldades que eles tinham no passado. Este ano estão melhores. Agora, tem alguns alunos que você vê que não consegue atingir... Então tem aluno que, eu vejo, a necessidade dele não é da escola. São outras necessidades: a falta de estrutura em casa, problemas em casa; são dificuldades que a gente vê que vem de fora, não depende daqui, não depende do nosso trabalho. Tem que ter um trabalho fora daqui para que eles consigam avançar. E tem outros que não precisam, assim, você vê que eles vão caminhando com as próprias pernas. Então o professor é mais um orientador, não sei se a gente poderia dizer assim... Você vai orientando e eles vão caminhando, progredindo por seus próprios méritos. Então tem alunos excelentes e tem aqueles que precisam de mais atenção.

São muitos os alunos que precisam de mais atenção?

Tenho uns alunos com muita dificuldade... Mas esses que têm dificuldades são assim por causa de probleminhas lá na família que acarretam no que eles desenvolvem aqui na escola. Mas, no geral, a classe é boa, tem bom rendimento. Então tem aqueles casos que estão isolados...

Quantos, você sabe?

Bom, eu tenho 37 alunos na minha sala, desses, uns 10 têm dificuldades.

Algum deles frequenta a SAP?

Tem sim. Tem uma que vai com a Dália, mas ela não está vindo. Agora a mãe veio conversar e eu acho que ela vai voltar. Ela tem algum atraso, assim, mas não é nada muito grave. Ela é lenta na execução das tarefas, não é tudo que ela compreende, mas não é uma deficiência grave. Agora os outros, que vão com a Acácia, eu vejo que são crianças normais, com aqueles probleminhas que vem de lá de fora, que prejudicam a aprendizagem deles.

Esses que são atendidos pela SAP já estavam lá no ano passado?

Alguns sim, outros foram encaminhados esse ano, eu que pedi para que ele visse a possibilidade de estar atendendo. Aí ela conversou com as crianças, chamou os pais e começou a atendê-los.

E quando você solicitou isso para a professora da SAP foi porque você percebeu nos alunos o quê exatamente?

Porque eles estavam tendo muita dificuldade e eu não estava conseguindo atingir. Tem problema na leitura, sabe? Às vezes a criança é muito retraída, você pergunta e ele não responde, você fica numa angústia muito grande. Às vezes ele até quer falar, mas não sai! Aí a SAP nos ajuda, né? Porque a Acácia leva lá para a salinha dela, conversa. Porque lá é outra coisa, né? Mais individual...

E você nota que há contribuição desse trabalho na SAP?

Olha, tem uma aluna que, na sala de aula, não vejo avanço, mas é por conta da criança mesmo. Até a Acácia nota dificuldades na sala dela. Mas tem alguns que vão dando um passinho, curtinho, mas estão seguindo... Então eu acho que o trabalho da Acácia é muito importante. É uma coisa que a gente não pode ficar sem, porque nos ajuda.

E como são as dificuldades desses alunos?

Ah! É mais de leitura e escrita. Eu tenho até um aluno que não consegue ler e escrever, mas na matemática ele é ótimo. Então o que mais bloqueia é a leitura e escrita mesmo. Ele copia tudo, mas você pede para ele fazer uma leitura e ele não consegue. Na semana passada mesmo eu perguntei quem sabia descrever o ciclo da água e ele descreveu tudinho! Olha a memória dele! E não consegue ler e escrever... Mas falou, assim, deu uma aula! Uma coisa que eu falei no ano passado! Como que pode, né? E não sabe ler e escrever... Então ele tem um raciocínio, né?

E como é fazer a avaliação de um aluno assim?

É difícil... Porque ele fala e não registra. Esse menino não tem registro. Então é difícil fazer a avaliação. Porque, de um lado, ele não é um NS; ele consegue. Mas ele também não é um P, não é um excelente aluno. Aí, né, esses conceitos NS, S e P são muito... Porque você tem aluno que não pode ser enquadrado nesses três conceitos. E aí você vai fazer o quê? Ou você puxa para baixo, ou você puxa para cima. Aí tem as expectativas... Até para explicar para a mãe, fazer com que o pai e a mãe entendam isso, é complicado. Ele não todo NS, mas também não é S... Então fica meio vago.

E quando é P, e quando é S?

P é aquele aluno assim, que não te dá trabalho, faz todas as tarefas, não é isso? Então tem que olhar se ele faz tarefa, participa da aula, quando você pede alguma coisa ele responde. Agora, coitadinho daquele que não abre a boca, que não participa, não é? Por isso eu acho que deveria ser nota, ou letras A, B, C, D e E...

E o NS?

Ah! É forte isso. Porque você vai passar, mas no histórico fica NS, NS, NS... Tem aluno assim... Você vai ver lá na quarta série, ele é só NS. O que ele produziu? Nada! Então o NS é meio pesado...

E em relação à leitura e escrita...

É a principal dificuldade: a leitura e o entendimento. Eu acho que tem que ser mais trabalhado isso, o entendimento. Eles querem muito que as respostas estejam bem visíveis, para eles não terem que pensar muito. Como eu percebi já essa dificuldade, eu venho trabalhando mais com eles nesse sentido: leitura e compreensão do que está ali escrito. Acho que isso é o que pega. E eu tenho alunos que não sabem ler e escrever na terceira série.

Eles são indisciplinados?

Não! Não tenho problemas de indisciplina. Eles são até interessados! Eles têm boa vontade, sabe? Mas parece que tem alguma coisa que bloqueia, aquilo que eu falei que vem de fora, da família. E isso dá uma angústia total, porque o que você pode fazer com uma coisinha dessas?

E você falou com a família deles?

Esse contato com a família também fica muito difícil. Nem sempre a família atende quando você chama... Você chama os pais, acho eles pensam que vamos falar mal, aí não vêm. A gente fica assim, meio de mãos atadas, né? Porque a família não participa...

E você conversa sobre esses casos com a professora da SAP?

Sempre... Ela também fica angustiada porque a gente não pode contar com a família. Mas conversamos. Ela falou com a mãe de um aluno e descobrimos que ele tinha perdido o pai. A mãe disse que ele não chorou, mas que o comportamento dele mudou depois disso. A Acácia parece que conseguiu um encaminhamento para um psicólogo. Porque não dá para a gente fazer tudo, né? Com a classe super lotada...

Como você avalia a questão dos ciclos na escola?

Eu particularmente sou contra. Eu acho que ele não é bem trabalhado... Porque é assim: a criança entra na primeira série; ela já vem de uma EMEI; dentro dessa vidinha da EMEI já tem alguma coisa para dizer dessa criança, se ela faz tarefas, se brinca... Aí ela vem para o Fundamental, com tudo diferente, outro espaço. E agora eles vêm com 6 anos! Muito imaturos. Então, na primeira série, alguns já apresentam uma dificuldade. Aí ele passa aquele ano todo e vai para a segunda. O buraco que ficou lá na primeira vai aumentar. Então, o aluno que não conseguiu se alfabetizar na primeira, pode até ir para a segunda, mas ele vai precisar de um apoio, um reforço, uma aulas, para tentar cobrir esse buraco. Mas não tem, ele vai para a terceira, e aí para a quarta. Lá na quarta é que vai ver que ele não progrediu? Não é? Então, sei lá, talvez o ciclo devesse ser menor, primeira e segunda séries; na segunda vê como foi, decide o reforço... Antigamente, não sei se estou errada, você não via tantos problemas assim na escola. Se você não aprendia, repetia o primeiro ano. Eu acho que eu não via tanto problema nisso. Parece que não tinham também todos esses problemas de família. Hoje a escola precisa de ajuda, de psicólogos, das universidades, porque a escola perdeu a função de ensinar. Hoje, na sala de aula, você é mãe, pai, avó... Você não só vai ensinar o ba-be-bi-bo-bu, como também tem que ensinar outras coisas para eles. Coisas que a família deixou de ensinar, passou para a escola.

Nós falamos um pouco sobre avaliação, mas não perguntei para você que instrumentos você utiliza para isso... Poderíamos falar a respeito?

Olha, eu faço assim: eu avalio muito pelo que ele rende na classe. Porque eu acho que, no dia da prova, dá um branco. Então eu até faço uma avaliação, mas na hora de colocar um conceito eu não levo muito em consideração aquela prova. Aquela avaliação, para mim, ela serve para ver o que o aluno aprendeu e o que ele não aprendeu, ver qual é a dificuldade dele. Então, assim, eu dou uma prova de ciências e o aluno não vai bem; então o que eu vou ver? Vejo se ele participou das aulas, se fez as tarefas, como ele é. A prova não é o mais importante; até porque eu já fui estudante e sei como que é... A gente fica apavorado! Mas eu faço a prova sim, para ter um instrumento... Porque se o pai vem eu falo: “olha, tá aqui!” Como se fosse um instrumento para provar, sabe? Mas o que pesa mais, eu até falo para os pais na reunião, é a participação, o interesse, é ele estar perguntando durante a aula.

E os conselhos de classe?

[Faz uma careta] [Risos] Eu acho... Ai, pode falar? [Silêncio] Só querem saber de português e matemática... Aí você quer fala que ele é bom em história... Não! Só português e matemática! Então não reflete o aluno. Eu acho que o conselho deveria ser assim: você falar do aluno com tempo, não 15 minutos para você falar da sua classe inteira...

[Professora Adjunta. Tempo na escola: 1 ano e 7 meses. Tempo na Rede: 17 anos. Ela trabalhou com a segunda série no ano anterior e assumiu a terceira este ano com a maioria dos alunos que já estavam com ela. Conversávamos a respeito da experiência dela quando iniciamos a entrevista].

Então você nunca trabalhou com educação infantil...

Não, nunca, mas tenho a impressão que, sei lá, acho que seria um pouquinho mais “light” que o fundamental. Porque é criancinha, né? É outro tipo de trabalho, é cabecinha... O que ela fala é dela, porque é criancinha... Agora você trabalhar com uma quarta série, por exemplo, que a maioria já vem de repetência, já fala cada coisa que você fica assim... [cara de assustada]

Então você não gosta de trabalhar com quartas?

Não... Porque... [longo silêncio] Olha, essa minha sala, eu trabalharia na quarta com ela. Se fosse a minha sala, sim. Porque na maioria dos de quarta série que eu vejo aqui a indisciplina é muito grande. Eu não sei se vêm das outras escolas, porque a gente recebe muitos alunos repetentes... E eles são abusados, com uma falta de interesse incrível para trabalhar e uma falta de respeito para com o profissional. Agora, por exemplo, eu já trabalhei com a primeira. Eles são criancinhas ainda, então não tem uma dificuldade. Quando tem, é um ou dois, então não dá para prevalecer a bagunça deles no meio dos outros. Aí você vê com a segunda uma mesma linha... A terceira vai... Agora, chega na quarta, já misturou muito. Então, eu posso trabalhar com a quarta, mas não gosto. Agora, se eu pudesse pegar os alunos que estão comigo no ano que vem, na quarta, ficaria tranqüila.

Por que?

Porque eu vejo a educação deles, o respeito por mim, que a gente foi construindo desde o ano passado. Tanto é que se fosse para eu ficar com a minha sala desde o ano passado eu ficaria, quero dizer, com ela fechada, se pudesse, mas não pode.

Não pode?

Não é bem porque não pode... É que às vezes não é muito adequado. Às vezes uma professora tem um aluno que está muito difícil e é bom que ele vá para uma outra turma para mudar. Essa é a explicação, é uma coisa da escola mesmo.

E a sua turma desse ano, como ela é?

A minha turma... A minha turma está boa agora. Olha, no ano passado, quando eu cheguei aqui, eu ouvi falar assim: “essa escola tem muita inclusão”, “a sua sala tem bastante inclusão”... Aí eu cheguei na minha sala, no primeiro dia, tinha uns 8 alunos e eu fui fazendo a chamada. Aí um criança falava assim: “ah, professora, esse é uma coisa; ah, professora, esse aí e um...” Aí eu parei a chamada e disse: “ele não é mais, a partir de hoje ele não é mais isso que vocês estão falando. Acho que tinha isso com uns 6 alunos que ficavam fora da sala no ano anterior. Esse ano eles não ficam mais. Eu

comecei a trabalhar e, no começo do ano, numa reunião de pais, eu conversei com os pais e disse que os problemas tinham que ser resolvidos comigo. E comecei um trabalho com valores com os alunos, começando com bichos de pelúcia e falando que até os animaizinhos gostam de carinho... E agora estou feliz com a minha sala, embora tenha dificuldades: tem aluno autista, de inclusão, tenho bastante alunos com dificuldades de aprendizagem... Mas se antes eu tinha 8 que não sabiam ler e escrever, agora tenho 5. E desses 5 eu tenho 2 que são mesmo... É... Tem o Alfredo, que está com 10 anos, mas idade dele comprovada no diagnóstico é de 4 anos; e o Fábio, que é autista... Tem mais 2 com problemas que passam pela sala de apoio...

SAP?

Isso, a sala da Acácia. Ela ajuda muito. Tanto é que tem um outro aluno que tinha dificuldades de aprendizagem mas eu descobri que era falta de incentivo, que não tinha em casa aquele incentivo de aprendizagem, que a gente faz com os filhos da gente, sabe? Aí eu pedi para a Acácia atender ele um pouquinho. Ela pegou ele no começo do ano e, depois das férias, ele já não precisou ir mais, porque ele já lê e já escreve. E ele não lia nem escrevia... É igual o Willian. O Willian também é normal; porque nós sabemos qual é a criança que tem mesmo problema e aquele que é normal mas é um “bebezão da mamãe”. Aí a gente encaminha, né? E deixa ele lá com a Acácia, porque ele está melhorando também. Ela também reclamou que ele estava muito bebê. Aí nós conversamos com a mãe e vimos que ele se escondia muito atrás dela. E eu disse depois para a Acácia: “não é difícil porque ele tem afeto”. Então trabalhamos nisso. E ele está indo; eu fiz uma avaliação diferenciada para os 7 e ele foi o melhor deles.

Avaliação diferenciada?

É, diferenciada...

Como?

Só de leitura e escrita, assim: a mesma avaliação, o texto, que eu dei para a classe, eu fiz com eles. Só que eu li o texto com eles, mandei eles fazerem desenhos do que eles imaginaram com a história. Aí pedi para eles escreverem algumas palavras que tinham no texto, as que eles lembravam.

E os alunos que você falou, um com autismo e um com deficiência mental, fizeram essa avaliação?

Claro! Todos receberam a mesma folhinha. Mas, olha, o autista, quando chegou no ano passado, ele só desenhava a bandeira do Brasil e tinha o escrito “ordem e progresso”. Mas aí descobri que ele não escrevia, ele só desenhava as palavras na folha, palavras que ele vê por aí [risos]. Nessa folhinha que eu falei acho que ele só escreveu “Bradesco”, faltando algumas letras, mas só. Ah! E ele desenhou uma régua, assim, inteirinha [risos]. Mas ele não faz nada na maioria das vezes. Mas eu boto o nome dele nas folhinhas e guardo mesmo assim. Porque a gente tem que guardar alguma coisa, né?

Guardar, como assim?

Bom, aqui não tem espaço, né? Então eu peço para eles guardarem nas pastas deles e digo: “quero ver, heim, eu vou pedir qualquer dia para vocês trazerem a pasta para mim”. Mas as do Fábio e do Alfredo eu guardo.

O Alfredo é o que tem deficiência mental...

Isso. Ah! Com ele eu trabalho o nome, assim: “escreve seu nome, Alfredo”; aí tem dia que ele escreve certinho, mas tem dia que ele começa com o A, depois o F, depois o D, mistura as letras... Quando eu coloco lição na lousa e ele copia, assim, do jeito dele, faltando letras, porque eu acho que ele não assimila, acho que é a mente, né? Quando ele olha para a lousa de novo, eu acho que ele não acha mais onde ele estava, então ele põe outro pedaço da palavra. Aí ele fala: “lição, professora!” E eu falo: “Ô, Alfredo, tem lição aí, olha...” E eu chamo ele e passo alguma coisa no caderno dele, mas ele não faz, ele não consegue...

Mas você percebe avanços?

Eu acho que ele é instável... Ele vai e volta. Tem hora que ele copia “São Paulo, 4 de setembro”, eu vejo que faltou só o R... Amanhã ele já não consegue... Assim, acho que ele não tem firmeza...

E o garoto autista?

Ah! Para mim ele regrediu. Eu conversei com a Dália e ela disse que é assim mesmo... Mas antes ele ainda queria fazer alguma coisa, ele desenhava... Agora ele não faz, pega o caderno, fica olhando... Eu até achei que ele estava tomando um medicamento. Porque às vezes a criança toma um medicamento forte e fica assim, paradona... Mas a mãe falou que não.

Eles são os únicos mais velhos na turma?

Não... Tem um que chegou esse ano, que pelo jeito é aquela criança que ficou sem vaga, aí foi para outra escola, saiu, entrou em outra, aí chegou aqui... A idéia que eu tenho dele é essa. Só que ele é muito indisciplinado. Está uma luta para trazer ele de volta para a disciplina. Chegou aqui e, antes de um mês, a companhia dele, ao invés de ser os colegas da sala, acabou sendo uma quarta série de PIC [em tom de desdém]. Eu falei para ele: “Carlos, olha com quem você está fazendo amizade...”

Bom, como você estava me perguntando antes de começarmos nossa conversa, nós vamos falar um pouco sobre avaliação...

Nós estamos fazendo avaliação agora com as terceiras...

Ah! Eu vi, vocês estavam rodando no mimeógrafo...

É, a gente faz algumas assim, mimeografadas. Mas nós trabalhamos também com textos, a gente vê a história. Trabalhamos em cima da história com eles...

Vocês estão em um período de avaliação, é isso?

Não, a gente avalia assim... Todo mês a gente faz algo diferente. Agora a gente está fazendo uma assim, mais ampla, com todas as matérias. Mas a gente está sempre avaliando...

Todas as matérias...

Eles estão fazendo todas as matérias. Eu trabalho com eles, porque a minha é uma terceira, né? Então eu trabalho todas: ciências, geografia, história, matemática, português, artes... Eu preciso trabalhar todas as matérias porque a criança, ao longo do tempo, ela está construindo, né? Não pode deixar a matéria para trás, porque ela vai precisar...

E como eles vão nessas avaliações?

Você diz, os especiais?

Não só eles, toda a classe...

Ah! Muitos vão bem. Igual, na de português, nota-se a dificuldade deles na leitura, por não prestar atenção. Eu falo para eles lerem de novo, e de novo... Mas às vezes só quando eu leio para eles é que entendem... Tirando do meu tempo de estudo, vejo que é diferente. Hoje há um grupo grande de crianças que tem dificuldades de entender o que lê. Mas, na medida do possível, eles vão bem. Eu tenho 36 alunos; tirando 7 alunos que são acompanhados pelas salas de apoio, os outros, na medida do possível, vão bem em português, matemática, história, geografia... Agora, para os 7, eu tenho que fazer avaliação de português diferenciada, de matemática diferenciada.

E as outras matérias?

As outras eu dou a mesma folhinha, porque tem coisas que dá para eles fazerem. Assim: é um desenho que a gente pede, uma questão que a gente acaba lendo junto e, então, mesmo sem saber ler, eles conseguem fazer aquela atividade. Por exemplo, em ciências, estudamos a água, que ela é necessária para a gente viver mas que também pode trazer doenças... E aí coloquei assim: “desenhe três situações em que a água nos ajuda a viver”. Para eles, eu fui lá e li o que a questão estava pedindo e expliquei. Então eles desenharam! Pelo menos isso, né?

E os conceitos P, S, NS?

Na prova, na avaliação deles, eu não coloco. Eu corrijo e não coloco, porque senão eles ficam assim, preocupados, sabe? Agora, os pais vão saber que eles são NS. E cada um a gente olha de um jeito... Agora, de vez em quando a gente tem que fazer tudo igual e guardar, com a nota, porque senão, como vou provar o conceito final...

E quais os critérios que você usa para atribuir esses conceitos?

Uso tudo, até essas avaliações diferenciadas... às vezes nessas, ele é S, mas ele é S na terceira série se ele não conseguiu escrever esse texto como o fulano? Então, nesse caso, alguém vai ter que me ajudar... A decidir... Então a gente vai ver... Agora, quando até nas diferenciadas ele não conseguiu, nem colocar a primeira letra de uma palavra, aí é

NS mesmo. Igual ao Fábio, que tem as folhinhas todas em branco, ele é NS desde o começo, aí não tem como... Eu cheguei até a perguntar para a Dália o que fazer, e ela disse que era NS mesmo... Mas ele vai ser aprovado...

E como você vê o fato de ele ser aprovado?

Olha, antigamente eu achava errado. Agora já não acho mais. Porque para quê vai segurar? Porque não adianta. A criança sabe que vai passar. Eu não minto para a minha sala. Na minha sala eu digo a verdade: todos vão passar. Mas vale a pena passar sem saber? Eu pergunto isso para eles sempre. Igual: a mãe do Fábio pergunta se ele vai ficar retido... Eu digo que ele vai para a frente com a classe, só que ele precisa aprender a escrever, porque ele tem capacidade. Eu falei para ela: “a senhora tem que pegar no pezinho dele, porque ele tem capacidade”. E olha, mesmo sem esse negócio de reprovar, eles vão. Porque na minha sala, com 36 alunos, uns 28 estão bons, estão indo, aprendendo as coisas, está muito legal, mesmo sabendo que vão passar de qualquer jeito. E tem uns 10 alunos ótimos! Daqueles que você faz uma pergunta e já levantam as mãozinhas e querem responder, né? Então, antes eu era contra, mas, pensando, tinha aluno que ficava anos e anos na primeira série e não aprendia a ler e escrever... Então, o negócio é ir trabalhando com ele, ir passando mesmo, incentivando a família, para que essa criança possa aprender alguma coisa, sei lá... Ir descobrindo o que essa criança poderia fazer de diferente na vida. Porque, chegar até a faculdade, tem criança que não chega não.

Tenho uma curiosidade: como você diferencia um conceito P de um S?

Eu uso o concreto, a avaliação mesmo. Olha, por exemplo, eu li uma história com eles... Aí eu pedi que eles contassem, não a mesma história, mas uma outra que poderia ser real ou fictícia, baseada na que eu li. Aí um escreve um texto, mas fora do contexto que eu pedi, então eu dou um S. Já o outro, escreveu um texto, mas dentro do contexto, então é P. Aí na matemática, vamos lá, eu ponho quatro problemas. Um fez as quatro contas certinhas, outro vez duas e nem conseguiu entender se era conta de mais ou de menos... Então eu dou P para um e S para o outro.

Você tem outros critérios, além do desempenho deles nessas atividades?

Eu chamo eles na lousa, tem as lições do caderno, eu vejo a disposição deles para responder o que eu pergunto. Então, sem dar uma avaliação você já sabe! Desde abril você já sabe como é a criança...

Vou aproveitar nossa conversa para perguntar qual a sua opinião sobre o PIC?

[Longo silêncio] Problema sério, rapaz... Ah! Eu jamais queria pegar essa sala! Eu não sei se foi legal isso não, pelo menos até agora... Porque juntou tudo ali, tudo numa mesma sala. Eu não ficaria com uma sala de PIC. Acho que desgasta muito, não teria estrutura... Igual a da Rosa, que não é PIC... Ah! Eu não assumiria, porque acaba com o professor! Acaba com o professor! Quer melhorar a educação? Não é assim que vai melhorar... A escola tinha que pegar outra linha: trabalhar com a família. O governo tinha que fazer um trabalho para as famílias. O problema aqui é de família! Às vezes você chama e quando vê o pai e a mãe você pensa: “então é por isso que o filho é

assim...” Então tinha que chamar os pais, uma vez por semana, sei lá. Atendimento para essas crianças com isso, mesmo elas misturadas na sala. Trabalhar os valores, o respeito. Antigamente, tinha expulsão, tinha muitas coisas assim, que mudavam para melhor a escola. Agora não: liberdade total! É muita liberdade. Que é isso! Aluno vira e fala cada coisa para o professor e depois fica por isso mesmo? Não! Não pode ser desse jeito não... Acho que a coisa vai piorando porque eles vão crescendo e vão tomando fôlego. Não pode ser assim não...

E o conselho de classe?

Não faz essa pergunta não... Eu acho meio... Eu nem sei para que existe conselho de classe! É só nos finais de períodos... O conselho de dezembro então! Pelo amor de Deus, né? Sem contar que é muito rápido, porque é muita coisa em cima de uma pessoa só. Não podemos nem culpar a coordenadora, porque ela está aqui fazendo o conselho, aí chega uma coisa para resolver e ela tem que ir lá... Então não dá para analisar bem. Para mim o conselho tinha que ser de dois em dois meses. Para eu poder dizer: “olha, encontrei esses problemas com esse aluno, esses problemas com esse outro”; para aí ela poder dizer “então vamos fazer assim, vamos chamar os pais”. Agora fazer o conselho quando já está com a caderneta pronta... Para que? Só para saber que o aluno é ruim? O conselho de classe está servindo só para isso. Agora vai chegar em dezembro e eu vou lá: “fulana, P; fulano, S; fulana, P; fulano, NS”; para quê? Isso é conselho. [gargalhada]

Vamos começar falando um pouco da sua trajetória... sei apenas que é professora da quarta série...

Há 4 anos, direto, sem parar.

Você gosta, então?

Então, assim... Eu descobri que tinha uma certa afinidade por acaso. Porque quando eu entrei na rede, era um final de ano, outubro, e assumi uma segunda série... Mas era aquela segunda série com problemas mil: alunos de 14 anos, de 8 anos, enfim, uma série de problemas. Aí eu fiquei meio traumatizada, você está acabando de entrar, não tem experiência... No ano seguinte escolhi uma turma de quarta e me dei super bem: era uma turma mais tranqüila, não tinha tantos problemas de aprendizagem, tantos diferentes níveis de aprendizagem, era uma turma, no aspecto de aprendizagem, mais homogênea. E aí eu me dei bem, falei: "é aqui que eu tenho que ficar". Dá a impressão que a gente consegue falar a mesma língua, que eles conseguem compreender sem tantas repetições... Aí, quando eu vim para essa escola, isso acabou se confirmando e, como sou uma das últimas da escala, sobram sempre as quartas séries.

Há quanto tempo está na rede?

6 anos. Comecei numa escola de latinha, na verdade, nem de latinha era. Era um galpão de madeira, dentro da favela, um lugar mesmo complicado. Então, não só pela clientela super carente, mas a própria equipe da escola tinha muitos problemas. Quando eu saí de lá e entrei aqui, disse "que beleza, entrei numa escola de verdade!" Em todos os sentidos, tanto na estrutura física, prédio de alvenaria mesmo, e depois, por ser uma escola maior, as coisas se abrem mais e a equipe é boa.

E quer dizer que aqui as quartas séries sobram... Porque você acha que isso acontece?

Ah! Por causa dos problemas... Não só por causa da história de ter que reter alunos no final do ano, mas o problema de você ter que assumir, durante todo o ano, uma sala com múltiplos problemas de aprendizagem, diferentes níveis mesmo. Você tem que se desdobrar para atender a todos, e realmente você não consegue, essa é uma realidade; na prática, você não consegue. Infelizmente, ficam algumas crianças para trás. Porque, com um número grande de alunos, com problemas diferenciados... a menos que você seja super-herói...

[fizemos uma ponderação sobre porque, antes, as quartas eram preferidas, mas a professora não demonstrou relacionar isso aos ciclos...]

Você disse que a sala tem múltiplos problemas de aprendizagem... Em que você se baseia para identificar esses problemas?

O profissional de educação faz um diagnóstico. Eu penso que, num primeiro momento, esse diagnóstico é bem superficial. Porque você faz a parte escrita, a parte do conhecimento mais profundo, você só vai ver no dia-a-dia, depois de um certo tempo,

quando você vai conhecendo o aluno. Porque a parte escrita não diz tudo. Assim, tem muito aluno que não consegue se expressar na escrita, mas na oralidade ele dá um show dentro da sala de aula, na participação mesmo. Quando você está buscando neles conhecimentos prévios, enfim, quando você está trabalhando algum assunto na sala e esse aluno se expõe, se expressa, e aí você também está avaliando. Mas na hora que ele vai colocar isso no papel, ele pára por aí, ele não consegue. Então por isso que eu falo que esse diagnóstico, a avaliação, tem que ser no decorrer do ano. Para eu mapear minha sala, em nível de aprendizagem, eu precisaria de, no mínimo, uns dois meses. É claro que tem uns probleminhas: no decorrer do ano você vai tendo matrícula... Até agora estamos tendo matrículas, então sempre tem alunos novos para conhecer.

E como as turmas de quarta série foram montadas este ano?

Então, você falou com a Rosa sobre os remanejamentos que nós fizemos, né? Nós pegamos as quartas séries este ano e fizemos um diagnóstico escrito. A gente detectou que tinha um número muito grande de alunos que ainda não tinham sido alfabetizados. Aí nos organizamos internamente para pegar os casos mais graves e colocar com a professora Rosa, que é alfabetizadora... Todas nós somos, mas é que ela sempre deu aula mais para a primeira série. Então ela tem o perfil. Bom, ela aceitou o desafio e aí fizemos as trocas de alunos, mas não nas listas, foi apenas um acordo.

Mas mesmo assim você continua tendo alunos com dificuldades?

Tenho, porque a gente fez uma seleção e passamos os casos mais gritantes para a Rosa, os mais graves mesmo. Os que estão silábicos, que começaram a escrever no final do ano passado, esses nós não passamos para ela, porque senão, a sala dela iria explodir em quantidade. Então nós ficamos com essas crianças; e é por isso que nossas salas não estão com todos os alunos alfabetizados.

E por que tantos alunos não alfabetizados na quarta?

É, a coisa está como está porque... Olha, a idéia do ciclo é uma coisa fantástica... Quando eu entrei na Rede, já existia o ciclo. Eu achei um barato! A criança tem um tempo a mais para aprender, não tem aquela cobrança de aprender os conteúdos da série senão não vai... Mas, quando fui para a prática, comecei a achar que tem alguma coisa errada com esse ciclo. Algumas pessoas, acho, não entenderam. E não são só os professores que eu quero dizer. São os pais, alunos, gente do próprio governo que não pensou nas conseqüências... Mas é igual uma receita de bolo: faltou algum ingrediente e a coisa deu errado.

E o que poderia ser corrigido nessa receita?

Olha, a gente pensa tanta coisa... Eu já pensei que talvez diminuir o ciclo para 2 anos... Não sei... Pensar em reavaliar periodicamente e fazer alguma coisa paralela às aulas para solucionar os problemas de alfabetização, os problemas de aprendizagem que existem, mas no decorrer do ano, e não só quando chegar lá no final do ano quando não tem mais jeito. Mas é complicado, porque a escola tem um espaço físico, aí você depende lá de cima, da contratação de outros profissionais... Então é algo que eu acho que foge das nossas possibilidades como educadores, eu acho que é algo que outras pessoas deveriam pensar. Mas que algo precisa ser feito urgentemente... Isso sem

sombra de dúvidas. Porque, do jeito que está, com a sala lotada e os problemas na mão só do professor, a tendência é só piorar. Mas não dá para ficar esperando outra pessoa para te ajudar. Ou você veste a camisa e vai atrás, tenta solucionar o problema da sua sala, ou o problema vai continuar lá. E aí, você é realista, você sabe que é um ser humano, que você tem os seus limites, que você tem os seus problemas também, que você não vai conseguir atingir todas as diversidades que existem lá. E como você sabe que não tem um apoio externo, fica tudo nas suas mãos, você tem que ir atrás. É por isso, que nesse caso do remanejamento, só as professoras envolvidas é que tomaram a decisão: “nós vamos fazer, vamos comprar a briga”. Claro que passamos para os nossos superiores. Não dá para esperar pelos outros. Não dá para esperar uma ajuda de fora. E mesmo assim, a gente sabe que não vamos conseguir atingir a todos. Não dá, não dá...

Quais são as principais dificuldades que você enfrenta na sua turma?

Nessa turma, eu tenho problemas diversos de aprendizagem, misturado com um problema sério de indisciplina. O que é um nó, porque quando você tem uma sala com problemas de aprendizagem, mas que é mais tranqüila, que você consegue trabalhar, fazer um atendimento individualizado com aqueles alunos que realmente precisam, é uma realidade. Quando se juntam os problemas de aprendizagem com problemas de indisciplina, aí você se vê num problema mais grave, nem sempre você consegue levar; vem a frustração diária; eu tenho saído da sala desgastada, cansada, com dor de cabeça. Aí tem um cansaço intelectual e físico, que te abala a estrutura num todo. Porque aqueles alunos que já sabem ler, já sabem escrever, eles estudam porque eles querem conhecimento, então você tem que preparar e elaborar o material, uma atividade, que segure essas crianças. Porque senão eles se tornam também indisciplinados. E aqueles outros que não adquiriram ainda o conhecimento da escrita, não estão alfabetizados, esses precisam mais ainda de você. Se você não elaborar também uma atividade que prenda essas crianças, fica difícil. Então não é fácil, porque essas precisam de você integralmente. Você precisa dar um atendimento individualizado. Então se você não consegue fazer isso, se a sala não te permite fazer isso, acontece um problema de indisciplina generalizado. Está quase que inviável trabalhar com a diversidade que tem na sala.

E como fica isso na hora de dar aulas?

Então, francamente, tem momento que você vai lá e dá uma aula pensando nos alunos... Nos melhores alunos da sala. A gente não gosta muito de usar essas palavras, mas é verdade... Então você elabora uma aula, planeja uma aula, para atingir essas crianças. E tem dias que você elabora uma aula pensando nos outros e, aí, todos têm que vir juntos. Porque não dá para você preparar, todos os dias, aulas dinâmicas, diferentes... Seria o ideal, mas não dá... Infelizmente é uma realidade. E tem dias que você elabora uma aula que consegue atingir a todos com a mesma atividade, mas com níveis de dificuldade diferentes. E esses dias são até mais legais, mas não é todo dia que você consegue isso.

Por que?

Porque precisa de tempo para você elaborar, para preparar material; e nem todo dia você tem esse tempo. Isso requer um trabalho mais demorado mesmo. Então tem aulas que eu elaboro um pouco mais, que demora uns dois ou três dias para preparar o material, uso até o final de semana. Mas é uma aula que você sabe que vai dar super certo, vai ser

super gostoso; mas não dá para fazer sempre. A gente é humano, todo o dia você tem seus problemas pessoais... E isso porque eu não acumulo cargo! Porque se eu acumulasse, seria um nó ainda maior. Bom, se existem profissionais que conseguem fazer isso com mais facilidade, parabéns para eles, mas eu ainda não consigo. Como eu falei, ainda estou começando, estou engatinhando...

Nessas atividades mais diferentes você utiliza outros espaços da escola?

Sabe que nesse ponto, na questão do espaço físico, claro que depende da disponibilidade, mas a gente saiu da sala de aula. Coisa do diretor mesmo. Ele pediu muito para a gente preparar aulas diferenciadas, usando outros espaços da escola, saindo da sala de aula; mudar a estratégia, mudar a dinâmica, mudar mesmo a didática, para ver se a gente consegue minimizar os problemas de aprendizagem. Muitas professoras abraçaram essa idéia. Eu sou uma delas.

E a SAP e a SAAI?

Eu tenho um aluno que é atendido na SAAI. Os que são atendidos pela SAP não estão comigo. No remanejamento eles ficaram com a Rosa. É claro que tem mais alunos que precisariam ser atendidos, mas por uma questão de número de alunos, não couberam meus alunos...

Eles precisariam ser atendidos por quê?

Então, porque a SAP faz atendimento na questão pedagógica, na questão das dificuldades de aprendizagem. Então, como eu tenho vários, obviamente deveriam estar sendo atendidos por ela. São alunos que não conseguem acompanhar, não conseguem entender um enunciado. Às vezes tenho que explicar 2, 3 vezes, usando outras palavras, e ainda assim ele não entende. Aí eu chamo um colega, porque aí eles falam a mesma língua e às vezes dá certo...

Você trabalha em grupos?

É assim... Eu sou uma professora assim... Acho bárbaro o trabalho em grupo! Desde que você consiga manter um certo nível de concentração na sala. Senão, também se perde... Seu objetivo para aquele trabalho em grupo vai embora. Não é silêncio que eu quero, claro. Eu quero concentração naquilo que está fazendo; que conversem sobre a atividade que estão fazendo. Então, eu vou dizer para você, com essa sala não está dando para fazer trabalho em grupo sempre... Mesmo em duplas, não dá.

E como você avalia seus alunos?

Você quer dizer como eu dou nota?

Podemos chegar até aí, mas, antes, como você acompanha o desempenho deles em todas essas atividades que você citou?

Eu sempre falo para eles que eu estou avaliando cada coisa que eles fazem. Essa turma, no início do ano, eles vinham com uma idéia de nota: “professora, você vai dar nota nisso? Isso aqui vale nota?” Eu quis tirar um pouco disso, essa idéia fixa de nota da

cabeça deles. Mas eu avalio assim, de escrever, eu até tenho um caderno de anotações, onde eu anoto as dificuldades daqueles alunos através do meu olhar nas atividades escritas e nas atividades orais. Se eu percebo que ele não está entendendo, ou uma pergunta que ele me faz, um argumento que ele questiona, aí, quando dá um tempinho, eu anoto nesse caderninho. É um caderninho que, digo assim, é de observação do aluno. Além disso, tem as avaliações escritas, sem dúvida, né? Essas avaliações escritas eu não digo que são só as provas. Tem as provas e as atividades que são feitas. E aí eu digo para você: são as atividades que são feitas em folhas, aquelas atividades que a gente tem que corrigir e depois devolver; e as atividades que são feitas em caderno, que eu não olho diariamente da sala toda, porque é inviável, mas eu diariamente corrijo cadernos. Então, nessa correção, você automaticamente está avaliando o aluno, se ele conseguiu atingir o objetivo daquele conteúdo, se ele conseguiu entender, aprender; se não, é uma forma de você verificar para retomar. E quando eu falo de conteúdo, não é só, sei lá, vou ensinar divisão, e o bonitinho não conseguiu aprender, não conseguiu fazer, então vamos retomar. Não é só no conteúdo em si, mas no geral; principalmente na questão do entendimento, de interpretação. Que eu acho que é onde pega mais. Se aquele bonitinho ou aquela bonitinha não consegue entender o enunciado, entender um pequeno texto, uma pequena frase, provavelmente ele irá mal em todas em todas as disciplinas.

E depois você converte essas informações para conceitos...

Essa parte é chata! Chato esse negócio de conceito! Então, porque você não tem saída. Tem que passar isso para conceito. Então eu trabalho com as notas, notas mesmo, de provas; nas atividades eu não dou nota, numa produção de texto, numa atividade de verificação de conteúdo, nisso eu não dou nota, a gente faz para que eles aprendam; e aí, no final do bimestre, você dá as avaliações e aí sim eu dou nota. Mas aí como é que você pesa isso, né? Você tem todo o filme do aluno no decorrer do bimestre, do semestre: se ele apresentou, como ele agiu na sala, se ele fazia as atividades, se ele trazia as lições de casa que eu passo diariamente – até tem mãe que fala que eu sou uma professora chata – mas eu passo mesmo, porque eu acho que o momento do sozinho é um momento importante, ele tem que ir atrás, isso ajuda, porque aí ele vai atrás do pai, da mãe, do irmão mais velho e, em último caso, retorna para mim e pede ajuda na sala. Então, enfim, aquele aluno que apresenta esse tipo de atitude no decorrer das aulas, de estar fazendo, de estar tentando, de pedir ajuda para mim, e não tentar copiar do colega, então, isso tudo eu vou somando no decorrer das minhas aulas. E aí, na hora de passar a nota final, isso tem um peso. Então eu não passo a nota da prova para o diário, jamais! Eu olho a nota da prova, sem dúvida, mas juntamente com a nota da prova tem o meu conceito, que eu tenho lá no meu diário um espaço para nota de participação. E eles sabem, desde o começo do ano a minha forma de avaliar.

E no caso do aluno que tem uma boa participação mas não atingiu os objetivos?

Em primeiro lugar, isso é muito raro, porque o aluno que está ativo em sala de aula provavelmente entende o conteúdo. Mas existem casos, sempre, em todas as salas, de alunos que detestam fazer lição, ele não faz quase nada, mas ele está presente de corpo e alma na sua aula. Ele está participando mentalmente, está se expressando oralmente, mas, na hora de ir lá para a escrita, no caderno não tem nada. Mas aí, quando chega no dia da avaliação, ele vai bem. Porque ele estava participando da sua aula, ele estava ouvindo, prestando atenção. Diferente do aluno que tem um caderno lindo, impecável,

mas que não estava participando, só estava copiando. Então esse aluno vai ser um S, sem dúvida nenhuma, mesmo que não tenha atingido todos os objetivos.

E como é avaliação no caso do seu aluno que frequenta a SAAI?

Ui! [risos] [suspiro longo] Então... Em relação à avaliação, até o semestre passado ele realmente ficou com NS, sem dúvida nenhuma. Pouca coisa tem dele de trabalhos, em questão de documentação mesmo, porque é uma criança que não faz. Até a gente entende, por todos os problemas que ele tem. E aí, depois, no início desse semestre, a Dália [professora da SAAI] veio com um discurso para a gente, de que a gente precisava repensar a questão da avaliação, de que é necessária uma conversa entre ela, a mãe e uma pessoa que investigou o caso dele – um médico, psicólogo, não sei. Mas não existe um laudo sobre essa criança, mas, no caso específico, realmente ele não tem nada comprovado. O problema dele tem influenciado o desenvolvimento da aprendizagem dele faz tempo. Mas, de qualquer maneira, ele se encaixa no perfil de uma criança com problemas mentais. Nesse caso, no final do ano, eu vou sentar com o responsável para decidir o que vou fazer, mas, pelo jeito, a gente vai ter que dar S.

Você parece se incomodar com isso...

É um problema, né? Porque você avalia sua sala no decorrer de todo o ano com os mesmos critérios, se fizeram, se foram dedicados... Aí essa outra criança, que tem todos esses problemas... Eu sou leiga no assunto. Aí a gente fica insegura. Ainda bem que tem o trabalho da SAAI, porque ele já está lá faz muitos anos, e vem se desenvolvendo graças ao trabalho da Dália.

E, com tudo isso, como fica o conselho de classe?

Só meu olhar já basta, né? [risos] Pena que seu gravador não filma... Então, você sabe... Eu imaginava, antes de começar a trabalhar, que deveria ser uma coisa bem legal, com estudo a fundo do caso do aluno, tomando decisão juntos... Mas não funciona assim... Caiu por terra toda aquela minha ilusão. Então, hoje eu penso que reunião de conselho nada mais é do que uma burocracia, algo que a gente tem que fazer porque está escrito em algum lugar que a gente tem que fazer. Mas no final das contas, quem toma a decisão é só o professor da sala.

Vamos começar falando um pouquinho da sua trajetória... sei apenas que é professora da quarta série...

Aqui na escola estou indo para o sétimo ano. Trabalho com quartas há cinco anos. Primeiro eu peguei segunda, terceira. Depois eu gostei da quarta e fico só escolhendo quarta.

Como lidar com os conteúdos na 4 série?

Na quarta série já está mais definido. Assim, quando você pega o conteúdo de história, se você faz a leitura do texto, pede para cada criança ler um pedacinho, depois você dá uma explicação, você já está percebendo a leitura. A escrita, a gente avalia como uma escrita espontânea. Mesmo da lousa: a criança que lê bem, ela olha assim e já escreve, ela não fica olhando letra por letra. A que lê menos é a que erra menos, porque ela olha letra por letra e ela se preocupa em acertar...

Copia da lousa...

Isso... Essa é uma observação que a gente faz para ver leitura e escrita. E os outros conteúdos, na quarta série, dá para trabalhar melhor do que na primeira e na segunda. Porque na primeira e na segunda o professor está preocupado se ela já lê e já escreve. E na quarta, a gente tem a maioria que lê e escreve, a preocupação maior é com a escrita, porque bem ou mal ela já lê. É mais descobrir se ela entende o que lê.

E quando você percebe dificuldades, como é?

Eu percebi uma aluna, que é alfabetizada e tudo, mas ela parece que não tem o entendimento daquilo. Eu falo uma coisa, ela entende outra. Às vezes tem uma produção para fazer e ela pula uma linha e eu digo: “mas isso é um texto, você tem que escrever direto...” E pelas respostas que ela dá, entendeu? Eu até achei que ela não soubesse ler, mas ela lê direitinho... Ah, eu não sei, viu... O que não foi trabalhado... Ou se é dificuldade da própria criança... Ela não vai além daquilo... Então não sei o que eu faço com ela. Olho o que ela faz, digo “você entendeu direitinho? Vai refazer, não foi assim que eu pedi”. Na hora, você vê a criança, você já sabe o problema que ela tem e como você deve agir... Não que a gente faça assim uma coisa específica para aquela, porque não dá. No geral, você chama a atenção: “olha, fulano, você presta atenção nisso, naquilo, na escrita, nesse parágrafo”.

Você tem alunos atendidos pela SAP ou pela SAAI?

O Marcelo, que tem 13 anos, e a professora da SAAI acha que ele tem uma deficiência, assim, mental mesmo... Então, ele é bem grandalhão assim e bem infantil. Ele está desde a primeira série aqui. Quando eu recebi ele, já era da SAAI.

E você já sabia dele?

Ah, sim. Porque logo no começo do ano, a professora [da SAAI] pega o horário, vai lá, avisa que fulano já estava sendo atendido... Ou então a gente encaminha, assim, e ela

fala que o aluno já está sendo atendido. Tinha o Eduardo, que era atendido na SAP, mas por falta de vagas e pela necessidade de outros alunos, a professora tirou, porque ele lê e escreve e o problema dele, não sei... Você olha, assim, e não consegue ver, parece que é uma preguiça. Então, ele lê e escreve, mas ele não produz nada na escola. Ele é de SAP, e não de SAAI, porque é dificuldade, só.

E tem outros alunos assim?

Tem outros, mas, assim, porque toda série tem uns meninos... Somente meninos, né? [risos] É difícil achar uma menina assim, totalmente desinteressada. Mas lá na sala... [pensativa, relutante] Porque foi assim, nós pegamos as quartas séries, o grupo todo, e, na primeira semana, fizemos uma sondagem para ver quem está bem, quem não está, quem está em defasagem em relação à série. Aí a gente percebeu... Nós combinamos: vamos pegar uma colega que possa ajudar esses que estão em defasagem. Então nós concordamos com isso e pedimos para a professora Rosa. Aí ela concordou e nós separamos os alunos que precisariam de um retrocesso, uma coisa mais inicial e mandamos para ela. E ela mandou os alfabéticos, que são os que já lêem e escrevem. Dentre os alfabéticos, você faz um teste, uma sondagem rápida, assim, e você sabe quem lê e quem escreve e só. Agora, quem escreve muito, quem escreve pouco, quem escreve bem, quem escreve mal, você não sabe... Mas ela mandou os alfabéticos dela, que estão comigo. Aí, dentre estes, você tem alguns assim, que não gostam de escrever, que não registram nada, que sempre atrasam em relação aos outros. Estes é que vão criar conflito lá no final do ano... Lê, escreve, mas é preguiçoso, tem vários problemas em casa, que a gente sabe que tem, pelas reuniões com os pais... Esses é que dão conflito na gente, na hora de aprovar ou não... Nas tarefas de verificação ele não escreve nada, mas participa oralmente, aí não dá para reprovar. Tem outros que não registram e nem participam, não tem interesse...

E como ficam, nesses casos, os conceitos P, S e NS?

Então, quando ele tem uma boa participação, até vai na lousa, você percebe que ele entendeu, ele sabe fazer aquilo, você aplica um conceito médio, que é o S, né? Porque você não pode exagerar, né? Um aluno que não participa, que não faz nada, você vai dar P... Aí você fica com dor de consciência... Fica em dúvida se vai ou se não vai, porque se esse aluno ficar retido, ele também não vai progredir. Mas na quarta a gente tem que dar uma peneirada; o aluno tem que estar preparado, escrever bem, o texto precisa ter uma coerência, escrever sozinho, precisa saber, no mínimo, as quatro operações, porque, senão, ele não vai conseguir nada na quinta série.

E para isso tem alguma avaliação mais formal?

A gente sempre prepara alguma coisa, mais na quarta... Sabe por quê? Porque você precisa de um documento para reprovar um aluno.. Você precisa provar que aquele aluno não tem condições de ir para a outra série.

Ocasionalmente, você dá uma produção e vai guardando. Numa reunião de pais, por exemplo, você mostra e diz: "olha, a senhora pode ver, mas devolve para eu guardar", então fica com a gente.

E essas produções são discutidas com outros professores?

Quando a gente tem tempo, a gente discute sim. Sobre o que guardar, porque guardar, se precisa ou não guardar...

E no caso do Marcelo?

Aí eu não acho interessante ficar guardando para provar nada. Porque no caso dele, ele faz tratamento. Eu não preciso estar provando que ele não tem condição. No que ele puder participar na sala ele participa. Então eu não tenho essa preocupação de ficar guardando o dele [as produções].

Como ele participa?

Ele escreve um pouco, mas ele mais copia mesmo. A professora da SAAI diz que ele lê... Mas ele não tem condições de acompanhar a sala.

E os conceitos, no caso dele?

Depende, assim... Porque a professora da SAAI falou que um aluno do tipo dele pode frequentar dois anos a mesma série, por exemplo. Então esse ano a gente precisa definir com ela, porque no primeiro [semestre] ele ficou com NS. Se ela decidir que ele vai ser aprovado, porque ela sabe a maneira, ela já explicou para a gente... Sobre a finalização do curso, sabe? Aí a gente dá um S, no final, e vai com aquela ressalva de aprovado nessas condições. Ele já tem 13 anos...

Então já há uma defasagem idade-série...

No caso dele, está sim, mas não sei porque: se ele foi segurado, acho que teve um segundo que ele fez mais de um ano...

Há outros alunos nessa condição?

Como nos fizemos essa troca [alunos com dificuldades foram para outra professora]... Bom, a Rosa disse que também não poderia pegar muitas crianças assim... Então nós combinamos de tirar umas seis e aí sobrou uma menininha que tava em defasagem, mas não era de idade não. Ela fazia reforço com uma professora que estava aqui readaptada. Ela ficava aqui durante o dia e se propôs a ajudar. Agora ela já saiu e não tem espaço para reforço aqui... Essa menina teve aula durante um tempo, né? Mas como não tinha mais vaga para encaixar ela na sala da Rosa, ela ficou comigo... Está em defasagem em relação à sala, entendeu? Aí fica difícil trabalhar com uma criança assim, entendeu? Porque quarta série, eles exigem mais, tanto no aprendizado quanto na disciplina.

E de onde você acha que vem essa defasagem?

Olha, eu... Às vezes a gente conhece a família e você percebe que é... Você acha assim que toda a criança que não aprende, que fundamento a gente pode encontrar para esse problema? Todos, pode ser influência, sei lá, de fora, ou a criança é mais lenta... Eu, às vezes, olho para a criança e acho que é um problema dela. Eu sei que ela teve oportunidade, ela já passou por três professoras, no caso dessa garota, por exemplo. Ela passou por três, entendeu? Então será que nessas três ela não conseguiu captar nada? Você mostra uma letra do alfabeto e ela não consegue identificar... E ela tem uma irmã

que está na SAP, então, quer dizer, também com dificuldade. E é uma moça. Você percebe que ela está em defasagem com a idade. Então você olha assim e parece que é alguma coisa da família...

Você está fazendo uma analogia...

Porque a gente teve aqui uma família inteira que não aprendia, não tinha interesse em nada... Então, tem influência do meio, sabe? Às vezes a gente percebe que a criança é assim, meio distraída, não está concentrada ali... Nossa! Tem um monte assim. Você olha assim e fala: “Ô, você está aqui?”; e eles falam: “Ah, professora, não estou falando nada”. Sabe essas crianças que sentam assim, ó? Que não estão nem aí? Tem um monte assim, nessa idade que eles têm agora. Se você for ver, entrar na minha sala, tem um monte assim...

Gostaria de saber suas impressões sobre o PIC...

Então... Ai... A princípio a gente acha que é bom, né? Mas... Esse aluno vai ser reprovado mas não vai ficar comigo de novo, que já sei o jeito dele... Mas aí você pensa que ele vai ficar com uma outra pessoa... Eu já cheguei a pensar que era bom. E esse ano, observando as classes do PIC, a gente já começa a pensar diferente... É uma coisa que você precisa provar para dizer realmente que não é bom... Só se for uma proximidade assim, como fizemos com a Rosa... Ela sabe das dificuldades dos alunos que passamos para ela... Ela trabalha como se fosse uma primeira série... Mas assim, com uma programação pronta, com todos os pontos, não sei... Talvez o que funcionasse fossem umas salas de reforço, assim, com três alunos, mas aqui não tem espaço. Se cada professora fizesse esse reforço 2 horas antes, ou 2 horas depois, acho que funcionaria mais... Porque não adianta colocar um monte de alunos, aí fica sendo uma outra classe... O aluno que não aprendeu precisa de uma atenção especial. Eu acredito que se a mãe de cada criança dessa sentasse meia hora com essa criança, ela aprenderia. É um trabalho que não é feito em casa, deixam tudo para a escola.

Isso tem sido sempre levantado na JEI...

Ah! Tem coisa que você tem que fazer pelo seu filho... Tem lição de casa, tem que ajudar. Sabe, é nessa hora que a criança aprende, quando está só com uma pessoa. Porque no meio de 30, com um barulhão que distrai... E na outra escola que eu trabalho, na segunda série... Parece um hospício [risos]. São crianças pequenas, são mais ativas... Agora, aqui, elas já estão numa idade de gostar de sentar, meninas de 10, 11 anos... Entendeu? Elas curtem ficar sentadas, conversando... Por isso que é mais difícil que elas saiam lendo, escrevendo, nas primeiras séries... Pela própria agitação da criança, né?

[intervenção minha, para mudar o assunto]

Como você atribui os conceitos aos seus alunos?

Tem criança que não registra nada, né? Aí é NS. Quando responde as atividades, escreve, mas não participa, é S. Agora, P, é quando tem uma participação, assim, oral, além da escrita. Assim, eu tenho uma aluna que é super tímida, não pergunta nada. Então sempre estou passando perto dela para ver... Eu sei que ela é caprichosa, que ela é atenciosa com as coisas, que ela entrega trabalho... Então eu ensinei subtração e

divisão e falei: “vamos ver se vocês conseguem fazer sozinhos”. Aí eu nem separei, eles ficaram em duplas... Eu falei: “você não vai olhar o do seu amigo, porque essa avaliação é para mim e para vocês”. É para eu saber onde eu preciso voltar e para saber se eles conseguem fazer sozinhos, né? Ela foi muito mal, mas eu sei que ela é uma aluna aplicada. Então, esse conceito eu não vou colocar na minha caderneta, eu vou reservar. Eu devolvi para ela... Devolvi para todos refazerem o que erraram em casa. Aí vou olhar de novo... Não posso colocar, só por causa dessa avaliação, NS. Tem que observar um conjunto: tem aluno que não escreve, não lê, porque é tímido, mas tem o preguiçoso, tem o que não sabe, tem o que não está a fim... Tudo isso tem que observar...

E os ciclos, qual sua opinião sobre eles?

Eu gostaria que ele [o ciclo I] fosse mais curto, não até a quarta. Seria ideal primeira e segunda, parar e avaliar. Depois terceira e quarta. Aí na segunda, você tem condição de descobrir qual a dificuldade da criança e voltar. Na terceira, fica mais difícil... Imagina na quarta! Uma criança que não lê e não escreve na quarta, quando a gente tem um monte de conteúdo para trabalhar... Você tem que pegar a criança e sentar do lado, fazer lição separado, entendeu? Fica muito mais complicado...

Professora da quarta série do Ensino Fundamental I.

Tempo de docência: 10 anos

Qual sua opinião sobre a maneira como as escolas estão organizadas na atualidade: os ciclos?

Eu acho que os ciclos são necessários. Eu acredito na aprendizagem por ciclos, no aluno ir progredindo, uma coisa linear, seriada... Mas ao mesmo tempo, você olha na escola e vê como existe o ciclo no papel, mas não existe na prática, porque tudo é muito estanque: a primeira série, a segunda série, a terceira série e a quarta série... O que existe, na verdade, é aquela progressão continuada: o aluno vai sendo aprovado e passando... Chega na quarta série sem saber nada. Sabe, eu concordo com o ciclo, mas a gente não foi formado para esse trabalho. E toda a estrutura da escola é em séries. Aí o aluno chega na quarta série e fica repetindo a quarta série... Assim: ele entrou no primeiro ano com uma certa dificuldade, por que ele não ficou no primeiro? Ou ficou no segundo, com uma atenção maior, um olhar mais para as necessidades dele? Não, ele vai, tum, tum, tum, tum, até o quarto. Chega no quarto, o que acontece: você tem salas enlouquecedoras, onde você tem alunos que não sabem escrever o nome junto com alunos super desenvolvidos, inteligentes, sabe? Então, tudo misturado...

Como é sua prática pedagógica? Como você descreve sua maneira de dar aulas?

É mais ou menos assim: eu começo a aula com uma conversa... aí retomo o que a gente viu na aula anterior, relembro com eles... aí falo o que a gente vai fazer na aula, explico. Eu gosto muito de dar jogos, para eles trabalharem em equipes... E uma coisa eu sempre tenho cuidado: para nunca fazer meninos contra meninas. Aí a gente divide a sala por colunas de carteiras, nas fileiras deles... Aí a gente faz força, tipo assim: “que fruta é essa?” E tem o A no começo.... e um fala: “melancia!”, “Não! Olha a primeira letra, que fruta começa com A?” E ele fala: “melancia!” Aí você vê, ele não tem noção nenhuma! [risos]

E o seu planejamento, você o segue?

Ah! Fica muito no papel... É complicado, né? A gente muda tanta coisa... a aula nem sempre sai do jeito que a gente planeja... nunca sai [risos]...

E como você age nessas situações, quando o planejamento não pode ser seguido? Você pode me dar exemplos de situações, se quiser.

[longo silêncio]

Olha, quando é por causa de aluno, eu tenho o maior jogo de cintura do mundo... buscar a melhor saída... o que para mim seria mais coerente. Agora se for por causa de outro professor, funcionário, aí eu não tenho a menor paciência! Mas quando é com aluno, situação de briga, discórdia, ou então quando eu estou falando e tem desatenção, eu procuro não ser parcial... assim, sem estigma, sabe? Eu chamo ele para conversar e pergunto o que ele acha que eu deveria fazer... Aí eu falo que não condiz isso que ele está fazendo... Então eu procuro uma saída junto com eles.

Assim, tem horas que eles têm a maior dificuldade de escutar, por causa do barulho de fora... E eu não falo muito alto, você está vendo, né? Aí eles propuseram que eu falasse sentada. Para mim é horrível... Então eu sento, assim, e eles ficam todos perto... [risos] aí eu penso: eu vou pegar piolho [risos]. Mas aí eles escutam.

Mas eu não tive nenhum problema muito sério... Só com uma menina... muito agressiva, mas a própria turma falou que ela era assim com todo mundo... Aí eu falei com a outra professora que deu aula para ela... Acho que essas são boas saídas, sabe? Porque essa coisa estanque: “é da minha aula, eu resolvo”; é complicado... até se a gente pensar no ciclo, que você perguntou, sabe? Porque não sou só eu que conheço a aluna na escola... Isso seria muito legal, receber sempre esse feedback... alguém falar para você assim: “olha, essa sala é assim, tem fulano, cicrano, com tal dificuldade...” Seria muito legal... mas não rola...

[Interrupção, pois tocou o telefone]

E acontece de você propor uma atividade e os alunos não se envolverem? Como é isso?

Ah! Acontece, claro. [silêncio] Eu tento sempre puxar um gancho com as atividades anteriores... antes de começar a aula... meio que tentando justificar a atividade. Muitas vezes eu tenho que interferir muito, porque eles têm uma dificuldade imensa, principalmente quando a atividade é em grupo... para não formar a panelinhas, sabe?

Como você faz para acompanhar o desempenho dos alunos?

[silêncio]

Isso é super difícil... é um tema complicado, né? É importante acompanhar, ver se eles estão se desenvolvendo... Observar muito... Tem a questão das relações interpessoais, quer dizer, como ele se relaciona com o grupo, com os colegas. Eu procuro levar isso em consideração... bastante... eu considero bastante isso...

Como avalia seus alunos?

Aquí na escola não tem uma norma, mas isso é complicado, porque a gente trabalha com três conceitos NS, S e P. É muito subjetivo... Têm os alunos que você conhece mais... Aí é mais fácil. Os outros, quando tem que preencher a folha, tenho que ficar observando melhor umas três aulas...

O que você quer dizer com “os alunos que você conhece mais”?

[longo silêncio]

Assim... Tem alunos mais afetivos, que vêm, conversam, mais próximos, então você acaba conhecendo mais porque eles se aproximam mais. Outros você se aproxima mais pelo estigma, aquela coisa, alguém vem e fala: “cuidado com fulano que ele é terrível”. Então, querendo ou não, você vai para a aula e fala: “vou ficar de olho”. Aí é você que se aproxima, porque alguém te alertou... Tem sempre aqueles que se destacam por causa da personalidade deles, o que faz piada, o que chora, o que só ri, o que não gosta de nada. Mas acho que o grosso fica nessa dos que você fica vigiando e dos que se aproximam porque gosta de você.

De uma maneira geral, como é a sua turma?

É uma sala que tem muitos alunos repetentes, se eu não me engano, uns quatorze. Dentre eles, alguns de quatorze, treze, doze anos, estigmatizados; muito estigmatizados pela escola mesmo, assim: “ah, você, nem vem reclamar”. Ao mesmo tempo tem alunos na idade normal, na idade correta ali, que para doze, para quatorze, é uma diferença imensa. Era uma sala dividida entre os oprimidos e os opressores: “se eu sou maior, eu posso mais que você, então fica quieto, senão eu te bato”. E bate mesmo, se não bate na escola, vai bater na rua. Então foi bem difícil, bem difícil. Eu tinha uns três líderes na sala que oprimiam meninas e meninos. Enquanto isso, tinha um grupo muito reduzido de meninas, na sala tinha quase só meninos. Algumas meninas com opinião formada, sabe? E outras apáticas. Mas durante o ano eu fui tentando ganhar os alunos, que nem: eu tinha um alunos maior que eu. Eu batia no ombro dele. E no começo ele veio peitando. E aí eu fui conquistando, mostrando: “olha, hoje vocês aprenderam alguma coisa na aula...” E eles foram pegando gosto por essa coisa de “ah, então hoje eu aprendi isso”. Essa sala mudou muito ao longo do ano e minha relação com esses três líderes foi fundamental para isso, porque eu comecei a tirar o poder deles, e eles foram se acostumando.

Há uma característica comum que você atribui à turma como um todo?

Era uma sala onde era raro um consenso, por isso acho que tinha muita briga na sala. Cada um tinha uma opinião diferente, sabe? Não tinha panelinhas... Eles eram tão diferentes que ficavam o tempo inteiro se cutucando.

E em relação aos alunos com mais dificuldades? Há algum que se lembre?

[responde imediatamente]

Tinha o Carlos e a Tatiana... não sei bem...

Esses tinham uma deficiência...

Isso.

E dificuldades, somente?

Ah! Dificuldades mesmo? Tinham vários! Dois ou três não alfabetizados, uns quinze ou mais com muita dificuldade. Nossa! Assusta. Você não saber escrever o nome na quarta série! Dá para ver o constrangimento do aluno...

Para você, o que são necessidades educacionais especiais?

É difícil falar o que é... Acho que é tão abrangente... [silêncio] Todo mundo tem suas dificuldades... mas acho que são aqueles que têm uma deficiência, assim, é... o Carlos, que tem baixa visão, mas também acho que tem alguma questão de desenvolvimento mental, porque ele tem quatorze anos e você percebe isso conversando com ele. É importante eu falar que em nenhum momento me falaram o que ele tinha. Tem a Tatiana, né, que deve ter DGD, mas ela fala... É, acho que era DGD.

Como foi sua experiência com esses alunos?

No começo eu disse: “ai, meu Deus!” Depois eu ficava muito preocupada. Sabe, eles desistiam fácil das atividades... E eu ficava no pé. Mas foi normal. [silêncio]

E suas expectativas em relação a eles, como eram?

Ah! Era diferente dos outros alunos, claro! Na hora de ver os conteúdos era. Mas na hora de ver as relações não era. Assim, da mesma forma que eu gostaria que eles participassem, eu gostaria que todos os outros também participassem. Tinham que interagir todos.

Por que na hora de ver os conteúdos era?

Mas nem os, entre aspas, normais conseguem aprender aquilo tudo! [silêncio]

Vou finalizar nossa conversa com uma questão direta. Para você, o que significa avaliação da aprendizagem?

[silêncio longo]

É que é difícil falar assim... Bom, não é uma coisa de um dia, né? Não é só prova, também. É um processo de observação, de análise, de troca. É isso, em todo momento você avalia e está sendo avaliado... O tempo inteiro a gente está avaliando o aluno, mas aí, na hora de uma coisa mais formal, se ele vai mal, pronto! Acabou tudo o que se tinha avaliado antes, não é? Isso é o complicado. Eu tenho muita dificuldade com essa avaliação mais formal. Então eu prefiro pensar a avaliação dentro desse próprio conceito, sabe? Por que o que é avaliação? Avaliar é você também classificar, porque você sempre classifica o aluno quando você avalia. Mas pensar também nessa coisa mais subjetiva do que objetiva [dar nota, dar conceito...]. E na escola é difícil isso...

[Professora que recebeu os alunos “problemas” das outras quartas séries. Na JEI os professores chamam a sala de “PICzinho”]

Vamos começar falando um pouquinho da sua trajetória... sei apenas que é professora da quarta série...

Fazia uns 10, 12 anos que eu não pegava o quarto ano. Eu sempre peguei mais primeiro, foi a série que eu mais me identifiquei. Esse ano eu queria muito pegar, mas não deu.

Por que você gosta do primeiro?

Ah! Porque é muito gratificante. Você vê o fruto do seu trabalho. Apesar de que em todas as séries você vê isso, mas no primeiro é mais. O que eu percebo é que tem essa diferença de faixa etária mas eles [os da quarta série] também são infantis, eles também têm as mesmas necessidades dos primeiros anos. Eu peguei quarta série bem no começo da carreira, fazia uns dois anos que eu estava lecionando, mas era diferente...

Diferente... Você quer dizer que as quartas daquela época eram diferentes das de hoje?

Bastante! Eles eram, assim, mais amadurecidos. Hoje em dia eles estão menos amadurecidos, eles estão chegando mais infantilizados no quarto ano. Apesar da minha afinidade ser mais com os pequenininhos, tenho também com eles... Porque eu estou numa quarta que é a nível de alfabetização, que eles têm as dificuldades bem acentuadas também. Então estou trabalhando com ênfase na alfabetização.

Como foi a montagem dessa turma?

Nós pensamos em colocar as dificuldades mais próximas na mesma sala, mas também pensando em ter alunos mais desenvolvidos junto. Porque, na verdade, não existe classe homogênea, né?

E há alunos que freqüentam SAP ou SAAI?

Tenho 27 alunos e uns 8 freqüentam SAP, e tem uma especial. Mas é assim, aquela que é especial, é especial mesmo. Porque ela é uma aluna que pede para aprender. Você tem que ver! Ela é muito interessante, bem interessante mesmo. E ela vai para a SAAI com a professora Dália.

Como é seu trabalho com essa sala, em termos gerais?

É mais na alfabetização. Tem que ser um trabalho mais direcionado à necessidade deles. Eles necessitam de um cuidado todo especial, de uma aula mais voltada ao interesse deles...

E como ficam os outros alunos? Aqueles que não têm dificuldades?

É assim: com aquela turminha eu trabalho assim; por exemplo, eu escolho 5 alunos para estar observando naquele dia. Porque não dá para dar atenção para todos no individual todos os dias. Então, hoje eu escolho 5, observo aqueles 5; amanhã outros 5 e assim vou indo.

E as atividades de todos são as mesmas?

São as mesmas, mas com ênfase em cada dificuldade. Por exemplo, aqueles 5 que eu estou observando hoje, eu pego a mesma atividade com outro objetivo, mais focado na dificuldade dele, e eu vou trabalhando. Eu faço assim... Por exemplo: eu dou um texto; com os outros, eu posso pedir para retirar uma frase interrogativa, com eles eu peço para retirar do texto uma palavra. Então essa atividade é focada nos níveis de aprendizagem: aquele que está no nível pré-silábico, por exemplo, eu vou encontrar letras com ele.

E como ficam esses diferentes níveis de aprendizagem em relação aos conceitos NS, S e P?

A gente dá o NS mesmo, desde o começo do ano, mas a gente fica sempre com a esperança de que a luzinha vai aparecer em algum momento... Então, no começo, tem que ser o NS para ele, mesmo; e no final do processo a gente vai avaliar... Quer dizer, todos os dias avaliando, né? Não é um dia exatamente de prova, aquele dia de avaliar... Como eu estou seguindo um processo o tempo inteiro, então eu tenho um diagnóstico desse aluno, uma visão global, como ele estava no começo e como ele chegou no final.

E a partir daí a atribuição dos conceitos segue um critério único para todos os alunos?

Não, eles variam. Por exemplo, se ele estava pré-silábico, aí avançou para alfabético, aí já vai mudar o conceito... Mas com observações...

Observações?

É, eu faço assim: geralmente, no período que está próximo do conselho de classe, a gente faz uma leitura do quanto avançou e faz um registro para ir para o conselho e mostrar que esse aluno tem tal dificuldade, mas ele tem possibilidades, ele se interessa ou não tem interesse...

E ele fica retido ou vai para a quinta...

Ele deve continuar... Indo para a quinta, ou ficando no PIC, o professor tem que dar continuidade, porque, mesmo que ele tenha alcançado o nível alfabético, ele pode não estar com uma produção de texto perfeita, pode ser que ele esteja começando a produzir um texto. Então ele melhorou, ele avançou, mas não está no nível de um aluno que está produzindo texto com começo, meio e fim.

Você se refere bastante à alfabetização...

É a base do meu trabalho esse ano. Eu me baseei muito numa criança inicial mesmo. Porque quando eu fiz a sondagem e percebi que tinha aluno pré-silábico... Então, é

como se a gente tivesse que preparar uma comidinha para um doente, né? Não pode ser aquela comida forte, porque senão...

E essa sondagem inicial que vocês fizeram trouxe novidades, ou vocês já esperavam isso?

Bom, apareceu um número bem significativo... Um número alto de alunos, que a gente não esperava, e que, chegando no quarto ano... Foi desesperador. A gente ficou meio que aflito... Mas procuramos caminhos, né? Este que é o nosso trabalho. Não dá para cruzar os braços, porque eles precisam realmente da gente, e nós também precisamos deles.

Você disse que avalia seus alunos todo o dia...

É, mas é humanamente impossível observar todos no mesmo dia... Apesar de que, além do problema da aprendizagem, da dificuldade que eles têm, eles têm problemas sociais também. Aquela carência, precisa muito do professor do lado, uma presença de alguém que mostre carinho por eles...

Há registros das suas observações em sala de aula?

Vou falar com sinceridade, tenho um pouco de dificuldade, mas terminando a aula eu sempre faço uma observação, tipo: hoje o aluno fulano progrediu mais, aconteceu isso de interessante...

E passa isso para os pais?

Mostro as atividades, as tarefas. O meu registro eu leio na hora da reunião para cada mãe. Vou explicando; elas querem saber a situação do filho e elas têm razão de querer saber.

As tarefas, como você...

O que eu dou em folhas separadas, ou eu colo no caderno, ou ponho num arquivo meu para guardar e mostrar na reunião de pais. Com todo o meu registro: não fez, lição incompleta, ou até escrevo “mãe, pergunte o porquê a lição está incompleta”. [risos] Eu faço isso direto. Tem um dia que eu dou uma atividade mais com cara de prova, mas não é essa que vai me fazer tomar a decisão.

Com que frequência?

Pelo menos umas duas vezes no mês, não é tanto assim também não... É quando eu quero mais observar mesmo. Mas eu sei que, naquele momento, tudo o que eu tinha observado, que eu achava que ele sabia, ele pode ficar nervoso e não responder porque acha que está valendo P, S ou NS. Então aí pode ser que não prove aquilo que eu já sei que ele sabe.

Mas eles sabem que não vale nota?

Não! Eu não deixo saber [risos]. Eu não deixo saber porque, senão, não leva a sério. Só que nesse dia, que eu estou avaliando com uma tradicional mesmo, eu peço que eles não conversem e aí eles já sabem que é prova. Eles perguntam: “é prova? Vai valer P, S, NS?” Na quarta série eles ficam mais espertos, porque eles sabem que é uma série que pode reter.

E a prova acaba virando moeda de troca...

Sim... Embora eu não trabalhe com isso não, com ameaça... Por exemplo: “se você não fizer, você vai ser retido”. Não, essa fala eu não uso. Não é conveniente, não vai acrescentar nada para ele, e talvez até desanime.

E como, então, você atribui os conceitos?

Eu vou dizer uma coisa que é de mim mesma... Eu acho esses conceitos bem vagos e bem difíceis de serem lançados numa ata como uma decisão mesmo. Porque tem o aluno que, por exemplo, está silábico e teve um avanço; e eu dou S. E tem um aluno que está chegando no alfabético, que avançou muito mais; e eu dou S também. Então, para mim fica difícil. Eu acho um pouco injusto esses conceitos. Eu até preferiria números mesmo. Porque aí dá para você diferenciar mais...

E o P?

O P é aquele que é plenamente satisfatório mesmo, aquele aluno que você desejaria que todos fossem, que deu conta de tudo, atingiu aquilo que se esperava.

E a sua aluna que frequenta a SAAI? Há um olhar diferenciado?

Eu acho que todo e qualquer ser humano é diferente um do outro. E não é porque ela é especial que eu vou olhar diferente para ela. Eu trato com naturalidade isso. Ela é uma pessoa diferente, mas também tem suas limitações. E, partindo dessas limitações, eu dou esses conceitos de acordo com a limitação dela. Por exemplo, ela é uma criança que não fala, mas ela faz gesto que quer que eu passe lição. Então, para mim, no meu conceito, ela é a melhor da minha sala. Ela é a melhor aluna que eu tenho. Então, ela é uma aluna considerada especial, mas ela é especial também para mim, como ser humano. E ela mexe bastante comigo. Eu já aprendi a conviver com ela. Eu até coloco ela como exemplo para a classe. Falo: “gente, se vocês seguirem o exemplo da Júlia, para mim está perfeito”. Porque ela se interessa, ela pede... Ela é muito linda!

Como é a participação dela?

Ela participa de todas as atividades na classe, até mesmo as atividades que eu dou em folhinha, eu dou também para ela! Eu não diferencio... Até nos grupos as crianças acolhem muito. Sabe, ela foi muito bem recebida na minha sala. Ela já conhecia alguns alunos.

Você não diferencia, então...

Eu procuro não diferenciar não... Mesmo se ela rabiscar, é o rabisco dela, e é ela que está fazendo.

Então ela tem dificuldades...

Tem, porque é uma deficiência mental, ela não fala, só poucas palavras... Ela se expressa com a gente usando as sílabas que ela sabe. Então a gente vai se acostumando com a linguagem dela e com o jeito dela falar.

E você nota o desenvolvimento dela?

Desenvolvimento... Não tanto... Uma aprendizagem não dá para perceber, porque a dificuldade dela é acentuada, tanto na fala, quanto na escrita... Mas, assim, o objetivo nosso mesmo é a socialização.

E no comportamento? Nada mudou?

Ah, sim! No começo, ela só tinha amizade com umas duas crianças. Hoje ela se comunica com todas as crianças da sala! Apesar que ela gosta de sentar perto da minha mesa e perto de mim. Acho que ela se sente mais acolhida... Porque eu falo assim: “agora vocês vão fazer a atividade de vocês que a professora vai dar atenção para a Júlia”.

E nos casos que freqüentam a SAP?

São desafios que você tem que abrir um leque para procurar uma saída... Assim, eu dou tiros para ver onde vou acertar. Você tem que procurar caminhos mesmo. Tentar atingir o interesse deles. Desde o começo do ano esse é o meu trabalho... E isso é bem difícil mesmo! Tem cada aluno...

Cada aluno...

É, falo assim: “seu colega aprendeu, então você também é capaz...” Ele acha que não é capaz de aprender...

Auto-estima...

Ah! A auto-estima deles é lá em baixo mesmo! Muito baixa.

E alguma proposta sua promoveu um maior envolvimento deles?

Eles gostam muito de trabalho em grupo, mas não é fácil não. Porque quando eles estão em grupos, eles estão conversando um outro assunto que seja do interesse deles, e não aquele que está sendo trabalhado naquela aula. Mas eles gostam bastante de trabalho em grupo... Mas junta tudo: a dificuldade de aprendizagem, a indisciplina, a auto-estima baixíssima...

Esses alunos já estavam sendo acompanhados pela SAP?

Sim, todos os anos anteriores...

E você encaminha outros alunos para lá?

Sempre tem trocas, porque muitas vezes a gente encaminha o aluno mas ele começa a faltar, porque é fora do horário de aula, ele não tem interesse... Então ela [a professora da SAP] faz a troca. Ela troca por um outro que poderia estar aproveitando melhor... A gente aponta um outro aluno que também está com dificuldades e que está com interesse...

E esse trabalho paralelo a auxilia?

Muito! Porque todas as vezes que observo, vejo que até pouco tempo essa criança não sabia isso... E aí tem um progresso. A gente troca bastante. A gente conversa bastante sobre eles. Ela conversa bastante comigo e mostra quais são as dificuldades deles.

E você tem expectativas em relação à aprovação ou retenção desses alunos?

Tem alunos que não vai ter como mesmo... Não tem avanço, mesmo com todo o trabalho...

Poderão ir para o PIC no próximo ano... O que pensa a este respeito?

Eu acho que na classe do PIC fica muito concentrado todos os tipos de dificuldades. O ideal mesmo seria eles ficarem numa classe normal, porque eles, tendo contato com pessoas que estão em nível mais avançado que eles, um ajuda o outro. Agora, se eu tenho uma dificuldade e o outro também tem, ambos não conseguem dar solução para um problema, então vai para o brejo...

E sobre a organização da escola em ciclos? Como você avalia isso?

Eu sou a favor dos ciclos. Essa é minha opinião. Porque é um trabalho bastante importante, de bastante sucesso. Apesar de que há desafios enormes para a gente enfrentar aí, que são as dificuldades de aprendizagem. Mas eu acho que é viável, porque está respeitando o aluno, o nível do aluno, de aprendizagem do aluno, e não está rotulando: este aluno vai ficar em tal série porque não aprendeu. Sabe? “Eu sou aquele que não sei e por isso fui retido...” Diferente é quando chega no final do primeiro ciclo, quando ele vai ser retido ou não, que ele já tem uma visão de que ele passou por todas aquelas etapas, de que foi feito um trabalho todo, e ele não conseguiu.

Ele não conseguiu?

Não sei... Há falhas, talvez no processo, talvez possa ser, sei lá eu... Mas o aluno não conseguiu e foi feito todo um trabalho... Será que foi do ciclo mesmo, ou foi dificuldade acentuada do aluno? A gente está trabalhando há vários anos com isso e, sabemos, há um número muito grande de alunos com dificuldades mesmo. Mas tem um outro lado: está todo mundo em alerta, um grupo bem envolvido, tem um trabalho bem significativo. Eu e minhas colegas temos mudado bastante o modo de pensar: agora o aluno é retido só na hora que a gente vê que não dá mais.

Decisões assim envolvem o conselho de classe?

É... É uma reflexão mais acentuada sobre aquele determinado aluno, sobre a dificuldade que aquele aluno tem. A gente pensa mais e reflete mais nesse momento, quanto a gente tem que tomar uma decisão, que conceito vai para a ata. É nesse momento que eu mais escrevo e penso sobre os alunos. Eu faço os relatos de toda a situação.

DÁLIA – SAAI

[Tempo na Rede Municipal: 15 anos, Tempo na Escola: 10 anos, Professora Titular, Curso Habilitação em Deficiência Mental e Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia, Começou a atuar em Salas de Apoio em 2004]

Por que você optou por trabalhar em uma SAAI?

Eu sempre tive vontade de trabalhar com as crianças que têm mais dificuldades, então, quando apareceu a oportunidade aqui na escola, eu me candidatei. Na verdade, era para trabalhar com a SAP, com crianças com dificuldades de aprendizagem, mas pediram para que eu optasse pela SAPNE [denominação anterior da SAAI]. Então foi em 2004 que comecei a trabalhar com crianças com deficiência, e foi meio assim... Não diria que de pára-quadras, mas de surpresa, porque eu queria trabalhar com aquele grupinho com dificuldades de aprendizagem. Mas, enfim, estou feliz. Acho que as coisas tem uma razão de ser. É um enorme privilégio estar na SAAI, eu aprendo muito com as crianças.

Como é esse trabalho?

Aqui eu tenho muita liberdade. Sempre tive liberdade da direção, da coordenação, para montar as listas, conversar com os pais, para organizar o meu trabalho. Claro que tudo com o planejamento que eu faço e entrego para que eles observem, mas sempre tive autonomia para eu decidir que aluno vai para lá, que aluno fica, entendeu? Mas, ao mesmo tempo, eu sempre tive muita dúvida, porque, quando você está começando, aparece muito isso: “será que estou agindo certo?” Por exemplo, nós tivemos casos de alunos aqui que não queriam entrar na sala de aula de nenhuma maneira. Muitas vezes insisti para que eles ficassem só na SAAI, uma decisão difícil, mas que, naquele momento me parecia válida. Aí você ouve críticas, recebe olhares, entendeu? Então, dúvidas assim apareceram muito...

Hoje, quem participa das decisões sobre quem vai para a SAAI?

No início, tínhamos um grupo na Coordenadoria chamado “Grupo de Inclusão”, formado pela educação e pela saúde. Nós tínhamos uma formação com eles, todo mês, e eles se dividiam e acompanhavam o trabalho nas escolas. Então havia uma orientação por parte deles. Bom, primeiro os professores indicavam as crianças com um relatório sobre os casos. Aí, a gente avaliava, chamava a família, fazia um documento com o histórico de vida da criança. Se fosse o caso, dávamos uma devolutiva para o professor, falando o dia e o horário em que o aluno vai ficar no apoio, o motivo, o que mais fosse importante ele saber. E conversávamos com a família, para dar uma orientação para eles. Aí, com a mudança da gestão, perdemos um pouco desse trabalho. Mas, no geral, fazemos tudo de uma maneira muito semelhante, porque nós conhecemos o pessoal da saúde e, hoje, temos um vínculo de trabalho.

Um vínculo...

Isso, assim, as crianças que estão aqui na nossa escola e que freqüentam o posto de saúde, de tempos em tempos nós nos reunimos, eu, a professora da SAP, a fonoaudióloga, o psicólogo, ou alguém de lá que esteja trabalhando com essas crianças e a gente conversa sobre elas.

Esses encontros são dentro do horário de trabalho de vocês?

Não. É fora do horário. Às vezes eu vou no período da tarde, porque o posto é aqui pertinho...

Mas vocês não recebem...

Mas é importante, né? Eu já fazia isso quando eu era professora na sala de aula, com um aluno que era atendido pela fonoaudióloga do posto...

Bom, mas nós falávamos sobre como os alunos chegam até a SAAI...

Então, às vezes é encaminhado pelo professor, mas todo final de ano eu converso com a EMEI que manda as crianças para cá. Aí eles me passam os nomes das crianças com deficiências, falam um pouco delas. Então, às vezes, não é o professor que está me indicando, as crianças já vêm indicadas pela EMEI. Tem criança com laudo, mas tem criança que o professor indica, que frequenta o apoio sem laudo, durante um tempo. Tem criança que tem deficiência e tem criança que não tem nada orgânico, mas tem necessidade de ser ouvida, de ser atendida individualmente, por outras questões: sociais, emocionais...

Todos os seus alunos estão em sala comum?

Sim, todos. Muito embora tenha um caso que talvez a gente tenha que pensar em uma redução do tempo em que ele fica em sala. 4 horas para ele é muito. A professora veio me perguntar o que eu achava de ele subir meia hora depois dos outros, quando a sala já estivesse mais calma. De fato, ele não gosta de ficar na sala, mas os horários da SAAI são fora do turno. Isso é um problema, porque tem aluno que não agüenta ficar as 4 horas na sala...

Essa situação é conflitante... E que outros conflitos você já vivenciou?

Ah! Sempre que você quer fazer algum trabalho junto com os outros, fica na dependência da boa vontade, do outro querer, alguns vão achar que vai dar muito trabalho. Então tem pessoas que estão sempre disponíveis e aqueles que nunca querem nada... Mas eu acho que a dificuldade também pode estar em mim... Fico pensando que eu deveria chegar e falar, mas tenho um pouco de receio... Falar sobre como eles deveriam fazer é muito complicado... Toda segunda-feira, a gente tem parado 15 minutos para conversar sobre a inclusão aqui na escola. Eu que pedi esse momento para a coordenação e isso tem contribuído para que minha relação com os professores fique melhor. Além disso, este ano as pessoas estão tendo que trabalhar em um projeto mesmo. Esse projeto “Ler e Escrever” está unindo mais as pessoas no sentido de ter que estar junto, ter que estudar... Nos anos anteriores existia o projeto da escola, mas tudo ficava mais solto.

Você notou mudanças na JEI em função desse projeto?

Muita mudança! E mudança para melhor. Existia um trabalho de estudo sobre o projeto pedagógico da escola, mas eram coisas muito deslocadas. Hoje a gente tem um foco melhor e, talvez, estejamos mais cutucados...

Você participa da avaliação que os professores fazem dos alunos que freqüentam a SAAI?

Tem professores que se sentem muito a vontade para avaliar e atribuir os conceitos finais, e nem me falam nada. Mas pode ser porque a SAAI é recente, que não tenhamos encontrado o momento para isso... Porque existe o conselho de classe, mas, quando as professoras se reúnem com a coordenadora para o conselho, esse conceito já está pronto. Então, quando eu vou para lá, junto com elas, mesmo que os conceitos possam ser mudados, essas professoras já trazem o conceito pronto. Agora, existem outras professoras que conversam sim. Em momentos antes do conselho. Falamos sobre a criança durante a JEI, por exemplo.

Você participa dos planejamentos desses professores?

Em conversas, durante o ano, sim. Mas na semana de planejamento é mais complicado, porque não dá para fazer isso só em um momento.

ACÁCIA – SAP

[Professora titular. Tempo na Escola: 4 anos. Está na SAP há 3 anos, a sala começou a funcionar com ela. É professora da Rede Municipal desde 1988. Cursou Psicopedagogia]

Eu senti muito por não poder gravar nossa reunião na JEI de hoje de manhã...

Pois é, você viu na JEI como está complicada essa questão do preconceito, né? A gente fica sempre na expectativa que vocês venham contribuir conosco...

E assim como a Dália, você também trabalha com alunos que sofrem esse preconceito...

É, são alunos de inclusão, também.

Por que o interesse em assumir a SAP?

Na sala de aula eu já tinha uns conflitos sobre as dificuldades dos alunos, não entendia. Foi aí que busquei o curso de Psicopedagogia, mas já faz muito tempo, eu já tinha essa inquietação na sala de aula. Eu sempre gostei muito da teoria, vou atrás dos livros... [entrou um aluno na sala e perguntou quem eu era, me apresentei e ele quis mostrar o caderno dele e disse: “olha, agora estou fazendo a letra!” Paramos a entrevista por alguns minutos para conversarmos sobre ele]

Falávamos sobre sua opção pela SAP...

É... Quando abriu a vaga para a SAP, ninguém se candidatou. Eu acabei fazendo um projeto e assumindo, então. Tinham os “Grupos Operativos” e um apoio da Coordenadoria que eram muito legais, então gostei da idéia. Agora a gente está meio solitária, tocando como dá... [a professora faz um relato sobre os “Grupos Operativos” e confirma uma característica regional daquela Coordenadoria num trabalho comum das SAP e SAAI]

Como os alunos chegam até você?

São as professoras que me encaminham. Elas observam, nas primeiras semanas de aula, e me encaminham esses alunos. Aí a gente pede um relatório por escrito. Mas nisso eu preciso melhorar, porque às vezes fica tudo apenas nas conversas informais no corredor... Ninguém gosta muito de escrever... Mas não podemos ficar na informalidade nesse caso. Quando dá, eu chamo os pais. No começo eu queria chamar todo mundo, mas aí eu vi que não dava, então só chamo nos casos mais graves. Aí pergunto a história de vida, da família, tento fazer um diagnóstico. Se for o caso, encaminho para um posto de saúde. Apesar que agora não temos mais todo aquele contato com o posto de saúde como tínhamos antes.

Os pais não questionam esses encaminhamentos para a sala de apoio, já que o aluno acaba tendo que ficar mais tempo na escola?

Eu atendo assim... Na verdade, pela lei, eu deveria atender fora do horário. Mas não dá, porque eu só fico em um período. Então, a gente não segue a Portaria à risca, alguns são atendido durante o horário de aula mesmo. Os professores sabem o horário e me mandam o aluno; quando não mandam, eu vou chamar. Mas os professores preferem quando é assim, dentro do horário, porque tira da sala aquele aluno agitado. Ele adoram quando tira!

Porque eles têm problemas de indisciplina...

Isso! Como não aprendem, eles vão para a bagunça, fazer o que eles estão acostumados. Porque não conseguem se sentir normais. Geralmente a atitude deles é de auto-estima baixa. Eles não vão falar que não sabem e a defesa deles acaba sendo a indisciplina.

E você tem oportunidade de falar sobre esses alunos com os outros professores na JEI, por exemplo?

Essa é outra dificuldade que percebo no meu trabalho... A gente fala muito pouco... Às vezes eu comento... Às vezes eu observo algumas coisas que são pedagógicas, e anoto tudo nesse caderno [ela mostra o caderno e começa a folheá-lo]. É um caderno de desabafo, onde eu anoto tudo o que aconteceu, mas eu considero que essa minha avaliação é ainda muito negativa, eu tenho que avançar, anotar o que está faltando, porque tem muito juízo de valor. Eu converso comigo mesma, está vendo?

E você, de alguma maneira, divulga esses registros para os professores?

Alguma coisa. Eu falo, mas é uma dificuldade minha. Preciso aprender como falar, porque ninguém quer ter sua prática criticada... Eu fico dividida, porque eu vejo o lado do professor e o do aluno. O trabalho coletivo é complicado, mas eu converso, igual, outro dia uma professora pediu para eu avaliar um aluno dela. Eu peguei um modelo de avaliação psicopedagógica de um livro, apliquei, fiz a avaliação individual, passei para ela, conversamos. Mas normalmente é muito difícil. Às vezes o aluno se queixa da forma como o professor está trabalhando em sala de aula... Mas é difícil, tenho que me colocar no lugar do professor; ele tem um conteúdo da série para dar...

E quanto aos conceitos NS, S e P? Você participa dessas atribuições?

Eu não trabalho com isso, né. Mas as professoras fazem a avaliação normal, a avaliação ideal, aquela avaliação da série. Algumas fazem uma avaliação diferenciada para o aluno que tem dificuldade. Tem algumas que já têm esse olhar e fazem. E aí os conceitos P, S e NS, na reunião de conselho, é horrível. A gente fica vendo o que eles não têm, só vendo os pontos fracos. A gente não sabe bem avaliar para ver o que precisa, o que está faltando, que atividades fazer, não há esse diálogo.

E os professores não procuram você para pedir uma opinião?

Não... Ah! Na hora que a coordenadora chama para fazer o conselho, elas me procuram para saber que nível o aluno está, pré-silábico, silábico...

E aí “descobre” que o aluno está pré-silábico...

É, parece que a gente faz a avaliação e ela fica guardada... Mas talvez falte formas de registro, de acompanhamento, de sentar junto e conversar sobre cada caso para orientar. Porque, quando a gente vai conversar, eu percebo que o assunto vai muito para a família, porque a família... Eu comecei a perceber que isso não avançava. Para o assunto chegar no pedagógico é mais difícil. No meu projeto eu parei de falar tanto da família, porque eu sei que não vou resolver os problemas da família. Mas é difícil falar da nossa prática, temos as mesmas inseguranças que o aluno tem, medo de nos mostrar, medo de assumir que não sabemos. Eu sei que estou construindo ainda minha prática, ainda estou aprendendo. Até hoje eu tenho algumas dúvidas em relação ao meu trabalho. É reforço? É emocional? A gente acaba fazendo de tudo.

E tem casos de alunos que são encaminhados para você e que não têm nenhuma dificuldade de aprendizagem?

Que o problema é no pedagógico? Sim! A gente precisa ter claro o que são dificuldades de aprendizagem. Que níveis existem, como são esses alunos. Mas não, vai para o reforço!

Qual sua opinião sobre os ciclos?

Por mim, seria só até a segunda série. Só primeira e segunda. Depois, seriado. Porque senão fica muito complicado o trabalho. Dá mais um tempo para alfabetizar, até a segunda série, e depois não, né... Porque, sei lá... Depois o aluno não está pronto para a terceira, quarta... Tem hora que a gente sonha com uma outra organização. Tem professor que tenta aproximar, colocar os do mesmo nível numa sala só, como as salas de PIC. Eu já peguei salas assim em outros anos, inclusive minha antepenúltima sala foi assim, sofrida, uma quarta série igual as que a gente tem aqui. Nossa, as professoras quase piram! Os alunos estão todos com uma ação reativa contra a escola. Ali já chegou num ponto que, para recuperar, é complicado. Eles só se estapeavam! Eu dava aula só até o recreio, depois tinha que trabalhar com jogos, para eles aprenderem a se relacionar. Engraçado, naquela época... Hoje é mais ou menos o que eu trabalho aqui, eu dou jogos, trabalho as regras, converso. Tem esse lado, para eles aprenderem precisa disso. Aqui é mais fácil, né? Mas não adianta aqui eu conseguir se na sala de aula precisa ter uma mudança... E como fazer essa mudança, com esses ciclos, que o professor dá a mesma tarefa, quando teriam que ser diferentes, tinha que ser tudo em grupo, tinha que ser tudo diferente. Aí vai dar em grupos, eles brigam, eles se batem, o professor fica doidinho, falam alto, a questão da disciplina... Aí tinha que fazer um trabalho com a família, não é? A escola, infelizmente... Não sei se é a escola ou o posto de saúde, não sei quem vai tocar isso, mas precisa ter esse trabalho de orientação.

Qual é a principal queixa dos professores em relação a esses alunos que você atende?

Geralmente é indisciplina, comportamento e a questão da leitura. Não está interessado, está alheio... Coisas assim. Os professores não falam muito para mim, mas você percebe que o que vem para cá é o mais agitado, o que não se enquadra. Porque tem aquela criança que não compreende mas é mais fechada, ela não põe para fora, ela fica ali no mundinho dela, mas ela atende, fica uma copista, copia, copia... Isso é o que mais me preocupa, porque ninguém percebe. Mas muitos professores percebem quando o aluno precisa de reforço...

E você faz o reforço também?

Eu faço junto. Aí que está, fica difícil para mim, porque às vezes tem casos que poderiam ser só de reforço, para aprender alguma habilidade e tal. Mas eu sempre procuro trabalhar leitura e escrita junto com os jogos. Mas às vezes os grupos demoram em uma atividade e aquele que só precisa de um reforço fica com o grupo... Mas eu desenvolvo projetos, sempre. Igual, agora, estamos com um projeto de supermercado. Aí tem as embalagens, os rótulos, preços... Às vezes priorizo a leitura e a escrita; às vezes a matemática; mas é complicado para fazer o reforço que cada um precisa.

[O último questionamento foi sobre o Projeto Pedagógico da escola, mas a professora optou por desligar o gravador para que sua resposta não fosse registrada.]