

DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NA AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES DIAGNOSTICADOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: estudo com docentes da educação básica de Feira de Santana-BA

MÁRCIA GERALDE ALMEIDA MACÊDO DE OLIVEIRA
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA

WILLIAN FALCÃO LOPES
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

JOSÉ KARAM-FILHO
Laboratório Nacional de Computação Científica - LNCC

Resumo

O presente artigo acadêmico investigou, nas percepções de docentes, as dificuldades e estratégias pedagógicas no processo de avaliação de estudantes diagnosticados com Deficiência Intelectual (DI). Para seu desenvolvimento, foram feitas entrevistas fenomenológicas com quatro docentes da Rede Pública de Educação da Bahia, em Feira de Santana. Os resultados e discussões revelam que são múltiplas as dificuldades sinalizadas pelos docentes entrevistados, as quais podem desfavorecer os processos de avaliação de estudantes diagnosticados com DI. Contudo, ao ampliar a consciência sobre as limitações que atravessam as suas práticas pedagógicas, esses docentes, na medida do possível, desenvolvem estratégias capazes de viabilizar os processos de elaboração, implementação e correção das avaliações que produzem para os seus estudantes com DI.

1262

Palavras-chave: Avaliação. Deficiência Intelectual. Percepções docentes.

Abstract

The present academic article investigated, through the perceptions of teachers, the difficulties and pedagogical strategies in the process of evaluating students diagnosed with Intellectual Disability (ID). To carry out the study, phenomenological interviews were conducted with four teachers from the Bahia Public Education Network in Feira de Santana. The results and discussions reveal that the teachers interviewed indicated multiple difficulties that may hinder the evaluation processes of students diagnosed with ID. However, by expanding their awareness of the limitations affecting their teaching practices, these teachers, as far as possible, develop strategies to enable the creation, implementation, and correction processes of the assessments they produce for their students with ID.

Keywords: Assessment. Intellectual Disability. Teachers' Perceptions.

Introdução

Segundo Luckesi (2005), é necessário se desvincular da ideia de avaliação como um instrumento de ameaça e castigo, para que se possa percebê-la enquanto possibilidade de acolhimento e de confrontação amorosa. Tal pensamento nos leva a refletir sobre a importância da disposição do avaliador para acolher o avaliado no processo avaliativo. Essa disposição se implica com uma das necessidades nucleares do docente em estar atento à função ontológica da avaliação, que é diagnosticar. Ademais, é no ato avaliativo que o docente poderá perceber a manifestação dos conhecimentos prévios de seus estudantes, o que torna fundamental que o discente seja acolhido pelo avaliador desde o início das situações pedagógicas, pois, caso contrário, se ele for excluído, implicará diretamente na qualidade de seu processo de avaliação. Em síntese, uma avaliação enquanto processo pressupõe, antes de tudo, um ato de cuidado pautado em intervenções abertas e flexíveis.

Diante disso, ressaltamos que avaliar não consiste em uma tarefa fácil, e sim em um processo complexo e atravessado por limites e possibilidades, pois além de um olhar para o acolhimento, avaliar exige do avaliador tanto a tomada de decisões, quanto o reconhecimento de que a sala de aula se constitui em um espaço-tempo que integra estudantes com múltiplos saberes e especificidades (Valentim, 2011). Ao pensarmos nas diferenças que compõem a diversidade dos estudantes em uma sala de aula, implicamos atenção, nesse artigo acadêmico, para os processos avaliativos de estudantes diagnosticados com Deficiência Intelectual (DI), os quais requerem do docente a elaboração de estratégias pedagógicas em cuidado às singularidades desse público como meio de desenvolver suas aprendizagens em relação às dificuldades que se apresentam.

Ao que confere o entendimento conceitual da DI, adotamos a concepção produzida pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD)¹, a qual a concebe como

[...] uma “incapacidade” caracterizada por limitações significativas tanto no desenvolvimento intelectual (raciocínio, aprendizagem, resolução de problemas) como no comportamento adaptativo,

¹ Na Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual (DI), realizada no Canadá, foi aprovada a Declaração Montreal sobre a Inclusão. Nessa conferência, a expressão DI foi divulgada.

abrangendo habilidades sociais, cotidianas e práticas e originando-se antes dos 18 anos de idade. (AAIDD, 2010, s/p).

A partir da concepção conceitual apresentada, acreditamos que no processo formativo de estudantes com DI se faz necessária a substituição de práticas avaliativas restritas, segregadoras e estáticas por práticas que valorizem as especificidades desses estudantes, lhes proporcionando oportunidades para o desenvolvimento de suas aprendizagens, como também, para a inclusão social em equidade de condições educativas de acesso e permanência nas escolas. Frente ao que vem sendo problematizado, intencionamos como objetivo geral deste artigo acadêmico compreender as dificuldades e estratégias pedagógicas experienciadas por docentes da Rede Pública de Educação da Bahia, em Feira de Santana, no processo de avaliação de estudantes diagnosticados com Deficiência Intelectual.

Ao que se refere a metodologia, enquanto um recorte de uma investigação doutoral em andamento da primeira autora deste texto, apoiamos essa investigação nas abordagens qualitativas de pesquisa de base hermenêutica e fenomenológica, tendo como Método o Fenomenológico². Já como dispositivo de produção de informações foram realizadas entrevistas fenomenológicas³ com quatro docentes da Rede Pública Estadual de Educação da Bahia, em Feira de Santana, que atuam na educação básica. A perspectiva de análise adotada foi a fenomenológica proposta por Giorgi (2006). Ao mesmo tempo, em alguns momentos, realizamos análises mais hermenêuticas.

Este artigo acadêmico está estruturado em quatro seções. Inicialmente abordamos sobre a importância do desenvolvimento de estratégias pedagógicas no processo de avaliação de estudantes diagnosticados com Deficiência Intelectual (DI). No marco teórico, problematizamos um olhar histórico-geográfico sobre as pessoas com deficiência. A seção seguinte traz os resultados e discussões desenvolvidos com

² O método fenomenológico, para Ales Bello (2006), parte da abertura para a emergência do pré-conceitual e posteriormente para a reflexão e interpretação sobre aquilo que se mostra, ou seja, refere-se a uma leitura do fenômeno em contato presencial ou da construção de percepções pelo plano vivencial.

³ “Para Gomes (1997) a entrevista fenomenológica consiste em um dispositivo que possibilita o contato com as percepções e, principalmente, com as experiências conscientes dos entrevistados. Além disso, essa entrevista orienta os (des)caminhos pré-reflexivos para o estudo da consciência do pesquisador, e também das informações por ele produzidas nos momentos de entrevista. Ela remete a uma entrevista sensível, flexível, relacionada com a vida e aberta aos diversos comportamentos, atitudes e valores dos entrevistados. A entrevista fenomenológica possibilita uma abertura e contato com o plano do vivido das pessoas ou com o seu ser-no-mundo” (Lopes; Macêdo; Sitja, 2023, p. 191).

base nas percepções de docentes da educação básica sobre as dificuldades e estratégias na avaliação de estudantes diagnosticados com DI. As considerações finais, são o espaço-tempo em que propomos uma síntese das problematizações construídas, além de possíveis caminhos para o desenvolvimento de avaliações para estudantes diagnosticados com DI.

Um olhar histórico-geográfico sobre as pessoas com deficiência

Práticas sociais segregadoras e excludentes em relação às pessoas com deficiência vem sendo produzidas desde a antiguidade. Na Grécia antiga, especificamente em Esparta, ao nascer, a criança era levada para o Conselho de Anciãos que a examinava, e, caso ela apresentasse características físicas distoantes ao padrão de “normalidade” dessa sociedade, era jogada de um desfiladeiro. Tal sociedade partia de uma ideologia militarista, a qual hegemonizava um padrão físico-orgânico de sua população, como meio de favorecer as suas vitórias nos conflitos territoriais. Na Roma antiga, a situação não era diferente, pois os pais tinham permissão do Estado para matar os filhos que apresentavam deficiência física por meio de afogamento. Tal prática em Roma se relacionava a uma ideologia de valorização estética e de culto ao corpo. Contrário à Grécia e a Roma, no Egito antigo eram elaboradas alternativas para a inclusão das pessoas com deficiência por meio da realização de tarefas que valorizassem suas especificidades frente às diversas classes hierárquicas dessa sociedade. Um exemplo prático seriam os anões, que desempenhavam ofícios como músicos e dançarinos. Além disso, em papiros encontrados no Egito antigo, é possível observar orientações sobre a importância do respeito às pessoas com deficiência e com nanismo.

Na Europa medieval, a deficiência era lida socialmente enquanto manifestação de um castigo divino para a pessoa por ela afetada ou para a sua família, sendo esse castigo proveniente de desvios em relação aos padrões de comportamentos hegemônicos dessa época. Ressaltamos que tal pensamento se encontra diretamente relacionado com a ideologia fundamentada no teocentrismo. Nesse contexto, muitas vezes identificadas como bruxas ou feiticeiros, as pessoas com deficiência eram socialmente segregadas, passando a ter que viver escondidas e distantes até do próprio convívio familiar, sendo mantidas isoladas ou até trancafiadas em porões ou sótãos das residências. Em outros casos, quando crianças, essas pessoas eram

abandonadas nas ruas, nos circos, nos conventos etc. Ademais, outra prática que fortalecia os processos de exclusão das pessoas com deficiência era a sua objetificação, a qual fica evidente na representação social dos anões e das pessoas corcundas como meios para o entretenimento da nobreza medieval.

Na Modernidade, com o surgimento de métodos científicos, a deficiência se distanciou de uma ideia de punição, castigo ou entretenimento e passou a ser um fenômeno de estudo, o qual levou diversos pesquisadores a desenvolverem investigações relacionadas às suas principais causas e acometimentos, desencadeando no entendimento de que as deficiências provinham de uma condição biológica, passando, então, a necessitarem de “tratamentos” médicos ou medicamentosos. Nessa época, surgiram os hospitais psiquiátricos para o “tratamento” mental de algumas pessoas com deficiência, mas assim como os asilos e conventos, essas instituições passaram, também, a existir como espaços de confinamento, podendo se assemelhar aos espaços prisionais (Amaral, 1994). No tocante às questões pedagógicas, na modernidade foi criado um método de comunicação para favorecer a leitura e a escrita de pessoas surdas, o que contrariou concepções anteriores, que desacreditavam na escolarização dos surdos.

1266

Na contemporaneidade, no contexto histórico-geográfico brasileiro do século XIX, sublinhamos um forte processo de segregação socioespacial, no qual não somente as pessoas com deficiência, como também as pessoas negras, indígenas, LGBTQIAPN+ etc., foram deslocadas dos diversos espaços urbanos, passando a ser confinadas em múltiplas instituições, dentre elas, hospitais psiquiátricos, localizados, principalmente, em espaços periféricos de determinados municípios, contribuindo radicalmente para a exclusão social dessas pessoas (Bento, 2000). Ainda, no século XIX, especificamente no cenário europeu, médicos, religiosos e alguns outros profissionais passaram a se reunir para refletir sobre questões educativas relacionadas à pessoa com deficiência. Como consequência dessas reflexões, neste século os estudantes com deficiência passaram a ser encaminhados para escolas ou classes “especiais”.

No século XX, com a aprovação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), considerada um marco para a educação mundial, foi produzido um discurso em prol da educação para todos, que se consolidou e passou a influenciar a política educacional mundial. De acordo com a mencionada Declaração, “toda criança possui

características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” (UNESCO, 1994, p. 1). Frente a isso, uma escola que quer se configurar inclusiva necessita estar sintonizada com valores, tais como: equidade de direitos, cuidado ético e respeito à diversidade dos estudantes, a fim de possibilitar a participação de todos nos processos de ensino e aprendizagem. No que se refere aos processos avaliativos dos estudantes com deficiência, esses aspectos devem ser observados, visto que, cada um deles precisa ser avaliado a partir de suas particularidades.

Diante da elaboração dos princípios da inclusão escolar propostos nas diretrizes internacionais por meio da aprovação da Declaração de Salamanca, ainda no final do século XX, tivemos a incorporação de alguns desses princípios na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96), mais precisamente no capítulo V desta Lei, que se intitula “Da educação especial”, o qual em seu Art. 58

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996, online).

1267

Por meio da construção do referido capítulo V da LDB, nº 9.394/96, ainda no final do século XX, houve uma mudança significativa nos dispositivos legais brasileiros, o que favoreceu um ponto pé inicial para a inclusão das pessoas com deficiência nos espaços-tempos escolares, no entanto, muitas foram as fragilidades apresentadas ao que confere a fiscalização e a implementação desses dispositivos. Nos anos iniciais do século XXI, precisamente em 6 de julho de 2015, foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a qual já transcende os muros dos espaços-tempos escolares para ser “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência visando a sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Por fim, fechamos essa seção textual com o pensamento de que apesar dos avanços nos dispositivos legais frente os diversos contextos histórico-geográficos aqui problematizados, percebemos que os direitos das pessoas com deficiência ainda precisam ser refletidos como um meio de promover uma conscientização da sociedade em relação ao reconhecimento dos direitos dessas pessoas e de suas especificidades. Contrário ao avanço desses dispositivos, a estrutura física-arquitetônica de muitos dos espaços-tempos de lazer, de trabalho e, principalmente, de educação formal, não necessariamente, propiciam a inclusão de pessoas com deficiência, o que pode ser observado na ausência de investimentos em recursos atualizados, sejam eles didático-pedagógicos, mobiliários, acústicos, climáticos etc., os quais favoreçam qualitativamente os processos de ensino e aprendizagem dessas pessoas. Ao mesmo tempo, pedagogicamente, se faz necessário implicar atenção para as dificuldades apresentadas nos processos de ensino e aprendizagem e também, nos momentos de elaboração, implementação e correção das avaliações que produzimos para essas pessoas, pois só assim passaremos a não só identificar os limites contidos nesse processo, como a compor estratégias no decorrer dele, as quais valorizem as especificidades desse público.

1268

Percepções de docentes da educação básica sobre as dificuldades e estratégias na avaliação de estudantes diagnosticados com DI

Nessa seção identificamos nas percepções de docentes da educação básica algumas das principais dificuldades e estratégias pedagógicas no processo de avaliação de estudantes diagnosticados com Deficiência Intelectual (DI). Para tanto, antes de iniciarmos as entrevistas, tivemos como principal critério de inclusão de participantes a observância se o docente já tinha desenvolvido práticas pedagógicas em turmas com estudantes diagnosticados com DI. Ao mesmo tempo, um outro critério de inclusão foi o desejo desse docente em participar da pesquisa. Dentre os cinco docentes da educação básica contactados, apenas quatro foram selecionados pelo fato de já terem atuado com estudantes diagnosticados com DI.

Na busca pela produção de cuidados com os participantes dessa investigação, antes de darmos início ao processo de descrição e de interpretação das informações produzidas em entrevistas fenomenológicas, recorreremos a nomes fictícios como meio de propiciar a preservação de suas identidades. Os codinomes foram desenvolvidos

em homenagem aos estados do Nordeste: Bahia, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Sergipe etc., respectivamente os estados que apresentavam as menores taxas de analfabetismo da Região, com base nas informações divulgadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em junho de 2023, na última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) (TAXA..., 2023).

Feita a seleção dos participantes da investigação, realizamos, individualmente, as entrevistas fenomenológicas, tendo como ponto de partida a seguinte problematização: Descreva alguma dificuldade apresentada na experiência de elaboração, implementação e correção das avaliações que desenvolve com os seus estudantes diagnosticados com Deficiência Intelectual. Com as falas dos docentes foi construído o Quadro 1.

Quadro 1 – As dificuldades percebidas por docentes da educação básica no desenvolvimento de avaliações para estudantes diagnosticados com DI

<p>Docente Bahia (entrevista fenomenológica, 2024)</p>	<p>“Muitas dificuldades..., principalmente na elaboração de atividades e avaliações escritas, pois necessitam de adaptações. Muito embora a escola tenha professores e apoio especializado para fazer um acompanhamento mais preciso por meio da sala de recurso multifuncional, temos poucas interações com esses profissionais.”</p>
<p>Docente Rio Grande do Norte (entrevista fenomenológica, 2024)</p>	<p>“Eu não realizava atividade adaptada para a necessidade do aluno. E, como professor da classe regular, eu não tinha condições de dar atenção para ele, pois a turma tinha mais de 30 alunos. O aluno com DI não conseguia fazer as atividades..., enquanto os colegas terminavam, ele ainda estava na primeira questão. Durante as avaliações, eu explicava as perguntas individualmente para ele e colocava sempre uma questão mais simples, para atender a necessidade do aluno com DI. Ele fazia a avaliação na sala, junto com os colegas. Então, colocava o aluno com DI para sentar próximo da minha mesa. Na correção, eu percebia que ele só conseguia responder as questões simples. Depois, eu sempre passava atividades extras para complementar a nota dele. Outras questões é que não ganho valores extras para que eu aumente a minha quantidade de trabalho e nem tenho formação para atuar com alunos com deficiência”.</p>
<p>Docente Pernambuco (entrevista fenomenológica, 2024)</p>	<p>“Na elaboração das atividades, agente observa o grau de dificuldade na interpretação das questões em sala de aula. Minha dificuldade foi encontrar textos com uma linguagem simples e direta, que possibilitasse a execução da tarefa pelo aluno. Para elaborar a prova, minha dificuldade é a de elaborar perguntas mais precisas sem duplicidade de respostas. Outra dificuldade foi utilizar imagens de acordo com o tema que possibilitasse a resolução pelo aluno. Na implementação, refere-se à necessidade do aluno ter mais tempo para responder a</p>

	<p>avaliação. Em algumas turmas, o aluno ficava uma hora além do tempo dos demais alunos. Essas avaliações eram realizadas na sala de aula regular, pois, a instituição não dispõe de espaços reservados para a aplicação das avaliações para o aluno com deficiência. Além disso, lá também não tem salas de recursos multifuncionais.”</p>
<p>Docente Sergipe (entrevista fenomenológica, 2024)</p>	<p>“Perdia muito tempo, pois tinha que fazer uma avaliação que atendesse às limitações do aluno. Durante a implementação, a dificuldade era não ter suporte de um professor auxiliar que atuasse na sala de recurso. Sempre eu tinha que reler a questão para o aluno e fazer a mediação. Além disso, como o aluno não conseguia responder a avaliação no mesmo tempo que os colegas, eu ficava na sala mais de uma hora com ele, para além do tempo de aula, até que ele conseguisse responder às questões.”</p>

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo acadêmico.

Ao iniciar o processo de descrição e de interpretação das informações produzidas em entrevistas fenomenológicas, podemos observar nos relatos da Docente Bahia, o quanto ela apresenta dificuldades para compor avaliações adaptadas para estudantes diagnosticados com DI, sendo essas dificuldades ampliadas quando relacionadas a elaboração de produções escritas. Imaginamos que um dos motivos que justificam a dificuldade da docente para compor avaliações adaptadas seriam as suas limitações formativas, sendo que essas poderiam ser sanadas frente a sua participação em cursos de formação continuada. Um outro ponto é que embora a escola que leciona apresente profissionais especializados e uma sala de recurso multifuncional, a Docente Bahia expressa dificuldades para conseguir desenvolver diálogos com esses profissionais, buscando favorecer a elaboração qualificada de suas avaliações. Acreditamos que diante da grande demanda direcionada aos profissionais especializados nas escolas, há uma limitação em assistir de forma profunda e satisfatória tanto os estudantes com DI quanto os docentes que trabalham com eles.

Na descrição e interpretação dos relatos do Docente Rio Grande do Norte, notamos que a falta de tempo destinado à elaboração de avaliações adaptadas às especificidades do estudante diagnosticado com DI é um dos principais entraves para produção dessas atividades. Outro ponto levantado pelo docente é a quantidade de estudantes por turma. Sobre esse segundo ponto, acreditamos que o número de pessoas por turma implica diretamente no maior ou no menor acompanhamento dos

estudantes por parte do docente, sendo que uma turma reduzida não só favorece os processos de ensino e aprendizagem dos que são diagnosticados com DI, como dos demais estudantes dessa turma.

Uma interpretação que fazemos sobre as falas do Docente Rio Grande do Norte, é que o ato de incluir não significa apenas inserir o estudante com deficiência nos espaços-tempos escolares, sendo também necessária a criação de estratégias que possibilitem a participação efetiva dele com aquilo que vai sendo proposto em sala de aula. Outras dificuldades levantadas pelo Docente Rio Grande do Norte foram a sua própria limitação formativa para atuar com esse público e a falta de um retorno financeiro que lhe motive a um maior investimento para com esse trabalho. Frente a esses últimos pontos levantados pelo docente, pensamos que a realização de formações continuadas poderiam ser estratégias que reduziriam as suas limitações na elaboração de avaliações de estudantes com DI. Já sobre a falta de um retorno financeiro, e estando cientes das dificuldades para materialização dessa proposta, destacamos que o direcionamento de tempo laboral remunerado para produção de avaliações adaptadas seria uma outra estratégia que potencializaria a realização qualificada dessas avaliações.

A Docente Pernambuco evidencia em seu relato a dificuldade para encontrar recursos didáticos que favoreçam a elaboração de suas avaliações adaptadas. Outra dificuldade por ela apresentada se refere à ausência de apoio especializado para auxiliar os docentes na elaboração de suas avaliações. Essas dificuldades são agravadas devido à falta de espaço físico específico para o acompanhamento de estudantes diagnosticados com DI, principalmente durante os seus momentos de realização de avaliações, os quais, muitas vezes, necessitam da ampliação de tempo para que esses estudantes desenvolvam as atividades com maior qualidade.

As limitações apontadas pela Docente Pernambuco nos levam a pensar sobre a importância da acessibilidade nos espaços-tempos escolares, enquanto uma outra estratégia para a inclusão de estudantes diagnosticados com DI, pois através de adaptações no espaço físico escolar se instaura um dispositivo inicial de permanência desses estudantes nas escolas. Uma outra questão direcionada ao que vem sendo apontado pela docente, se refere a importância da gestão escolar no incentivo dos docentes na participação de formações relacionadas ao tema da Educação Inclusiva, o que pode vir a conscientizá-los sobre a necessidade da adoção de práticas

pedagógicas que respeitem as singularidades e que promovam o desenvolvimento de habilidades e aprendizagens para os estudantes com deficiência.

Ao interpretar as dificuldades apresentadas pela Docente Sergipe, podemos perceber suas semelhanças com os relatos do Docente Rio Grande do Norte, principalmente ao que se relaciona com a falta de tempo laboral destinado para o planejamento de avaliações de estudantes diagnosticados com DI. Um outro ponto relatado por essa docente, e também já manifestado na fala da Docente Bahia, foi a falta de apoio pedagógico dos profissionais atuantes da sala de recursos multifuncionais, a fim de auxiliá-la na produção de avaliações que favoreçam os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes com DI.

Após a identificação das dificuldades vivenciadas pelos docentes nos processos avaliativos de estudantes diagnosticados com DI, realizamos a seguinte problematização: Relate algumas das estratégias que desenvolve para lidar com as dificuldades apresentadas na avaliação de estudantes diagnosticados com DI. Com as falas dos docentes foi construído o Quadro 2.

Quadro 2 – As estratégias elaboradas por docentes da educação básica para lidar com as dificuldades apresentadas na avaliação de estudantes com DI

<p>Docente Bahia (entrevista fenomenológica, 2024)</p>	<p>“Perguntei à coordenadora como deveria ser elaborada a avaliação, aí ela marcou um encontro entre os professores e os profissionais do AEE. Os profissionais nos orientaram a fazer atividades priorizando o uso de imagens e com perguntas curtas e objetivas. Segundo eles, outras atividades mais específicas devem ser realizadas com o apoio do profissional especializado. Mais uma orientação foi a importância de estimular os colegas a terem atitudes respeitadas, solidárias e colaborativas com os alunos com deficiência.”</p>
<p>Docente Rio Grande do Norte (entrevista fenomenológica, 2024)</p>	<p>“Nas reuniões pedagógicas sempre comunicava à direção sobre as dificuldades do aluno e as minhas, também. Eu enfatizei para a direção sobre a necessidade de ter um professor auxiliando o aluno com DI.”</p>
<p>Docente Pernambuco (entrevista fenomenológica, 2024)</p>	<p>“Tento dar uma atenção mais cuidadosa para esses alunos nas atividades escritas, valorizando as poucas falas individuais que escuto. Também solicito atividades de comentários das imagens que coloco em seus cadernos referentes aos temas estudados.”</p>

Docente Sergipe (entrevista fenomenológica, 2024)

“Alguns alunos apresentam dificuldade em realizar as atividades escritas. Solicito que eles expressem oralmente o entendimento sobre o tema estudado. Também costumo elaborar atividades diferenciadas com leituras de imagens e questões que apresentam uma linguagem simples e direta.”

Fonte: Elaborado pelos autores deste artigo acadêmico.

De maneira geral, os relatos dos docentes entrevistados evidenciam as seguintes estratégias: o comprometimento com a elaboração de uma avaliação que esteja adaptada às especificidades dos estudantes diagnosticados com DI, o que pode possibilitar um acesso ao docente sobre o que vem sendo por ele ensinado que está sendo, ou não, compreendido por esses estudantes; a importância de se conscientizar os colegas e a comunidade escolar sobre a necessidade de acolher e de desenvolver uma postura colaborativa em relação aos estudantes com deficiência, o que pode instaurar nos espaços-tempos escolares um lugar de inclusão e de respeito à diversidade; a necessidade de se problematizar com a direção da escola sobre as dificuldades do estudante diagnosticado com DI, o que pode auxiliar na busca por apoio especializado que favoreça os processos pedagógicos para esses estudantes; a elaboração de atividades diferenciadas compatíveis com o desenvolvimento cognitivo-social de estudantes com DI, tais atividades podem ser elaboradas através do uso de imagens (desenhos, pinturas, charges, fotografias etc.), como também, por meio de perguntas curtas e objetivas que podem ser respondidas por esses estudantes de forma escrita ou oral.

Por fim, fechamos essa seção com o entendimento de que são múltiplas as dificuldades sinalizadas pelos docentes entrevistados, as quais podem desfavorecer os processos de avaliação de estudantes diagnosticados com DI. Contudo, ao ampliar a consciência sobre as limitações que atravessam as suas práticas pedagógicas, esses docentes, na medida do possível, desenvolvem estratégias capazes de viabilizar os processos de elaboração, implementação e correção das avaliações que produzem para os seus estudantes com DI.

Considerações Finais

Em geral, evidenciamos com essa investigação que o processo de inclusão escolar de estudantes diagnosticados com Deficiência Intelectual (DI) exige um outro

posicionamento, assim como, a adoção de outras práticas pedagógicas, as quais se referenciem, principalmente, nas necessidades e especificidades desse público. Ao partir da premissa na qual a escola consiste em um espaço-tempo de aprendizagem para todos, é necessária uma reflexão sobre adaptações que promovam nela a acessibilidade dos estudantes com deficiência, que seria o olhar para os aspectos arquitetônicos, comunicacionais, metodológicos, instrumentais, programáticos e atitudinais (BRASIL, 2000).

No que se refere ao olhar espaço-temporal sobre as pessoas com deficiência, podemos notar a intensa exclusão social que vem sendo desenvolvida com elas nos mais variados contextos histórico-geográficos. Ao mesmo tempo, por meio dessa discussão observamos que apesar dos avanços nos dispositivos legais ao longo do tempo, percebemos que os direitos das pessoas com deficiência ainda precisam ser refletidos com maior profundidade e divulgação, a fim de que se possa promover uma conscientização da sociedade em relação ao reconhecimento dos direitos dessas pessoas e de suas especificidades.

Em conclusão, pensamos que o núcleo de sentido comum deste artigo acadêmico foi a percepção de docentes da educação básica para as dificuldades e estratégias pedagógicas desenvolvidas no processo de avaliação de estudantes diagnosticados com DI. Nas entrevistas, foram identificadas como principais dificuldades: a falta de apoio dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para com os docentes das escolas; as limitações formativas dos próprios docentes para o trabalho pedagógico com pessoas com deficiência; a carência de recursos didáticos que favoreçam o trabalho qualificado com estudantes diagnosticados com DI; e o não direcionamento de tempo laboral remunerado para produção de avaliações adaptadas.

No que confere as estratégias pedagógicas desenvolvidas por esses docentes para lidar com as mencionadas dificuldades, foram localizadas: o comprometimento com a elaboração de avaliações adaptadas às especificidades do estudante diagnosticado com DI; a importância de se conscientizar os colegas de trabalho e a comunidade escolar sobre a necessidade de acolher e de desenvolver uma postura colaborativa em relação aos estudantes com DI; a necessidade de se problematizar com a direção da escola as dificuldades do estudante diagnosticado com DI; e o uso

de imagens que favoreçam que o estudante com DI participe das aulas e experiencie os conteúdos problematizados pelo docente.

Referências

ALES BELLO, A. **Introdução à fenomenologia**. (J. T. Garcia & M. Mahfoud, Trads.). Bauru, SP: Edusc, 2006.

AMARAL, L. **Do Olimpo ao mundo dos mortais**. São Paulo: Edemetec, 1994.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E DESENVOLVIMENTO. **Deficiência intelectual**, 2010. Disponível em: <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/FR-2010-08-19/pdf/2010-20247.%20pdf>. Acesso: 05 de jan. 2021.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In Carone, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). **Psicologia Social do Racismo**. 2. ed. São Paulo: Vozes, v. 1, 2002. p. 1-30.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Publicado no D.O.U de 23.12.1996.

BRASIL. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**, Lei Nº 10.089/2000.

BRASIL. Lei nº 13.146/2015, **Lei Brasileira de Inclusão (LBI)**, tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Acesso: maio 2021.

GIORGI, A. Difficulties encountered in the application of the phenomenological method in the social sciences. **Análise Psicológica**, 24 (3), 2006, p.353-361.

LOPES, W. F.; MACÊDO, M. G.; SITJA, L. Q. Experiências e produção de sentidos com imagens nos espaços-tempos escolares: percepções político-pedagógicas de docentes de geografia. In: Andrecks V. O. Sampaio *et al.* (Org.). **Horizontes do pensamento geográfico: conhecimento e práticas no ensino de Geografia**. 1ed. Curitiba: CRV, 2023, v. 1, p. 189-206.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

TAXA de Analfabetismo no Brasil. **Agência IBGE notícias**, 07 jun. 2023. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>>. Acesso em 20 de novembro de 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** [adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de junho de 1994]. Genebra, Unesco, 1994. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso 10 jan. 2021.

VALENTIM, F. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual:** considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. Dissertação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

Autor 1:



Márcia Gerailde Almeida Macêdo de Oliveira
Doutoranda em Difusão do Conhecimento pelo IFBA. Mestra em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Psicopedagoga pela FVC. Licenciada em História pela UEFS. Atua no Atendimento Educacional Especializado pela SEC-BA. Email: mgerailde@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6217960077110074>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1897-4113>

Autor 2:



Willian Falcão Lopes
Doutor e mestre em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Licenciado em Geografia pela UEFS. Bacharel em Psicologia pela UFBA (CRP03/29540). Professor Assistente da UESB. Atualmente é líder da EduGeoPsIC. Email: willian.lopes@uesb.edu.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1616632734475612>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2404-365X>

1276

Autor 3:



José Karam-Filho
Pesquisador do LNCC, professor dos Programas de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC/UFBA) e Modelagem Computacional (PPGMC/LNCC). Doutor em Engenharia Mecânica (UFRJ). Email: jkfi@lncc.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7200733421420566>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1952-3202>