



PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS COM ESTUDANTES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM. O QUE NOS DIZEM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E PLANEJAMENTOS¹

Jociane de Oliveira Nunes Gonçalves²
Eladio Sebastián-Heredero³

RESUMO

Este trabalho propõe investigar as práticas educativas com estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, e pelo fato destas ser transitórias a maioria das vezes podem resolvidas através de intervenções pedagógicas ou até mesmo quando permanentes, casos derivados de deficiências, embora os processos educativos se tornem mais complexos, a resposta de intervenção educacional deve estar sempre presente desde a perspectiva inclusiva. Nesse sentido, analisamos os documentos Projeto Político Pedagógico (PPP) e os planejamentos dos professores dos quartos e quintos anos, totalizando em seis, de duas instituições escolares do município de Ponta Porã ao objeto de procurar o que eles nos dizem enquanto às práticas educativas inclusivas neles apontadas. Conclui-se que estes documentos normativos apresentam escassez de informações no que se refere ao reconhecimento ou, mesmo, atendimento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem seja a nível de recursos ou de metodologias didáticas o pedagógicas, e por outro lado os planejamentos mostram a preocupação no desenvolvimento destes estudantes mediante as atividades propostas, porém nada concreto de ações, atividades ou materiais destinados a este público, nem mesmo da avaliação dos mesmos.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem, Práticas educativas, Inclusão.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem ocorre de forma singular no indivíduo e a construção do conhecimento pode ser entendida através dos processos psicológicos que envolvem a abstração, a generalização, a formação de conceitos por meio de símbolos e significados como Vigotski (2010) nos mostra. Partindo disto, vemos que a diversidade que permeiam os espaços escolares possui uma dimensão de características singulares em que temos que

¹ O presente trabalho foi realizado totalmente com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Brasil - Código de Financiamento 001 — *This study was financed in part by the* Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)-Brasil - Finance Code 001.

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/FAED), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, jociane.nunes@ufms.br

³ Professor Visitante Estrangeiro no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/FAED). Doutor em Educação pela Universidad de Alcalá (Espanha). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Brasil, eladio.sebastian@ufms.br





considerar na construção da aprendizagem, pois cada indivíduo aprende de uma determinada forma, o que pode originar as dificuldades de aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem podem ter variadas causas e fatores para seu desencadeamento, por esta razão, a prática educativa é vista de forma complexa, pois justamente neste período de escolarização as dificuldades de aprendizagem se tornam mais perceptíveis e podem ser definidas como a não correspondência do esperado para a faixa etária, salienta-se que a existência delas na escola não significa que esses alunos não vão se desenvolver, apenas carecem de uma atenção por parte da escola e curricular para a construção de um ambiente inclusivo e que as habilidades deles sejam potencializadas, pois todos têm potencial para aprender.

Nesse sentido, é impossível falar de dificuldades de aprendizagem sem ao menos vincular que o público-alvo da Educação Especial (PAEE) faz parte dos que podem apresentar as dificuldades; entretanto, não exclusivamente todos os estudantes que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem são pertencentes a este grupo.

Obviamente, quando se fala em PAEE, cabe salientar que as dificuldades de aprendizagem não são especificidades exclusivas do PAEE, elas podem se apresentar de forma transitória, podendo ser resolvidas no decorrer de uma intervenção pedagógica, ou ainda ser de ordem patológica, relacionada com alguma forma diferente de desenvolvimento psíquico, intelectual, sensorial ou motor, típica do PAEE.

Nesse sentido, pensar o ensino para atender às especificidades que se apresentam na sala de aula é propor a viabilização das práticas educativas de forma que atendam às necessidades de todos os estudantes. A escola é diversa por natureza, assim como a sociedade, os estudantes possuem características distintas e isso precisa ser considerado nos documentos que normatizam o ensino na escola, bem como na sua organização e no planejamento.

Entende-se que a educação inclusiva é aquela que atende por igual a todos os estudantes que dela participam e que procura o maior desenvolvimento das capacidades de cada um com o objetivo de inseri-los na sociedade. Para tanto, não é apenas uma questão de acesso, mas também de permanência e de qualidade do ensino.

A escola inclusiva considera que cada estudante tem sua especificidade nos modos de aprendizagem, garantindo, mediante adoção de estratégias e metodologias diferenciadas, que a inclusão aconteça (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2010). Desse modo, entende-se que a inclusão deve atender a todos os estudantes de forma que suas especificidades sejam consideradas no desenvolvimento das práticas educativas, levando à progressão da sua aprendizagem.



Nesse sentido, essa pesquisa almejou identificar e analisar as práticas educativas com os estudantes com dificuldades de aprendizagem mediante o PPP e os planejamentos destes respectivos professores.

METODOLOGIA

A escolha metodológica para a realização deste estudo foi o Estudo de Caso, trabalhou-se com uma abordagem qualitativa, com a metodologia de estudo de caso descritivo. Esta categoria de método proporciona enxergar a realidade profundamente de um determinado ambiente ou situação que, nesse caso, se configura nas práticas educativas exercidas com estudantes que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, que neste caso foram os quartos e quintos anos de duas escolas localizadas no município brasileiro de Ponta Porã.

Os participantes foram seis ao total, distribuídos em quatro professores dos quartos anos e duas professoras dos quintos anos. Os documentos utilizados foram os planejamentos destes professores e o PPP disponibilizado de uma das escolas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para analisar os dados recorreu-se à análise de conteúdo para o PPP e dos planos de aula dos professores dos quartos e quintos anos. Dessa forma, através da fundamentação teórica, delineou-se cinco categorias⁴ de análises, tais como o reconhecimento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, os planejamentos focados nas dificuldades, as metodologias utilizadas e focadas nas dificuldades, os recursos utilizados e focados nas dificuldades de aprendizagem e a avaliação focada nas dificuldades.

Reconhecimento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem

A primeira categoria tratada neste trabalho se refere como os professores reconhecem os estudantes com dificuldades de aprendizagem, cabe salientar que o contexto da pesquisa, é um contexto fronteiro sem barreiras alfandegárias localizado entre Brasil e Paraguai,

⁴ Essas categorias foram construídas no Relatório de Dissertação intitulada como “As práticas educativas com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem”, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

respectivamente entre Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai), o que pode acarretar uma particularidade a mais do que se conhece da configuração do público escolar e podem apresentar dificuldades de aprendizagem advindas apenas das barreiras enfrentadas para o acesso ao currículo.

Seguindo nesse viés, Sisto (2001, p. 193) menciona que as dificuldades de aprendizagem se manifestam “por meio de atrasos ou dificuldades em leitura, escrita, soletração, cálculo, em crianças com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras ou desvantagens culturais.”

Para Oliveira, Bidarra e Vaz-Rebello (2017, p. 71), na profissão docente esbarra-se “com situações que os conduzem a repensar o ‘como fazer’ educativo, de forma que este alcance a heterogeneidade dos alunos presentes neste espaço”. Compartilhando desta ideia, Nunes e Madureira (2015) enfatizam que a promoção da educação numa perspectiva inclusiva implica ações que garantam o acesso e participação de todos.

Cabe salientar que o PPP não menciona as particularidades que o público pode apresentar, tais como quais dificuldades de aprendizagem apresentam, bem como as suas causas, apenas mencionam estritamente que essas dificuldades estão relacionadas com “deficiência alimentar, desestrutura e abandono familiar [...] possuem, na grande maioria das vezes, como responsável apenas a mãe. Há suspeita de alguns casos de uso e comercialização de drogas, fatores que contribuem para a dificuldade na aprendizagem” (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 4).

Dos estudantes identificados com dificuldades de aprendizagem, alguns deles podem pertencer ao PAEE e, na perspectiva do PPP, não há um detalhamento acerca do PAEE no contexto, apenas salientam que, quando há necessidade de algum encaminhamento, são direcionados para o núcleo de educação especial, não sendo possível encontrar as ações realizadas na escola para identificação e atendimento, revelando a necessidade de um detalhamento das especificidades existentes no âmbito escolar.

Os dados referentes à determinação das necessidades educativas especiais indicam que há uma carência importante de dados no PPP, quando averiguado sobre como a escola procede no tocante às dificuldades de aprendizagem. Quanto aos projetos, não foi obtida nenhuma informação sobre a educação inclusiva, nem como ela deveria ser feita e como se caracteriza, apenas consta a descrição do que compete à escola e qual a sua participação (MATO GROSSO DO SUL, 2020).



Após conhecer como se processa a identificação do público da instituição de ensino, o segundo passo concentrou-se em conhecer como eles apresentam seus planejamentos e se estes documentos estão de acordo com as necessidades apresentadas por este público.

O planejamento é um instrumento da racionalização do trabalho pedagógico que articula a atividade escolar com os conteúdos do contexto social (LIBÂNEO, 2017). Com base nessa conceituação pode-se perceber que o ato de planejar é primordial, pois é uma ferramenta considerada como ponto de partida nas práticas pedagógicas. Lembrando que este deve ser flexível e não pode ser visto como algo imutável.

Os planejamentos analisados se respaldam no Referencial Curricular da Educação Básica de Ensino / MS de 2008 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2019; e ambos foram realizados de modo on-line pela plataforma da SED e SEME. Segundo o PPP, cabe ao professor “entregar os planejamentos, avaliações e documentos solicitados pela coordenação e direção rigorosamente dentro dos prazos estabelecidos pelas mesmas” (p. 14).

Na visão do PPP, é competência dos professores, em relação ao planejamento:

[...]

III – zelar pela aprendizagem dos (as) estudantes;

IV – estabelecer estratégias de recuperação paralela para os (as) estudantes de menor rendimento;

V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI – entregar planejamentos, provas e outros documentos solicitados pela direção e coordenação dentro dos prazos estabelecidos;

VII – desenvolver ações de motivação e compreensão da educação envolvendo a família e a escola;

VIII – promover debates dirigidos por meio de metodologias ativas que promovam o protagonismo estudantil com responsabilidade, sabendo integrar recursos midiáticos e conhecimentos acadêmicos;

[...]

X – participar com as comunidades, escolar e local, de conselhos escolares ou equivalentes. (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 14).

Considerou-se interessante, neste estudo, os conselhos de classe, pela perspectiva da participação dos estudantes no processo e a reflexão sobre eles dentro do processo do ponto de vista dos professores, assim, verificaram-se que estes acontecem a cada finalização de bimestre com estudantes e professores. O registro é feito por meio de atas nas quais se estabelecem os pontos a serem melhorados e os pontos fortes do estudante pertencente àquela sala de aula, e isto vale para ambas as instituições estudadas.

Detalha-se, em outro apartado do PPP, que é realizada uma enquete entre os alunos, com a participação somente da coordenação e da direção entrando nas salas, sem a presença





dos respectivos professores, em que os estudos são indagados e essas respostas são anotadas e repassadas aos professores para que possam refletir e buscar melhorar a sua prática educativa.

Entretanto, com foco nas práticas, o PPP mostra a falta de menção sobre os planejamentos estritamente para as dificuldades, apenas se menciona amplamente que é preciso atender a maioria de seus estudantes. Para análise dos planejamentos o presente estudo concentrou-se especificamente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, cujas análises se deram por meio de como as práticas se desenvolveram para os estudantes que possuíam dificuldades. Sobre os planos de aulas, cabe destacar que estes continham os conteúdos e as habilidades que o estudante deveria construir, tomando por base o planejamento, a metodologia e os recursos a serem utilizados.

As atividades – classificadas como de média compreensão e essas atividades eram pensadas com o propósito de promover um entrelaçamento dos conteúdos anteriores com os que iriam ser introduzidos. Para cada área de conhecimento, um breve enunciado acompanhava as atividades com explicações que contribuía para se chegar ao objetivo proposto. Em sua grande maioria, as atividades vinham com exemplificações e figuras, que corroboravam para a sua assimilação.

Entretanto, vale ressaltar que estes planejamentos disponibilizados nas plataformas eram direcionados para estudantes que não se encaixaram no PAEE, pois para este grupo eram os professores de apoio que realizavam adequações ou flexibilizações (PEI), baseados nos planejamentos dos professores regentes e encaminhavam aos estudantes, como descritos na Resolução da SEME, n.º 15 de 13 de abril de 2020, que regulamenta o Decreto n.º 8454 de 17 de março de 2020, sobre a suspensão das atividades educacionais e a oferta das Atividades Pedagógicas Complementares (APCs) nas instituições de ensino municipal.

Metodologias utilizadas e focadas nas dificuldades

As metodologias, neste caso, entendidas como os caminhos pelos quais o professor trilhará para desenvolver a sua prática pedagógica. Nesta categoria, o foco deste estudo esteve na metodologia adotada pelos professores com os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Segundo Morán (2015, p. 17), a escolha da metodologia está diretamente relacionada com a forma como se pretende que os estudantes se desenvolvam, por exemplo, “se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar iniciativa”.



Na perspectiva do PPP de uma das escolas estudadas, destaca-se que por meio das escolhas metodológicas o professor pode alcançar ações como “[...] XII – formar os alunos para a autonomia e o protagonismo juvenil com responsabilidade, através do uso das metodologias ativas em seu cotidiano escolar” (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 14).

No PPP, enfatiza-se que, com base nos pontos fracos e fortes estabelecidos, eles se reúnem com o intuito de melhorar as metodologias e, assim, desenvolver uma prática educativa efetiva. Cabe pontuar que as aulas se iniciaram em 2020 de forma presencial foi na segunda quinzena de março de 2020 que as instituições escolares adotaram o formato de ensino remoto para a promoção da educação, em decorrência da crise sanitária instalada.

Nesse sentido, as atividades correspondentes a 2020, de todos os níveis escolares da instituição municipal foram disponibilizadas por uma plataforma própria da SEME, à qual todos tinham acesso. No caso da rede estadual, eram disponibilizadas por meio do *Google Classroom* e *Google Forms*, plataformas acessadas por professores e estudantes.

Neste atendimento remoto, as professoras gravaram vídeos explicativos das atividades, conversaram com os estudantes de forma privada em aplicativos de mensagens, dando suporte para os estudantes com algumas dificuldades e assessorando os familiares.

Em referência às medidas tomadas para o PAEE, segundo o PPP, consistem em encaminhá-los para o Núcleo de Educação Especial (NUESP), entretanto, vale lembrar que o encaminhamento das atividades para o PAEE acontece por intermédio do professor especializado. Não foi possível ter acesso aos PEI dos estudantes PAEE.

Recursos utilizados e focados nas dificuldades de aprendizagem

Os recursos utilizados para desenvolver a metodologia escolhida são fundamentais para a viabilização da aprendizagem. De acordo com Souza (2007, p. 111), o recurso corresponde a “todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”. Sintetizando esses conceitos, entende-se os recursos como os materiais que os professores adotam em suas práticas para efetivar e alcançar os seus objetivos e metodologias pautados no planejamento.

Sobre os recursos, o PPP enfatiza as categorias de recursos que os professores têm à sua disposição, uma vez que isto se configura no que o professor utilizará na sua prática educativa, são eles:

[...] mapas geográficos (em razoável estado de conservação), livros paradidáticos, dicionários de inglês, espanhol e português (em razoável estado de conservação),



para uso dos alunos em sala de aula, material dourado (grande e individual), jogos pedagógicos de madeira e emborrachados, material esportivo (bolas e redes), duas mesas de tênis de mesa com rede, raquetes, bolinhas de tênis de mesa, cordas, cartolinas, papel sulfite, tintas, colas, régua, transferidores, compassos, tesouras, giz, lápis de cor, borrachas, canetas, cronômetros, pistolas para cola quente, bastonetes de cola quente, fitas largas, acervo de DVD's da TV Escola e outros materiais à disposição dos professores. (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 5).

Interessante esta proposta concreta, pois se alinha à visão de Morán (2015), quando salienta que no ensino é preciso lidar diariamente com os mais diversos recursos sejam eles de forma oral, visual ou audiovisual, que são escolhidos pelos professores na sua prática.

Avaliação focada nas dificuldades

Dando sequência nesta categoria, propõe-se investigar as avaliações focadas nos estudantes com dificuldades, por isso a indagação de averiguar como estão alocadas nos planejamentos. Entende-se, aqui, por avaliação focada nas dificuldades, aquela que acompanha o processo de aprendizagem e de onde o professor pode retirar informações do desenvolvimento do estudante para corroborar com a construção do conhecimento.

As avaliações estão institucionalizadas e já fazem parte do processo educativo, e “constitui-se como parte integrante do desenvolvimento curricular, como regulação e aferição das aprendizagens intencionalizadas mediante a ação de ensinar” (ROLDÃO; FERRO, 2015, p. 570).

Ao professor cabe escolher o seu método avaliativo, cujos principais tipos são: diagnóstica, somativa e formativa. A diagnóstica é aquela realizada para verificar o que o estudante sabe sobre determinado assunto, serve também para detecção de possíveis dificuldades e suas causas, geralmente acontece no início das atividades escolares. A avaliação somativa, por sua vez, desempenha um papel de classificar os resultados dos estudantes, a sua ocorrência, por exemplo, pode ser no encerramento das atividades escolares. Por outro lado, a avaliação formativa visa analisar o processo da aprendizagem, entendendo o processo na totalidade, sendo a mais indicada.

A avaliação está retratada no PPP como uma ação que

[...] oferece condições para se tirar vantagem da experiência passada e melhorar, ainda que gradativamente, a qualidade do ensino oferecido e, posteriormente, a tomada de decisão. Dentro dessa ótica de entendimento, avaliação deve ser vista como etapa imprescindível e indissociável do cotidiano escolar, como meio de diagnosticar o desempenho e de promover novos conhecimentos, alicerçada numa perspectiva dinâmica, diversificada, democrática e comprometida. Objetiva a melhoria permanente da aprendizagem, de forma significativa e contínua, portanto, deve ser coerente com os diversos modos de aprender. Deve ser ação integrada ao



O que corrobora o entendimento de Anache e Resende (2016, p. 588), que a consideram “como orientadora do processo de aprendizagem, possibilita ao professor interferir, planejar o currículo escolar com base nas diferentes respostas que o aluno expressa mediante os desafios acadêmicos apresentados no curso de sua escolarização”.

Segundo o PPP, as avaliações devem ser no seguinte formato: “as provas devem conter, no mínimo, 10 (dez) questões e o valor equivalente a cada questão deve estar escrito na avaliação” (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 10). A avaliação, nas duas instituições, acontece bimestralmente com testes e provas escritas, e as avaliações semelhantes à formativa acontecem sob a forma de tarefas, leituras, produções de texto, trabalhos escritos e apresentação de trabalhos (MATO GROSSO DO SUL, 2020).

A instituição de ensino informa, no PPP, que usa como molde os métodos avaliativos baseados nas avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Sistema de Avaliação da Educação Básica da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS), a PROVA BRASIL, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outros.

A avaliação da aprendizagem precisa estar articulada com o projeto de ensino. Nessa perspectiva, Luckesi (2014) evidencia que a avaliação delinea o caminho do resultado. No entanto, a escola deixa claro a maneira de serem evidenciadas bimestralmente por meio de testes e provas escritas com valores estipulados.

Nos planejamentos, os componentes curriculares eram destacados com exemplificações e percebe-se que os temas eram conectados, no entanto, se o estudante carecesse de alguma dificuldade no decorrer das atividades semanais que eram disponibilizadas, certamente, no processo avaliativo, precisaria de um auxílio por parte dos professores e responsáveis.

Assim, na percepção de Luckesi (2014), afere-se o aproveitamento escolar com base em três procedimentos, sendo eles: a “medida do aproveitamento escolar, a transformação da medida em nota ou conceito, e a utilização dos resultados identificados” (p. 47), sobre isso o PPP não evidencia em seu texto, apenas é feita menção acerca de como se organizam os processos avaliativos, que já foram listados acima.

Destaca-se que existe uma referência à avaliação interna, entendida como a reflexão que as escolas fazem sobre o seu conjunto, de modo a elaborar propostas de melhoria ou mudanças no andamento da instituição. O PPP enfatiza que “é uma avaliação organizada e promovida pela própria escola envolvendo os diferentes segmentos que integram a comunidade escolar”, com

objetivos de “acompanhar as condições estruturais, pedagógicas e de funcionamento da instituição de ensino, com vistas ao aperfeiçoamento da qualidade de ensino oferecido e com base no Projeto Pedagógico” (MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 17).

Segundo o PPP, ao que se refere sobre as avaliações internas, diz que se organiza de forma que as informações são repassadas aos professores, estabelecendo as metodologias e as formas de avaliação elencadas para, no decorrer do ano letivo, verificar se as normas estabelecidas foram cumpridas, por intermédio de reuniões pedagógicas e conselho de classe.

Não foram localizadas referências, neste aspecto avaliativo, no que se refere ao público-alvo da educação especial ou aos estudantes com dificuldades de aprendizagem em concreto, ou amplamente sobre o atendimento à diversidade dentro deste processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou identificar as práticas educativas que eram desenvolvidas com estudantes dos quartos e quintos anos que apresentavam dificuldades de aprendizagem por meio de análises documentais no PPP e nos planejamentos disponibilizados por estes respectivos professores participantes. Sabemos que a aprendizagem ocorre desde o nascimento e seu desenvolvimento ocorre ao longo das interações com o meio, assim como a teoria Vigotskiana nos mostra.

Pontuamos também que a sala de aula é heterogênea em sua constituição, cada estudante é único e aprende de formas diferentes, o que torna este processo complexo, ainda mais quando o contexto educativo pesquisado é fronteiriço. Sendo assim, entender qual é o perfil dos estudantes presentes é o passo primordial para desenvolver as práticas educativas inclusivas, sendo esta a primeira categoria que elencamos na pesquisa, onde foi possível identificar que no PPP, pouco se menciona sobre as particularidades que o público da instituição apresenta bem como as práticas educativas são desenvolvidas. Em relação ao PAEE, menciona-se sobre que a instituição conduz o estudante para um núcleo especializado voltado para essas especificidades da Educação Especial.

Com relação aos planejamentos, estes são regulamentados pela SED e SEME, o que decorre ser competência de o professor fazer os ajustes e propor os métodos a serem desenvolvidos na sua prática pedagógica. O PPP, demonstra o que deve conter, mas não menciona quais os tipos de ações que podem ser realizadas quanto se trata das dificuldades de aprendizagem. Salienta-se também os conselhos de classe, onde se registra a perspectiva estudantil e os pontos que podem ser melhorados posteriormente. Ao que se refere as

atividades desenvolvidas eram de compreensão média e os diálogos dos professores eram constantes com os estudantes a fim de ajudar no desenvolvimento.

As metodologias foram retratadas nos documentos como um caminho para desenvolver a prática pedagógica, no entanto onde se buscava formas de alcançar a aprendizagem, sendo que nestes anos de 2020 e 2021, predominou-se a forma remota e as escolhas metodológicas tornaram-se limitadas, mas não deixaram de promover flexibilizações e encaminhamentos das atividades, como por exemplo, o caso do PAEE, onde os professores regentes e apoios dialogavam a fim de desenvolver as atividades. Contudo, os recursos disponibilizados, eram físicos e limitados quando se refere a prática pedagógica remota desenvolvida no período pesquisado.

O último item destacado neste estudo foram as avaliações, pois estas cabiam ao professor escolher a forma avaliativa a ser desenvolvida, e nos documentos estas foram retratadas de forma em que poderiam ser constituídas, assim como foram desenvolvidas as avaliações analisadas no período pesquisado, no entanto, não foram possíveis analisar as avaliações quando se referiam ao PAEE, pois estas se encontravam com os professores de apoio, e estes não participaram do referido estudo.

Resumindo estes documentos normativos apresentam escassez de informações no que se refere ao reconhecimento ou, mesmo, atendimento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem seja a nível de recursos ou de metodologias e os planejamentos mostram apenas preocupação nas atividades propostas, porém nada concreto de ações, atividades ou materiais destinados a este público, nem mesmo da avaliação dos mesmos.

REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A.; RESENDE, D. A. R. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 569-591, jul./set. 2016.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2014.

MARCHESSI, A.; COLL, C.; PALACIOS, J. **Desarrollo psicológico y educación: trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales**. Madrid: Alianza, 2014.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico da escola participante**. Ponta Porã: SEE, 2020.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: Foca, 2015. v. 2, p. 15-33. (Coleção Mídias Contemporâneas).

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **CIED - Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

OLIVEIRA, R. B.; BIDARRA, M. G. A.; VAZ-REBELO, M. P. Práticas de colaboração para inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas portuguesas: percepções de professores e equipa técnico pedagógica. **Saber & Educar**, n. 23, p. 70-79, 2017.

ROLDÃO, M. C.; FERRO, N. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez. 2015.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, jul./dez. 2010.

SISTO, F. F. Avaliação de aprendizagem: uma questão em aberto. *In*: SISTO, F. F.; DOBRANSKY, E. A.; MONTEIRO, A. (org.). **Cotidiano escolar: questões de leitura, matemática e aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 121-136.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, I.; JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, 4.; SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM, 13.: “Infância e Práticas Educativas”. **ARQMUDI**, Maringá, v. 11, supl. 2, p. 110-114, 2007. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/15823482/artigo-mudi-uem>. Acesso em: 22 abr. 2021.

VIGOSTKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.; **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.