



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA
MESTRADO ACADÊMICO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

VANESSA QUEIROZ FERREIRA

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS
SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE
DIFERENTES REDES DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE BELÉM/PA

BELÉM-PA

2019

VANESSA QUEIROZ FERREIRA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS
SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE
DIFERENTES REDES DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE BELÉM/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica- NEB, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre, em Educação Básica, na linha de Pesquisa Currículo da Escola Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita.

BELÉM-PA

2019

VANESSA QUEIROZ FERREIRA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS
SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE
DIFERENTES REDES DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE BELÉM/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica- NEB, da Universidade Federal do Pará - UFPA, como requisito para obtenção de título de Mestre, em Educação Básica, na linha de Pesquisa Currículo da Escola Básica.

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica

Data da Defesa: ____ / ____ / ____.

Banca de Avaliação:

Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita (Orientadora)

Instituição: PPEB/NEB/UFPA

Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes (Membro Avaliador)

Instituição: PPGE/UEDESC

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha (Membro Avaliador)

Instituição: PPEB/NEB/UFPA

Prof. Dr. Leandro Passarinho Reis Junior (Membro Avaliador)

Instituição: IFCH/PPGP/UFPA

BELÉM-PA

2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Q3a QUEIROZ FERREIRA, VANESSA
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA NAS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE
DIFERENTES REDES DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE
BELÉM/PA / VANESSA QUEIROZ FERREIRA. — 2019.
216 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos
Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do
Pará, Belém, 2019.

1. Avaliação da Aprendizagem. Educação Especial.
Instrumentos de Avaliação. Sala de Recursos Multifuncionais .
I. Título.

CDD 370

[...] qualquer avaliação que não explore a zona de desenvolvimento proximal é apenas parcial já que só leva em conta as funções já desenvolvidas e não aquelas que estão em processo de desenvolvimento e que, por definição, só desenvolvem-se por meio da atividade colaborativa.

(DANIELS, 1996, p. 234).

Com amor e gratidão, dedico esta dissertação a minha filha Raquel, luz no meu caminho. Perdoe-me pelas “ausências” durante parte de sua infância. Quero poder retribuir todo bem que você me faz. Você foi minha maior motivação nesta caminhada...

AGRADECIMENTOS

Durante o percurso de 2 anos no mestrado, encerro essa fase fortalecida. Fase de descobertas e muitos aprendizados. Vivi um repertório de muitos sentimentos, momentos de muita angústia, desânimo e incertezas. Fui me reconstruindo, como pessoa, como profissional, como cidadã. As dificuldades que experienciei ao longo deste período, não me roubaram a capacidade de encanto que esta trajetória me proporcionou. Neste processo, reconheço a importância de algumas pessoas que foram essenciais para eu ter conseguido chegar até aqui.

Agradeço primeiramente a Deus, por tudo! pela vida, pela saúde, por ser meu amparo e sustento na hora da angústia e pelo qual não temerei mal algum. O senhor possibilitou a realização de sonhos pelos quais nunca imaginei conseguir ou merecer! Sou muito grata!

À minha orientadora, Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita, sou profundamente grata! Sem suas orientações jamais teria conseguido concluir esta dissertação. Obrigada pelas orientações, sempre tão pertinentes! Por sua flexibilidade e paciência, por ter compreendido meu movimento de escrita e minhas limitações e ainda assim ter sido generosa comigo. Pela profissional e pela pessoa que és! Muito Obrigada professora! Você é um exemplo pra mim e para muitas pessoas.

Aos meus pais, José Ribamar Franco Ferreira e Socorro Queiroz, por todo investimento afetivo, por todas as palavras de incentivo durante toda a minha vida acadêmica e profissional, por terem acreditado em mim, muito mais do que eu mesma, pelos pais que são, mesmo longe fisicamente, mas muito presentes.

A meu esposo, Ebersson Guimarães e minha filha Raquel Guimarães, minhas companhias, meu porto seguro, pelo compartilhar da vida, vocês são meu lugar de descanso...meu lar! Amo vocês!

As minhas irmãs, Virna e Viviane, pela amizade, pelos laços de afeto que vão além dos laços sanguíneos, eu sei que posso contar com vocês!

A minha sogra, Milca Guimarães, pela disponibilidade de seu tempo e todo seu afeto para com a minha filha, a senhora me ajudou tanto! Obrigada!

Agradeço também aos docentes do PPEB-UFPA por todos os ensinamentos. Agradeço imensamente aos membros da banca, a Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes, ao Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha e ao Prof. Dr. Leandro Passarinho Reis Júnior, por todas as contribuições dadas a este trabalho que foram essenciais para a sistematização do mesmo.

Agradeço também aos amigos da turma, as “manas” as quais compartilhei minhas dores e fui amparada com muito afeto, em especial a Nádia Serique. Aos meus amigos do Atelier sempre tão generosos comigo, em especial a Welma Mafra. Muito Obrigada! Agradeço também, as minhas amigas que não puderam concluir junto comigo este sonho, por questões pessoais e familiares, Suelene e Nazaré, eu as admiro muito! Obrigada por toda sensibilidade e humanidade que as cercam!

Aos meus amigos do trabalho, Suellen, Denise, Renata, Priscila e Rogério, pelo incentivo e parceria sempre! Ao Prof. Walter e a minha coordenadora Renata Almeida, por terem oportunizado a licença para que eu pudesse me dedicar integralmente ao mestrado.

As minhas queridas amigas de Portel/PA, em especial a minha amiga Josenita Seixas, minha primeira professora e coordenadora, por ter me oportunizado trabalhar no início da minha carreira profissional na Educação Especial o que permitiu esse envolvimento. Você é um exemplo pra mim como professora, amiga e ser humano!

A meu amigo e irmão de alma, Eudes Monteiro “in memoriam”, pois nunca se limitou pela deficiência, você voou muito alto amigo! Tua luz me acompanha!

A minha amiga Josilane, por sua ajuda sempre incansável...

A todos os meus demais familiares e amigos pelas trocas de afeto!!

Muito Obrigada!

RESUMO

A presente dissertação de mestrado se insere na temática de Avaliação da Aprendizagem na Sala de Recursos Multifuncionais e tem por objeto de investigação os Instrumentos de Avaliação da Aprendizagem utilizados nas SRMs de escolas públicas de diferentes redes de ensino do Município de Belém/PA. A avaliação do aluno com deficiência no contexto da SRM apresenta características complexas, em função da própria especificidade do atendimento e dos resquícios deixados pela perspectiva clínica/médica. Diante desse desafio as redes de ensino têm se empenhado em construir mecanismos e instrumentos avaliativos que subsidiem tal processo. Nesse sentido, e de forma a conhecer as perspectivas avaliativas adotadas nas redes de ensino de Belém esta pesquisa apresenta o seguinte problema: Os instrumentos de avaliação para diagnóstico e acompanhamento do aluno atendido na SRM revelam que perspectiva avaliativa para o AEE? A partir desta problemática, foi possível definir as seguintes questões norteadoras: 1) Que aproximações e distanciamentos há entre as perspectivas avaliativas evidenciadas nos instrumentos de avaliação? 2) Quais instrumentos e critérios são adotados pelas diferentes redes de ensino para diagnóstico e acompanhamento do aluno atendido na SRM? Diante das questões apresentadas, a pesquisa teve por objetivo geral: analisar as perspectivas avaliativas dos instrumentos de avaliação para diagnóstico e acompanhamento do aluno atendido nas SRMs de diferentes redes de ensino no Município de Belém/PA. Para alcançar os objetivos e responder aos problemas de investigação, a pesquisa se desenvolveu numa abordagem qualitativa, do tipo multicaso, a partir da análise dos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores e, de maneira complementar a análise documental, utilizou-se a entrevista semiestruturada com 3 (três) professores das SRMs. Os dados coletados foram tratados por meio da análise do conteúdo. Como resultado, a pesquisa identificou que nas redes a avaliação atende duas finalidades, conforme prevê as políticas: primeiramente uma avaliação pedagógica inicial para o encaminhamento ao AEE e a construção do Plano Educacional Individualizado e a avaliação de acompanhamento no AEE. Este estudo evidenciou que a perspectiva avaliativa predominante na avaliação inicial tem a influência da psicopedagogia clínica tradicional com o foco maior nos aspectos cognitivos do aluno e, durante o acompanhamento em AEE, à avaliação apresenta uma perspectiva processual, mas com o foco principalmente nas características da deficiência, dificuldades do aluno e no processo de alfabetização.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Educação Especial. Instrumentos de Avaliação. Sala de Recursos Multifuncionais

ABSTRACT

The present master's thesis is inserted on the theme of Learning Evaluation at the Multifunctional Resources Room and has as investigation's subject the Tools of Learning Evaluation used at the MRRs of public schools at different educational networks from the County of Belém/PA. The evaluation of the disabled students in the context of the MRR holds complex characteristics, due to the very specificity of the service and to the remainder left by the clinical perspective. Before this challenge, the educational networks have worked to build evaluative mechanisms and tools that could subsidize this process. Hence, and in order to learn the evaluative perspectives adopted at the educational networks in Belém, this research presents the following issue: Which evaluative perspective do the evaluation tools for diagnosis and accompaniment of the student serviced at the MRR reveal to the SES? From this concern, it is possible to define the following guiding questions: 1) Which tools and criteria are adopted by the different educational networks for the diagnosis and accompaniment of the student serviced at the MRR? 2) What approximations and detachments are there among the evaluative perspectives shown on the evaluation tools? In face of the presented questions, the research had as a general goal: to analyze the evaluative perspectives of the evaluation tools for diagnosis and accompaniment of the student serviced at the MRRs from different educational networks in the County of Belém/PA. To reach the goals and answer the investigation problems, the research was developed on a qualitative approach, of the type multi-case, by the analysis of the evaluative tools used by the professors and, in order to complement the data analysis, a semi-structured interview with 3 (three) professors from the MRRs was held. The collected data was treated by its content analysis. As a result, the research identified that the evaluation on these networks has two finalities, according to the policies: firstly a pedagogical evaluation for the forwarding to the SES and the development of an Individualized Educational Plan and the accompaniment evaluation at the SES. This study has shown that the prevailing evaluative perspective during the initial evaluation suffers influence from psychopedagogy with a main focus on the student's cognitive aspects and, during the accompaniment at the SES, the evaluation presents a processual perspective, but focused mainly on the aspects of the disability and the student's difficulties and on the alphabetization process.

Keywords: Learning Evaluation. Special education. Evaluation Tools. Multifunctional Resources Room

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 - Salas de Recursos Multifuncionais <i>locus</i> desta pesquisa.....	35
Quadro 2 - Caracterização dos professores da sala de recursos multifuncionais da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará.....	36
Quadro 3 - Caracterização dos professores da sala de recursos multifuncionais da Escola Estadual “Brigadeiro Fontenelle”.....	37
Quadro 4 - Caracterização dos professores da sala de recursos multifuncionais da Escola “Prof. ^a Ernestina Rodrigues”.....	38
Quadro 5 - Distribuição de documentos por escolas e finalidades.	43
Quadro 6 - Categorias de Análise.	46
Quadro 7 . Instrumentos de Avaliação Inicial/ SRM “F”	74
Quadro 8 . Relação do Instrumento Avaliativo de Acompanhamento em AEE utilizados nas SRMS <i>locus</i> desta Pesquisa.	106

FIGURAS

Figura 1 - Estrutura da Pesquisa.....	38
Figura 2 . Entrevista Neuropsicopedagógica.....	74
Figura 3 . Devolutiva de AEE/SRM “F”	78
Figura 4 . PDI/ Parte Avaliativa/ SRM “E”.....	81
Figura 5 . Ficha de Entrevista/SRM “M”.	83
Figura 6 . Processo de Avaliação Inicial.	90
Figura 7 . Edital de Inscrição/Escola de Aplicação/UFPA/2019.	96
Figura 8 . Fragmentos dos Instrumentos de Avaliação Inicial das SRMS <i>locus</i> desta pesquisa.	98
Figura 9 . Ficha de Registro.	108
Figura 10 . Relatório Pedagógico Especializado.....	110
Figura 11 . Roteiro de Observação.	112
Figura 12 . Relatório Evolutivo.....	113
Figura 13 . Categoria Alfabetização.....	120

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CRIE	Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes”
COEES	Coordenadoria de Educação Especial do Pará
EAUFPA	Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UEPA	Universidade Estadual do Pará
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PEI	Plano Educacional Individual
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
SRMs	Sala de Recursos Multifuncionais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Caminhos iniciais.....	15
1.2 A definição do Problema de Pesquisa	19
2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	30
2.1 Aportes Metodológicos	30
2.1.1 Abordagem metodológica: a pesquisa qualitativa.....	30
2.2 O movimento da Pesquisa Exploratória	33
2.2.1 Caracterização das Escolas <i>Locus</i> desta pesquisa	35
2.2.1.1 Caracterização da SRM "F".....	33
2.2.1.2 Caracterização da SRM "E"	36
2.2.1.3 Caracterização da SRM "M"	37
2.3 Procedimentos de Coleta de Dados	39
2.3.1 Análise Documental.....	37
2.3.2 Entrevista Semiestruturada.....	40
2.4 Procedimentos de Organização e Tratamento dos Dados	42
3 PERSPECTIVAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR	47
3.1 Educação Especial: Mudanças de Paradigmas	47
3.2 O discurso médico-psicológico na avaliação do aluno com deficiência	53
3.3 A avaliação do aluno com deficiência em tempos de inclusão	587
3.3.1 Aspectos Legais	587
3.3.1 Características da Avaliação Processual.....	61
3.3.2 Avaliação Formativa e seus princípios inclusivos	64
3.3.3 Avaliação Dinâmica e Mediada: Alguns preceitos vygotskyanos	70
4 FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO NAS REDES DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE BELÉM/PA: AVALIAÇÃO INICIAL PARA ENCAMINHAMENTO AO AEE E O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO INDIVIDUALIZADO	72
4.1 Os instrumentos de Avaliação Inicial.....	73
4.1.1 Instrumentos da SRM "F"	73
4.1.2 Instrumentos da SRM "E"	78
4.1.3 Instrumentos da SRM "M"	82

4.2	Problematizações referentes à avaliação inicial nas srms <i>locus</i> desta pesquisa.....	85
5	AVALIAÇÃO DE ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	105
5.1	Os instrumentos de Avaliação para Acompanhamento em AEE.....	105
5.1.1	Instrumentos da SRM “F”	107
5.1.2	Instrumentos da SRM “E”	109
5.1.3	Instrumentos da SRM “M”	111
5.2	Problematizações sobre a avaliação de acompanhamento da aprendizagem em AEE.....	114
6	CONCLUSÃO.....	126
7	REFERÊNCIAS	131
	APÊNDICES	145
	ANEXOS	156

1 INTRODUÇÃO

Avaliação escolar e da aprendizagem. Isto nos parece ser a questão nuclear da escola, pois é a partir do conhecimento das condições concretas do estudante que podemos exercer uma atuação pedagógica intencional, interventiva e propiciadora do seu desenvolvimento integral (OLIVEIRA, 2018a, p. 59).

1.1 Caminhos iniciais.

A presente pesquisa com o tema **“Avaliação da Aprendizagem na Sala de Recursos Multifuncionais” - SRMs** constitui-se um estudo realizado no curso do Mestrado, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) na Universidade Federal do Pará (UFPA). Na qualidade de mestrande e profissional da educação básica, minha vontade de saber foi direcionada para o instigante campo da Educação Especial, campo este que me movimenta e me impulsiona a pesquisar.

Acredito que toda formação acadêmica e profissional vem impressa de contextos e histórias presentes na formação pessoal de cada indivíduo, aliás, mais do que isso, acredito que essas formações (acadêmica, profissional e pessoal) acabam por caminharem juntas e de certa forma interligadas. Na medida em que, “[...] o desenvolvimento do homem é um desenvolvimento histórico que é constituído por uma relação dialética entre a natureza e a cultura” (JUNGES, 2005, p. 46).

Diante disso, ao iniciar a escrita desta pesquisa, foi necessário realizar meu percurso profissional até então, mesmo porque nenhum tema ou foco de interesse advém de uma escolha aleatória. Este estudo se configura então o resultado de muitos encontros, de mim comigo mesma, com a educação, com a educação especial, com as pessoas com deficiência, com seus professores e, com o desejo pela pesquisa.

A avaliação sempre foi uma das atribuições da minha prática profissional, desde o início da minha trajetória como Psicóloga escolar trabalhando na Educação Especial. Da mesma maneira como essa modalidade de educação vem desenvolvendo um percurso histórico até chegar ao movimento inclusivo, também minha prática profissional veio evoluindo até chegar a uma perspectiva de avaliação que vai para além da identificação da deficiência, a avaliação vem sendo por mim ressignificada como recurso que possibilite a compreensão das condições de aprendizagem do aluno com deficiência, resgatando sua

subjetividade, sua singularidade enquanto sujeito dotado de potencialidades. Me remetendo assim, à necessidade de buscar outras bases que me possibilitassem análises distintas, mais críticas. Portanto, esse sentido crítico foi sendo delineado ao longo de minha história e que me permitiu um novo olhar. Pois venho de uma formação de educação especial que se constituiu numa prática clínica-reabilitadora. Desestabilizar minhas certezas e reconstruir uma nova possibilidade de ver e compreender, esta tem sido minha tarefa diária.

Minhas primeiras experiências na educação especial vêm então desde a graduação em Psicologia, nas primeiras disciplinas na época denominada “Psicologia da Educação” e a disciplina “Psicologia do Excepcional” no ano de 2002. Minha curiosidade pela área alimentou ainda mais minha vontade de aprender e conhecer sobre este campo teórico. Após algumas pesquisas realizadas e estudos sobre a temática, me suscitaram muitos questionamentos sobre a prática do professor e demais profissionais da educação na inclusão das pessoas com deficiência. Lembro-me que neste período, havia poucas pesquisas sobre o tema e muitas dificuldades encontradas pelos profissionais na maneira como “lidar” com essas pessoas no ambiente escolar.

Já em 2007, na primeira experiência profissional, no Município de Portel/PA, tive a possibilidade desse (re) encontro com a temática. Trabalhei no Centro de Educação Especial no atendimento e avaliação das pessoas com deficiência e seus familiares, e vivi através da escuta, as dificuldades dos professores, dos pais e dos próprios alunos com deficiência o processo de inclusão escolar. Fui construindo meu fazer e sendo subjetivada em defender como minhas verdades a inclusão escolar e buscando combater à exclusão desses sujeitos, me vi seduzida e me decepcionei, momento este que resolvi ingressar na Residência Multiprofissional em Saúde pela Universidade Estadual do Pará (UEPA), me afastando por um período deste campo de atuação.

Retornei para educação especial/inclusiva em 2014 após ingressar na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA), através do concurso público para técnicos-administrativo. Faço parte desde então da coordenação de educação inclusiva e atuo como Psicóloga Escolar. Desempenho atribuições de avaliação psicopedagógica de maneira complementar a avaliação pedagógica e/ou da aprendizagem realizada pelos professores da SRM; orientação aos docentes e familiares, bem como, das ações que promovam a inclusão escolar juntamente com a equipe pedagógica da referida escola.

Então a partir do contato com os professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) e seus discursos e da constante preocupação destes no que tange a avaliação de

aprendizagem dos alunos com deficiência, foi possível observar angústias e incertezas frente aos processos avaliativos na educação especial. Neste período, tal preocupação emergia devido ao número significativo de alunos que eram encaminhados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) com “suspeita” de alguma deficiência. Havia, no entanto, uma preocupação tanto em relação à avaliação de identificação do aluno que deveria ser encaminhado ao AEE, quanto na avaliação do aluno na SRM, pois o professor da sala comum também demandava uma devolutiva e sugestões pedagógicas dos professores especialistas frente às dificuldades desses alunos na sala comum. Existia uma “cobrança” velada da escola referente à avaliação dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE). Durante este processo, participei juntamente com a equipe de professores na construção de alguns instrumentos avaliativos que pudessem subsidiar e “dar conta” das demandas emergentes da escola. A partir de tais problematizações vivenciadas no cotidiano da SRM, fui me deixando indagar e me envolver sobre tais questões. É então a partir deste cenário que faço a delimitação de meu **objeto de estudo** despertando-me assim o interesse de problematizar sobre os **“Instrumentos de Avaliação da Aprendizagem utilizados nas SRMs de escolas públicas de diferentes redes de ensino do Município de Belém/PA”**.

O desejo de ampliar meu olhar sobre diferentes realidades que vão além da realidade da escola que atuo, mostra-se relevante e necessário, haja vista a preocupação em se estabelecer uma análise reflexiva (de maneira ampliada) sobre como vem se desenvolvendo a avaliação da aprendizagem dos alunos PAEE e se estas têm garantido possibilidades educacionais a estes sujeitos. Problematizar tais questões em diferentes redes de um mesmo Município ganha maior relevância por não existirem pesquisas relacionadas a este objeto em Belém/PA, bem como, poucas pesquisas relacionadas à temática de avaliação na SRM a nível nacional.

Podemos constatar tal afirmativa através do levantamento realizado por meio do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em minha busca utilizei as seguintes palavras chaves: “Avaliação na SRM” ”Avaliação na Educação Especial” “Instrumentos avaliativos na Educação Especial”.

Entre os trabalhos que apareceram na busca, 10 (dez) se destacaram e ofereçam subsídios para minha investigação, ainda que tais pesquisas selecionadas não apresentem como foco principal os instrumentos de avaliação nas SRMs.

A primeira pesquisa selecionada foi de Fernandes (2010) a qual objetivou investigar, em documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), diretrizes referentes à avaliação da

aprendizagem de alunos com deficiência matriculados no Ensino Regular. A segunda pesquisa de Rios (2013) teve como objetivo compreender quais efeitos dos discursos sobre avaliação que são colocados em funcionamento pelo Atendimento Educacional Especializado - AEE, na condução das condutas dos professores do AEE no município de Florianópolis – SC. A terceira pesquisa de Corrêa (2013) apresentou como objetivo analisar a avaliação, diagnóstico e o encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais na rede municipal de Ensino de Londrina. A quarta pesquisa de Heradão (2014) teve como objetivo identificar e analisar os instrumentos e procedimentos, sugeridos pelas professoras das salas de recursos de deficiência intelectual na elaboração de uma avaliação pedagógica. A quinta pesquisa de Bridi (2011) teve como objetivo analisar os processos de identificação e diagnóstico de alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. A sexta pesquisa Souza (2015) que objetivou analisar a prática avaliativa na educação especial: processos de reflexão com o outro. A sétima pesquisa de Valentim (2011) que objetivou analisar a inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre a avaliação da aprendizagem escolar. A oitava pesquisa de Veltrone (2011) que teve como objetivo analisar a inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização. A nona pesquisa de Leães (2009) que objetivou analisar a avaliação da aprendizagem na educação inclusiva: os discursos pedagógicos e clínicos. A décima pesquisa de Barbosa (2016) objetivou analisar a avaliação de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado do Município de Fortaleza/CE.

A partir deste levantamento foi possível verificar que a maioria das pesquisas encontradas referente à avaliação da aprendizagem na educação especial e/ou SRM tem um foco maior na deficiência intelectual. Observamos também, que as pesquisas referentes aos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores da educação especial são limitadas.

Entre os trabalhos realizados no Município de Belém/PA, aparece apenas a pesquisa de Ferreira (2015) que teve como objetivo analisar a avaliação escolar de alunos autistas na sala comum.

Em meio a esta realidade, observamos que o número de pesquisas com a temática e o objeto de investigação nesta perspectiva de investigação por mim delimitada ainda é pequeno, o que demonstra a necessidade de ampliação deste arcabouço teórico. Observamos assim, que o campo de conhecimento sobre “avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência na Sala de Recursos Multifuncionais” precisa ser considerado quando se coloca em pauta de discussão o AEE em SRM.

Com vistas nisso, cabe assim problematizar recorrendo à legislação brasileira e as políticas da Educação Especial/Inclusiva consideradas marcos importantes na história da Educação Especial a fim de compreendermos as mudanças que ocorreram ao longo da história relacionada à avaliação do aluno com deficiência e que nos possibilitou a demarcação de nosso problema de pesquisa.

1.2 A definição do Problema de Pesquisa

Sabemos que a discussão sobre avaliação dos estudantes é uma constante preocupação dos professores, podendo ser considerada um dos componentes mais complexos do currículo escolar (BAPTISTA, 2011). E a avaliação dos estudantes público alvo da educação especial (PAEE), quer seja no contexto da sala comum, quer seja no contexto das SRMs ganha relevância e gera angústias e instabilidades.

No âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), entendemos que a avaliação perpassa por concepções, de ensino, de aprendizagem, de currículo e de avaliação propriamente dita (BRIDI, 2012). Compreendemos que o AEE como um serviço que acontece em uma relação estreita ao ensino comum, com o objetivo de complementar e/ou suplementar, tem como objetivo primordial viabilizar e garantir a aprendizagem escolar dos estudantes em situação de inclusão (BRASIL, 2008).

Assim, o AEE se configura um espaço pela qual são identificados e são oferecidos estratégias e recursos necessários para que esta aprendizagem aconteça respeitando a singularidade dos estudantes pelo qual este serviço se responsabiliza.

As políticas de inclusão escolar vêm prever mudanças no Sistema Educacional Brasileiro. Observamos tais mudanças a partir do paradigma de inclusão escolar, divulgada mais fortemente a partir da década de 1990, no Brasil, onde surge a partir daí a preocupação em revisar os papéis que a escola comum passa a desempenhar, frente a essa nova realidade. Tal movimento implica profundas mudanças na concepção de educação e, conseqüentemente, nas concepções sobre ensino, aprendizagem e avaliação.

O movimento de educação inclusiva associado ao movimento de educação para todos, veio se estabelecendo através de bases construídas no âmbito internacional, que são configuradas em declarações, destacando-se: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (UNESCO, 1975), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de

aprendizagem (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001) e a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007a), etc.

Os acordos internacionais relativos aos direitos da pessoa com deficiência, elaborados nos anos de 1990 e início dos anos 2000 foram mola propulsora para adoção em nível mundial das ideias de uma educação inclusiva.

Ao assumir os acordos citados acima, o Brasil passa a se responsabilizar pela transformação do sistema educacional, devendo direcionar suas ações para o acolhimento de todos, primando pela qualidade e igualdade. Ainda, o país deve viabilizar, dentro da prática escolar, a convivência com a diversidade e diferenças culturais. Para que esses objetivos sejam cumpridos, é necessário que as escolas se planejem e se organizem, pois é dessa forma que poderão trabalhar pedagogicamente para atender às peculiaridades de cada indivíduo.

Tendo em vista a perspectiva da inclusão escolar, esses e outros dispositivos legais vêm sendo implantados, com a intenção das escolas se adequarem para atender, satisfatoriamente, todas as crianças, tornando o ambiente escolar um espaço de aprendizado para todos os alunos.

Dentre os vários dispositivos aprovados na Constituição Federal de 1988, referentes aos direitos da pessoa com deficiência, encontramos alguns que se direcionam especificamente ao campo educacional, conforme expresso no Inciso III, do Artigo 208, que define como dever do Estado “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2016).

Este dispositivo foi essencial para promulgação de novas leis que pudessem garantir a ampliação do acesso e permanência na educação das pessoas com deficiência, podemos citar a própria LDBN de 1996.

Em 2001 o governo brasileiro instituiu através da resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB Nº 2/2001 as Diretrizes para Educação Especial. Nelas se expressam medidas a serem implementadas nos sistemas de ensino da educação básica a fim de tornar a escola regular um espaço inclusivo para todos os estudantes.

Observamos assim avanços significativos na educação especial que possibilitou posteriormente o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, publicar em 2008 o documento com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse, reafirma-se o objetivo de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência. E são traçadas algumas metas consideradas essenciais neste processo, como:

a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE); formação de professores para que este atendimento aconteça, bem como a qualificação dos demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários e nas comunicações; e informação e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

No artigo 2º, parágrafo 1º, do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011a), preconiza a importância do AEE no atendimento, delimitando assim o público alvo da educação especial que deveria receber este serviço, como, às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, caracterizando o AEE como “[...] O conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]”, com a finalidade de complementar e suplementar a formação dos alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. Os apoios podem ser contínuos e limitados no tempo, a serem disponibilizados em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Nesse sentido, acontece à ampliação das oportunidades ofertadas pelos serviços de apoio à inclusão escolar, exemplo disso são as SRMs, ambientes dotados de recursos e mobiliário adaptado e onde é disponibilizada a oferta do AEE (BRASIL, 2008).

Essa configuração da Educação Especial, através do AEE e da SRM, traz uma nova demanda para a formação e para as práticas dos professores os quais segundo a resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 12 para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial e cumpri-lo de forma complementar ou suplementar à escolarização oferecida pelo ensino regular, considerando as habilidades e as necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Nesse viés, a ação do professor especializado envolve a construção de um trabalho coletivo, cooperativo e articulado ao ensino comum. Em meio às atribuições realizadas pelo professor, aparece a avaliação, que ocupa um papel fundamental para direcionar a prática docente.

O documento “Saberes e Práticas da Inclusão” (BRASIL, 2006a) vem alocar algumas considerações sobre a importância da avaliação pedagógica na prática do professor de educação especial, pois para planejar o seu fazer pedagógico e estabelecer objetivos aos alunos, o professor precisa conhecer as necessidades destes. Assumindo assim sua tarefa como permanente avaliador, verificando as potencialidades e dificuldades dos alunos, não se

limitando apenas na identificação das referidas necessidades especiais, mas sendo um constante avaliador em todo processo educacional, inclusive de sua própria prática.

Observamos então a partir desta política, que a avaliação aparece como uma das atribuições essenciais no trabalho do professor da SRM para o desenvolvimento e acompanhamento do aluno em contexto de AEE.

A discussão sobre a avaliação não é recente nos aparatos legais, pois algumas leis já nos sinalizavam como deveria ser desenvolvida. A própria LDBN de 1996 em seu artigo 24, inciso V, normatiza que a avaliação deve ser processual, contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (BRASIL, 1996). Assim como, a avaliação contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) compreendida como uma ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1997).

Já a partir dos anos 2000, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Educação Básica” também define a avaliação pedagógica dos alunos como “processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem [...]” (BRASIL, 2001, p. 34).

Isto é, desde um período considerável as diretrizes já indicavam em termos legais indícios sobre como deveria ser encaminhada a avaliação da aprendizagem, ainda que com pouca profundidade.

Nos anos seguintes com as mudanças na estrutura do funcionamento da educação especial, sobretudo com a Política atualmente em vigor, tivemos novas propostas no que diz respeito ao processo de avaliação. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) traz a importância desta avaliação também acontecer de maneira dinâmica e processual, ressaltando a importância de olhar a individualidade, os conhecimentos prévios, ou seja, o que o aluno traz de seu contexto histórico-cultural.

A partir das políticas também observamos o caráter qualitativo como destaque da avaliação, onde a mesma não deve ocorrer como um ato nivelador de inteligência e sim como um instrumento capaz de acompanhar o potencial do aluno com deficiência, respeitando os diferentes tempos de aprendizagem e a singularidade de cada um.

Como se vê, em decorrência dessas políticas, importantes iniciativas foram desenvolvidas no âmbito escolar, no entanto, há ainda inúmeras lacunas que comprometem de forma direta a avaliação do aluno PAEE. São inúmeras as indagações dos educadores envolvidos direta ou indiretamente com o processo educacional dos alunos com deficiência, e

a avaliação da aprendizagem é um dos pontos que suscita dúvidas e angústias. Pois ainda que as políticas preconizem sobre a avaliação pedagógica, ainda é de maneira ligeira.

Outra questão também é colocada pela Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva, quando define os alunos PAEE aos quais deveriam receber este atendimento (BRASIL, 2008).

A partir daí, a necessidade de um diagnóstico foi pontual, uma vez que era necessário conferir se as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes eram na verdade necessidades educativas, e, com base nisso, permitir que este pudesse receber o AEE (BRASIL, 2011a).

Ou seja, diretrizes oficiais determinam que o profissional que atua na SRM deve identificar se o aluno é ou não público alvo da educação especial, sendo esta uma tarefa indispensável para receber recursos FUNDEB para o aluno encaminhado para o AEE, sendo realizada dupla matrícula para os estudantes da rede pública que recebem atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011b).

Ou seja, tais apontamentos colocados pela lei citada define o público-alvo da educação especial, estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento (atualmente denominado Transtorno do espectro Autista) e estudantes com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008) enfatizando assim a importância de uma avaliação inicial para a realização do encaminhamento ao AEE. Tal avaliação pode ser realizada de maneira complementar pelos profissionais de saúde, porém deve apresentar um enfoque pedagógico.

Além da identificação do aluno que irá receber o AEE, um ponto importante refere-se também na avaliação que subsidiará o planejamento do ensino, pois irá nortear a verificação do desenvolvimento do aluno. Como colocado por Veltrone (2011, p. 67):

A avaliação deve possibilitar a identificação de mudanças a serem feitas e também avaliar o resultado de tais mudanças. Por exemplo, não basta identificar que o aluno tem a deficiência intelectual, mas sim, reconhecer suas habilidades e limitações e, ver como o ambiente no qual se encontra pode ser estruturado para atender suas demandas específicas.

Nesse sentido, vários aspectos devem ser levados em conta em relação aos alunos encaminhados para o AEE, dentre eles quais os critérios que estão sendo utilizados para a avaliação e identificação, como são elaborados os planos de desenvolvimento para esses alunos, como é avaliada a aprendizagem destes alunos atendidos nas SRMs.

A Nota Técnica - SEESP/GAB nº 11, de 07 de maio de 2010 (BRASIL, 2010), vem orientar a respeito do que deve conter no plano de AEE dos alunos PAEE. Nota-se o papel

primordial que a avaliação tem para o planejamento das atividades a serem realizadas no AEE e também no ensino comum:

Plano de AEE: identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas do aluno; planejamento das atividades a serem realizadas. avaliação do desenvolvimento e acompanhamento dos alunos; oferta de forma individual ou em pequenos grupos; periodicidade e carga horária; e outras informações da organização do atendimento conforme as necessidades de cada aluno (BRASIL, 2010, p.4).

Estudo de Valadão (2010) aponta que a ausência de um Planejamento Educacional Individualizado (PEI) no contexto brasileiro explica muitos dos problemas atuais observados nas políticas e práticas de inclusão escolar presentes nas salas de aula. Além disso, apesar de haver uma variedade de modelos e terminologias referentes ao plano de desenvolvimento individual, ele se caracteriza como um instrumento que acompanha o desenvolvimento dos alunos PAEE durante seu processo de escolarização e avaliação, sendo elaborado de forma coletiva com a equipe docente da escola, a família e o próprio aluno. A partir dessa articulação, torna-se possível determinar metas acadêmicas e sociais que atendam às especificidades dos sujeitos diante de sua aprendizagem.

Também a Nota Técnica nº 2 de 2015, traz o estudo de caso, apresentado também como base para a elaboração do Plano Educacional e ainda acrescenta que o direito das pessoas com deficiência não pode ser restringido pela exigência do laudo médico (BRASIL, 2015).

O estudo de caso é apresentado como uma metodologia de avaliação que é efetivada pelo professor do AEE em articulação com o professor do ensino comum e outros profissionais que trabalham com esse aluno e visando construir um perfil do aluno que possibilite elaborar o plano de intervenção do AEE (BRASIL, 2010, p.9).

Observamos a partir desta nota o valor da avaliação prévia, como requisito essencial na elaboração do Plano de AEE, na medida em que fornece subsídios necessários para propor objetivos educacionais a serem alcançados pelo aluno com deficiência na SRM. E tal avaliação fica sob a responsabilidade do professor de AEE em colaboração com os demais profissionais e a família e, quando necessário, a avaliação clínica pode vir de maneira complementar a avaliação pedagógica (BRASIL, 2006a).

Além da importância desta avaliação inicial, podemos destacar também a importância do professor da SRM em realizar a avaliação deste aluno ao longo de seu processo educacional. Pois este professor precisa também oferecer subsídios ao professor da sala

comum, sobre o desenvolvimento deste aluno a partir de uma perspectiva processual e contínua como já nos demarcou as políticas mencionadas. E dentre as atribuições do professor destacam-se “[...] X. Realizar avaliação inicial (observação e registro no plano de AEE), manter avaliação contínua bimestralmente com relatório descritivo, relacionando ao Plano de AEE” (BRASIL, 2012, p.9).

Tais prerrogativas são muito importantes e ter clareza delas mostra diferentes possibilidades na avaliação do aluno PAEE. Pois não podemos esquecer que durante muito tempo o aluno com deficiência trouxe a marca da doença e da necessidade de tratamento e não da escolarização. Ancorados fortemente na influência do modelo médico, pois se construiu a ideia deste indivíduo como “doente” então a escola, seria um espaço de adaptação e socialização (WERNECK, 2004). E a avaliação neste contexto era algo limitador e oferecia poucas oportunidades educacionais ao aluno.

De todo modo, é importante problematizar que a avaliação na educação especial tem sido controversa. Nesse contexto, diferentes pesquisadores (ANACHE, 2011; BRIDI, 2011; BARBOSA, 2016 e outros) têm apontado a necessidade de revisão de concepções, procedimentos e instrumentos avaliativos.

Estudos de Machado (1997) e Patto (2010) são representativos desta problemática. Onde apontam dificuldades dos professores na avaliação dos alunos com deficiência. Decorrente disso, tais dificuldades encontradas pelos professores também se remetem aos instrumentos avaliativos que devem ser utilizados com seus alunos, na falta de formação específica na elaboração de tais instrumentos.

Sabemos sobre a importância dos instrumentos avaliativos na prática do professor da SRM. Pois estes devem ser meios capazes de oportunizar ao docente um diagnóstico da realidade educacional, através do qual ele será capaz de traçar novas rotas, alterar metodologias ou buscar estratégias que ratifiquem ou retifiquem as metodologias educacionais até então adotadas. Caracterizam-se por um conjunto de técnicas que possam prover o docente com dados fiéis da realidade a ser avaliada. (CARVALHO, 1993).

Alguns autores (BEYER, 2010; FERNANDES, 2010; GLAT; PLETSCHE, 2013, dentre outros), já apontam meios que podem auxiliar o professor da educação especial durante esse processo como a observação e o registro de atividades individuais e coletivas, o portfólio, a entrevista e a autoavaliação como instrumentos capazes de auxiliar a todos os estudantes a avançar na aprendizagem, principalmente os alunos PAEE.

Ainda Fernandes (2010) o diário de classe, relatórios, fichas e similares contendo indicadores para os registros individuais também são apontadas como uma possibilidade de avaliação, pois este procedimento auxilia os estudantes a reconhecerem o seu desenvolvimento contribuindo sobremaneira para sua autoestima.

De acordo com Glat e Pletsch (2013) existem inúmeras maneiras para realizar processos avaliativos. As referidas autoras mostram, por exemplo, como o portfólio pode ser um importante instrumento para organizar os registros das atividades realizadas pelos alunos por um período determinado. Tal procedimento, juntamente com outras formas de registro, viabiliza o acompanhamento do processo educacional de cada sujeito.

Porém, apesar de toda discussão levantada sobre avaliação apontada pelas políticas vigentes e abordadas por diferentes autores na atualidade referente a instrumentos de avaliação na educação especial, ainda é comum observarmos no cotidiano das SRMs algumas dificuldades encontradas pelos professores em como avaliar o aluno PAEE, quais critérios utilizar nesta avaliação e a fidedignidade desta avaliação. Por isso, a recorrência de avaliações de profissionais da saúde ainda é grande e muitas vezes substituem a do próprio professor.

De acordo com Oliveira (2011) as dificuldades não são poucas para que se encontrem critérios e instrumentos adequados que realmente possam garantir a análise educacional do aluno em contexto de AEE. Sobre isso, Veltrone (2011, p. 73) também diz que “[...] os procedimentos utilizados, necessita de critérios mínimos, para não cairmos no risco da transformação em um processo aleatório e subjetivo, rotulando arbitrariamente os alunos [...]”.

Em meio a isso, como profissional atuante na educação especial, tenho acompanhado e participado de discussões sobre novos paradigmas de avaliação de aprendizagem no panorama de educação inclusiva, bem como participei na construção de alguns instrumentos avaliativos - como já mencionado, a serem utilizados na avaliação no contexto de AEE. A elaboração e o uso dos instrumentos de avaliação revelam concepções teóricas e metodológicas e devem respeitar critérios do desenvolvimento do aluno que se pretende avaliar, algumas pesquisas mostram tal realidade (BRIDI, 2011; TARTUCI; 2013, dentre outros).

Como faço parte de uma realidade bastante específica, meu olhar se estende de maneira limitada, o que me permitiu o desejo de ampliar esse olhar a partir da pesquisa, buscando problematizar também outras SRMs de diferentes redes no Município de Belém/PA.

Conforme estudo realizado por Jesus et al (2015) nos indica que os municípios, ainda que pertencentes a um mesmo estado e submetidos a uma mesma política nacional, têm

apresentado diferentes modelos de organização de serviços de apoio à escolarização de alunos com deficiência. No entanto, sabe-se que nem sempre os dispositivos legais conseguem ser implementados na prática, do modo como esperado, visto a realidade complexa e dinâmica que envolve os sistemas escolares.

Percorrer pelas escolas públicas da rede Municipal e Estadual do Município de Belém/PA e não somente pela rede Federal (a qual se configura meu campo de atuação), torna-se importante a fim de conhecer a realidade de nosso Município, não com o intuito de fazer comparações sobre as realidades distintas, mas sim problematizar como vem sendo desenvolvida tais avaliações a partir dos instrumentos utilizados pelos professores.

Nesse cenário é importante fazer algumas demarcações iniciais que nos ajudam a construir o problema de pesquisa. A opção por pesquisar os instrumentos de avaliação usados em três escolas vinculadas a três redes de ensino (Federal, Estadual e Municipal) possui especificidades. A Escola de Aplicação, pela sua condição não está submetida aos preceitos para a implantação de SRM, pois sendo vinculada a Universidade Federal do Pará, não recebe as verbas destinadas na implementação das SRMs pelo Ministério da Educação (MEC) como as escolas estaduais e municipais, e isso lhe garante certa autonomia na definição da proposta pedagógica do AEE, o que lhe assegura, por exemplo, a possibilidade de organização de instrumentos fortemente vinculada às orientações teórico-metodológicas de cada uma das professoras do atendimento. As redes estadual e municipal de educação, em função da existência de coordenadorias próprias da Educação Especial, submetem de alguma forma às escolas as orientações do Estado e do Município, respectivamente. Contudo, em função da singularidade do trabalho, ambas coordenadorias indicaram escolas que acreditam terem um trabalho mais efetivo¹ no Atendimento Educacional Especializado realizado em SRM.

Observou-se no contexto da rede estadual que, ainda que haja um núcleo responsável pela avaliação, há menos diretividade no que se refere à definição de instrumentos específicos para avaliação da aprendizagem em SRM. Na rede municipal, a coordenadoria padronizou os instrumentos que devem ser usados no âmbito do atendimento.

É claro que esses movimentos estão implicados por concepções sobre a educação especial, a inclusão, a deficiência, a avaliação e, portanto, não são decisões aleatórias. Deste modo, percorrer por estes contextos torna-se relevante a fim de compreendermos como a avaliação vem se desenvolvendo. Assim, considerando que o processo de avaliação do aluno com deficiência trouxe uma marca na sua história, que perpassa pela própria concepção de

¹ Conforme pesquisa exploratória, as escolas indicadas são aquelas que as redes consideram que há uma melhor organização e registro do processo de avaliação da aprendizagem na SRM.

sujeito da educação especial, o sujeito que carregou por muito tempo a marca da “doença” do “desajuste” e, verificando as novas propostas de avaliação na perspectiva da inclusão escolar a partir das políticas vigentes e contribuições de alguns autores contemporâneos. Ressaltando que a avaliação é uma das atribuições do professor na SRM em contexto de AEE, cabe assim problematizarmos os instrumentos avaliativos utilizados por estes na avaliação do seu alunado. A partir daí, delimitamos o seguinte **Problema de Pesquisa: Os instrumentos de avaliação para diagnóstico e acompanhamento do aluno atendido na SRM revelam que perspectiva avaliativa para o AEE em SRMs de escolas públicas de diferentes redes de ensino no Município de Belém/PA?** A partir desta problemática, foi possível definir as seguintes questões norteadoras: 1) Que aproximações e distanciamentos há entre as perspectivas avaliativas evidenciadas nos instrumentos de avaliação adotados em escolas públicas de diferentes redes de ensino no Município de Belém/PA? 2) Quais instrumentos e critérios são adotados pelas diferentes redes de ensino para diagnóstico e acompanhamento do aluno atendido nas SRMs?

A partir dessas questões, o presente estudo objetivou analisar as perspectivas avaliativas evidenciadas nos instrumentos de avaliação para diagnóstico e acompanhamento do aluno atendido nas SRMs e de maneira mais específica, analisar as aproximações e distanciamentos que há entre as perspectivas avaliativas evidenciadas nos instrumentos de avaliação adotados em escolas públicas de diferentes redes de ensino no Município de Belém/PA e; Verificar os instrumentos e critérios que são adotados pelas diferentes redes de ensino no diagnóstico e acompanhamento do aluno atendido nas SRMs.

Este movimento de interrogar-se sobre o cotidiano das SRMs e seus desdobramentos no que tange a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência, ora, intenciona provocar no leitor reflexões e posicionamento crítico na construção de uma avaliação que busque oferecer oportunidades de escolarização para os alunos com deficiência, na medida em que a avaliação da aprendizagem desponta como elemento essencial para direcionar a prática pedagógica do professor. Ora, busca-se uma avaliação que reconheça a diversidade e valorize as diferentes formas de aprendizagem que os estudantes possam apresentar.

Considero esta discussão necessária, pois ajuda a questionarmos a avaliação no contexto da educação especial, a partir do olhar de uma realidade local (as escolas públicas de diferentes redes no Município de Belém/PA), entendendo que os processos vivenciados em escolas locais, de redes diferenciadas, poderão servir como pontos de referência para outras realidades.

Para melhor explicitação da pesquisa, essa dissertação de mestrado estrutura-se em seis seções, das quais a introdução, já exposta, constitui a primeira seção. Nesta seção abordo meu movimento de pesquisa no encontro com meu objeto de estudo e as questões de investigação, problematizando a avaliação da aprendizagem nas SRMs de escolas públicas de diferentes redes no Município de Belém/PA. Bem como, os fundamentos teóricos sobre o tema que subsidiaram a discussão dos dados para a construção dos resultados da pesquisa.

Na segunda seção “Delineamento Metodológico” é feita uma abordagem à investigação qualitativa em educação, incidindo particularmente no estudo do tipo multicaso, a partir da análise documental e dos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores das SRMs das escolas públicas de diferentes redes no Município de Belém/PA e de maneira complementar a entrevista semiestruturada realizada com três professores. São ainda referidas às estratégias de recolha de dados durante a investigação e a maneira como são tratados os dados a partir da análise do conteúdo.

Na terceira seção intitulada “Perspectivas de Avaliação na Educação Especial” está subdividida em três subseções: 1) Educação Especial – Mudanças de Paradigmas, iremos apresentar de maneira sucinta um pouco da história da avaliação da pessoa com deficiência, percorrendo pelos paradigmas da educação especial, bem como, percorreremos pela gradual evolução histórica no sentido de exclusão e segregação para a perspectiva de inclusão escolar; 2) As influências do discurso médico-psicológico na avaliação do aluno com deficiência”, pretende uma discussão sobre as influências da medicina e da psicologia na avaliação da pessoa com deficiência e suas implicações na contemporaneidade; 3) “Avaliação do aluno com deficiência em tempos de inclusão”, iremos percorrer pelas políticas e por concepções e contribuições de alguns estudiosos que abordam a temática na contemporaneidade, percorrendo pela perspectiva processual e formativa, bem como pelas contribuições da avaliação dinâmica e mediada a partir dos preceitos Vygotskyanos.

A quarta seção intitulada “Funções da avaliação nas redes de ensino no Município de Belém/PA: avaliação para encaminhamento ao AEE o planejamento pedagógico”, problematiza os resultados desta pesquisa a partir da análise dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores das SRMs e das entrevistas semiestruturadas, adentrando primeiramente na discussão sobre: avaliação inicial de identificação das necessidades educativas especiais para o encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado e o planejamento pedagógico individualizado.

Na quinta seção intitulada “Avaliação de acompanhamento no Atendimento Educacional Especializado”, dará sequência a análise de dados e problematização sobre as funções da avaliação nas SRMs *lócus* desta pesquisa. Empreendendo especificamente sobre a finalidade avaliativa de acompanhamento no Atendimento Educacional Especializado.

Na sexta seção, Conclusão, constitui-se uma síntese da pesquisa, onde retomo as questões de investigação e respondo de maneira objetiva as mesmas.

2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Os diferentes níveis, tipos e abordagens de problemas educacionais, e os diversos objetos de pesquisa requerem métodos que se adequem à natureza do problema pesquisado. Em última instância, porém, essas abordagens e metodologias precisam contribuir para a explicação e compreensão mais profunda dos fenômenos humanos (FILHO, 2002, p. 54).

Nesta seção, apresentamos os caminhos percorridos ao longo da elaboração e realização desta pesquisa. Inicialmente fazemos a caracterização da pesquisa a partir da abordagem qualitativa, delineando a Pesquisa do tipo do Multicaso, a partir da análise documental e a entrevista semiestruturada de maneira complementar aos procedimentos adotados no decorrer da pesquisa e que contribuiriam com a construção de informações consideradas essenciais para o trabalho de campo.

Ainda fazendo parte do percurso, relatamos os aspectos relacionados à pesquisa exploratória e os procedimentos de seleção e organização dos dados a luz da análise do conteúdo.

2.1 Aportes Metodológicos

2.1.1 Abordagem metodológica: a pesquisa qualitativa

O traçado de um caminho metodológico representa um desafio para o pesquisador, pois configura uma construção discursiva que exige do investigador rigor na sua descrição. Para que seja possível construir uma compreensão da realidade investigada é necessário muitas vezes se colocar no lugar de pesquisado, ser parceiro de uma experiência dialógica, no qual, pesquisador e sujeitos pesquisados constroem sentidos para os fenômenos estudados.

Como psicóloga escolar e inserida no contexto da escola básica, mais precisamente no campo da Educação Especial, sinto-me constantemente envolvida na necessidade de contribuir para a melhora da práxis profissional através da pesquisa. A escola e a sala de aula se apresentam como locais privilegiados de comunicação científica, pois a realidade educativa é complexa, dinâmica e interativa, situando o fenômeno educativo num contexto social. A pesquisa em educação se apresenta então como um percurso importante, possibilitando o pesquisador adentrar no campo educacional e ajudar a transformar sua realidade.

Diante disso, meu envolvimento profissional no campo da Educação Especial me possibilitou fazer a delimitação de meu tema de estudo a partir de indagações referente ao processo de Avaliação da Aprendizagem de alunos com deficiência, definindo como objeto e alvo de problematização os instrumentos de avaliação utilizados por professores da Sala de Recursos Multifuncionais.

Como toda a atividade humana, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que me orientaram enquanto pesquisadora. Bem como Minayo (2014, p. 54), “o conhecimento científico se produz pela busca de articulação entre teoria e realidade empírica”.

Dessa forma, na trajetória de investigação por mim desenvolvida e visando alcançar os objetivos propostos desta pesquisa, e considerando a especificidade do objeto de pesquisa que envolve pelos menos três categorias teóricas extremamente complexas (educação especial, avaliação e inclusão), optei pela abordagem qualitativa por compreender que o objeto se situa em determinados contextos, carregam marcas históricas e se produzem na dinâmica da contradição.

Nesse sentido, concordo com Rodrigues (2006, p. 90) a abordagem qualitativa é um tipo de pesquisa científica,

[...] utilizada para investigar os problemas que os procedimentos estatísticos não podem alcançar ou representar. Entre esses problemas, podemos destacar aspectos psicológicos, opiniões, atitudes de indivíduos ou de grupos. Por meio da abordagem qualitativa, o pesquisador tenta [...] analisar a interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatos e teorias.

Ainda Bogdan e Biklen (1994) os estudos qualitativos envolvem o contato direto do investigador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, sendo que o material recolhido deve ser rico em descrição. Ressaltam, além disso, que todos os dados da realidade são considerados importantes, pois o interesse do pesquisador ao pesquisar determinado fenômeno é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos, nas interações.

Para estes autores, os estudos qualitativos não são feitos para testar hipóteses, mas o que se busca é a compreensão e o significado dos fenômenos investigados.

A partir desta realidade, neste percurso de se pensar/planejar a investigação, o problema de pesquisa se transforma em uma ação teórico-prática. Como referem Lüdke e André (1999) investigar é um esforço de elaborar conhecimento sobre aspectos da realidade na busca de soluções para os problemas existentes.

Para Gamboa (2004) conhecer a realidade significa compreendê-la, algo diferente de manipulá-la, ainda mais se tratando da realidade humana. Essa compreensão exige procedimentos ordenados e rigorosos que supõe um método de pesquisa e uma concepção de ciência diferentes da ciência natural analítica.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa mostrou-se mais adequada, considerando que as características básicas de uma pesquisa qualitativa, apontadas por Bogdan e Biklen (1994) estão presentes nesta investigação, como: 1) ter o ambiente natural como fonte dos dados; 2) é essencialmente descritiva, 3) A pesquisa está preocupada com o processo e não somente com os resultados e produto; 4) A pesquisa tende a analisar seus dados indutivamente, 5) o significado é a preocupação principal desta pesquisa.

Dentre as características acima citadas, esta pesquisa elenca algumas delas, como podemos destacar: As SRMs de três Escolas públicas (das Redes, Federal, Estadual e Municipal) no Município de Belém/PA se configuram como ambiente natural de investigação, a partir da análise de instrumentos avaliativos utilizados por professores como sendo a fonte direta para a recolha dos dados. Partindo assim então das particularidades das SRMs, descrevendo as características do objeto investigado (os instrumentos de avaliação). Tendo em vista que busco tentar compreender a finalidade e o significado que os instrumentos revelam, a partir de uma análise minuciosa e crítica em consonância com dos dados das entrevistas.

Considerando que o objeto de investigação constitui-se de especificidades próprias de cada rede de ensino, a pesquisa será desenvolvida por meio de estudo Multicaso. Para o Yin (2001) o estudo de caso pode ser de caso único ou de casos múltiplos, sendo este tipo de pesquisa caracterizado pelo autor como método adequado quando se deseja definir temas mais abrangentes, quando não se deseja ter apenas um fenômeno em estudo e deseja confiar em múltiplas fontes de informação.

Ainda segundo Gil (2007) as pesquisas do tipo estudo de caso e/ou multicaso envolvem um estudo profundo e exaustivo de um ou mais objetos, de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento.

Diante disso, a pesquisa foi desenvolvida em três SRMs de diferentes redes de ensino (federal, estadual e municipal) no município de Belém/PA. Assim, por meio da pesquisa exploratória, foi possível fazer o movimento e a demarcação do lócus desta pesquisa e sua caracterização.

2.2 O movimento da Pesquisa Exploratória

O desenvolver desta pesquisa exigiu então adentrar no campo da pesquisa e conhecer sua realidade.

A entrada no campo da pesquisa aconteceu então desde Novembro de 2017. Inicialmente, na “Escola de Aplicação da UFPA- EAUFPA”, pois este seria inicialmente o único *Lócus* de pesquisa. Devido meu envolvimento profissional com a instituição e vivenciando a realidade local, foi possível fazer algumas indagações referentes à avaliação da aprendizagem do aluno PAEE, a partir de observações e questionamentos no cotidiano da SRM e a demanda da escola mediante aos processos avaliativos do aluno com deficiência, haja vista o número significativo de alunos encaminhados para avaliação inicial e a preocupação dos professores referente à avaliação durante o AEE. Tais questões me possibilitaram o desejo de problematizar sobre os processos avaliativos neste contexto. Em vista disto, a pesquisa exploratória ocorreu a priori na EAUFPA. Assim, entrei em contato com a instituição, solicitando permissão para realização desta pesquisa. Neste momento, apresentei à Coordenação de Educação Inclusiva os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa, onde foi entregue o Termo de Autorização (ver no Apêndice I) para utilização dos documentos oficiais da escola e os instrumentos utilizados pelos professores da SRM, na Avaliação de Aprendizagem dos alunos PAEE.

Concomitantemente, realizei um estudo exploratório do campo da pesquisa. Esta etapa teve a intenção de recolher dados para a construção de uma breve caracterização, considerando sua constituição, organização, estrutura e funcionamento, bem como, o histórico sobre a construção da SRM.

Apenas em Março de 2018, iniciei a pesquisa exploratória nas Coordenações de Educação Especial, tanto da rede Estadual quanto da rede Municipal de Belém/PA.

O desejo de ampliar o *locus* da pesquisa para outras redes se deu devido ao anseio de conhecer de uma maneira mais ampla a temática investigada, não se restringindo a uma realidade isolada, possibilitando um olhar mais abrangente sobre o fenômeno investigado.

Em vista disso, retomei para então pesquisa exploratória a fim de conhecer tais realidades ainda desconhecidas para mim. Durante esse percurso, dirigi-me a Coordenação de Educação Especial (COEES) do Estado do Pará e ao Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes” (CRIE) do Município de Belém para levantar dados sobre as SRMs do Estado e Município e se estas utilizavam na avaliação instrumentos avaliativos próprios que orientam as demais SRMs existentes nas escolas estaduais e municipais em Belém/PA. No momento da visita entreguei às coordenações o ofício solicitando autorização para a realização da pesquisa e para a utilização dos documentos (Ver Apêndices II e III).

No contato primeiramente com a COEES, a equipe de avaliação nos informou que na Rede Estadual não possui um modelo próprio de avaliação do aluno com deficiência nas SRMs estaduais, ficando a cargo de cada SRM elaborar seus próprios instrumentos avaliativos e, devido a isto, nos sugeriu realizar a pesquisa na SRM da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Brigadeiro Fontenelle” para a recolha dos dados, devido esta escola ser referência em AEE e atender um número considerável de alunos com deficiência (41 alunos atendidos), na medida em que a SRM da escola se configura escola polo em AEE e atende também alunos de outras escolas do mesmo bairro.

Ainda no mês de março, me dirigi então a Escola “Brigadeiro Fontenelle”, primeiramente realizando o contato com a coordenação pedagógica a qual foi apresentado a cópia do ofício entregue a COEES. Fui então direcionada à SRM da escola e estabeleci o primeiro contato com os professores, o que foi possível fazer uma caracterização destes. Os mesmos me disponibilizaram os documentos utilizados na avaliação dos alunos, alguns elaborados pela própria COEES, como o PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) e outros elaborados pelos próprios professores da SRM.

Após o contato com a Escola Estadual, iniciei meu percurso na rede Municipal, o que não foi diferente. Dirigi-me primeiramente ao CRIE e a equipe pedagógica da coordenação me disponibilizou os instrumentos de avaliação utilizados pelas SRMs das escolas da rede Municipal. Tais instrumentos são elaborados pela equipe de avaliação da própria coordenação e encaminhados às SRMs municipais. A equipe me orientou a realizar a pesquisa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora “Ernestina Rodrigues”, tendo em vista que a

escola sugerida é a escola mais antiga no Município e desenvolve, segundo a coordenação, um trabalho de AEE bastante significativo.

A partir da pesquisa exploratória foi possível fazer um breve levantamento sobre as três escolas e a caracterização dos professores das SRMs pesquisadas.

Após o levantamento dos documentos e das análises realizadas, foi possível verificar que somente os documentos não dariam conta de responder a questão central desta pesquisa o que implicou a necessidade de retornar a campo e realizar a entrevista semiestruturada com três dos professores nas SRMs, de maneira complementar a análise dos documentos.

No mês de Outubro de 2018, elaborei o roteiro de entrevista semiestruturada e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ainda no mesmo mês retornei as escolas *lócus* desta pesquisa para solicitar autorização para a realização das pesquisas e agendar as entrevistas de acordo com a disponibilidade dos professores. As entrevistas foram realizadas no mês de Novembro de 2018 e suas respectivas transcrições.

2.2.1 Caracterização das Escolas *Lócus* desta pesquisa

De modo a situar o leitor durante a problematização e facilitar sua compreensão, dispomos um quadro com as referidas SRMs pesquisadas e elencamos as iniciais destas a fim de posicioná-las na discussão desta dissertação:

Quadro 1 - Salas de Recursos Multifuncionais *lócus* desta pesquisa.

SRM/ ESCOLA	REDE DE ENSINO
SRM “F”: Escola de Aplicação da UFPA	Federal
SRM “E”: Brigadeiro Fontenelle	Estadual
SRM “M”: Ernestina Rodrigues	Municipal

FONTE: Elaborado pela autora, 2019.

2.2.1.1 Caracterização da SRM “F”

A SRM da EAUPA fica localizada na Av. Perimetral, nº 1000 - Terra Firme, Belém/PA, 66095-708.

A SRM existe há 2 anos e meio, a partir da entrada dos professores de educação especial por meio do concurso público oferecido pela instituição. Antes disso, existiam

iniciativas de alguns profissionais engajados na luta pela inclusão educacional dos alunos com deficiência, com iniciativas isoladas. A sala funcionava como apoio pedagógico especializado e eram realizadas intervenções psicopedagógicas junto ao alunado da educação especial. Não existiam professores especializados em educação especial, apenas 1 coordenadora pedagógica e 1 psicóloga escolar e os bolsistas de pedagogia e psicologia.

A SRM passou a estruturar conforme esta nova configuração de educação especial em Fevereiro de 2016. Até o ano de 2018 a SRM atende em média um número aproximado de 17 alunos com deficiência, sendo que na maioria são alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Quadro 2 - Caracterização dos professores da sala de recursos multifuncionais da escola de aplicação da Universidade Federal do Pará.

PROFESSOR	Nº DE ALUNOS	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA SEM	TEMPO DE ATUAÇÃO NA SRM DA EAUFPA
P1	4	Licenciatura em Biologia, Mestrado em Educação e Ciências e doutoranda em Neurociências	Sem experiência anterior em SEM	1 ano e 9 meses
P2	4	Pedagogia, Mestrado e doutorado em Educação	6 anos	1 ano e 8 meses
P3	5	Pedagogia, Mestrado em Educação	5 anos	5 meses
P4	4	Pedagogia, Mestrado em Educação	2 anos	1 ano e 9 meses
Total	17			

FONTE: Pesquisa Exploratória, 2018.

De acordo com os dados apresentados no quadro 1, observamos que a maioria dos professores da SRM da EAUFPA tem graduação em Pedagogia com Mestrado em Educação. A **P2** com doutorado em educação e a **P1** cursando o doutorado. Dados estes bastante significativos, pois revelam profissionais qualificados no cotidiano da SRM da Escola de Aplicação/UFP. Observamos também, que apenas a participante P1 não possui experiência anterior em SRM.

2.2.1.2 Caracterização da SRM “E”

A SRM da Escola Estadual “Brigadeiro Fontenelle” fica localizada na Rua São Domingos, - Terra Firme - Belém, PA - CEP: 66077-650.

A SRM a partir desta nova configuração de educação especial está funcionando há aproximadamente 5 (cinco) anos e funciona como Sala Referência do bairro, atendendo alunos com deficiência de outras escolas estaduais que ficam próximas da localidade. A SRM atende uma média aproximada de 41 alunos com deficiência. Onde na maioria desses alunos tem diagnóstico de deficiência intelectual. Antes da nova política de educação especial, já disponibilizava de classe especial.

Quadro 3 - Caracterização dos professores da sala de recursos multifuncionais da Escola Estadual “Brigadeiro Fontenelle”.

PROFESSORES	Nº DE ALUNOS	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO EM SRM	TEMPO DE ATUAÇÃO EM SRM NA ESCOLA BRIGADEIRO FONTENELLE
P1	14	Pedagogia, Especialista em Educação Especial, psicopedagogia e Formação em docência do Ensino Superior	10 anos	5 anos
P2	13	Pedagogia, Especialização em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	5 anos	5 anos
P3	13	Pedagogia, Especialização em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	5 anos	5 anos
Total	41	-	-	-

FONTE: Pesquisa Exploratória, 2018.

Observamos nos dados coletados, que todos os professores da escola tem graduação em pedagogia e especialização em educação especial e um tempo de experiência significativo.

2.2.1.3 Caracterização da SRM “M”

A SRM da Escola Municipal “Ernestina Rodrigues” fica localizada na Passagem Alberto Engenhard, 286, São Brás, Belém-PA, Cep: 66040-130. A escola citada é a primeira escola municipal de Belém/Pa, sendo fundada em 25 de março de 1947.

A SRM da Escola existe aproximadamente desde 2011, 7 (sete) anos e atende uma média de 10 alunos com deficiência matriculados no contra turno escolar. Atualmente dispõe de apenas 1 professora especialista em educação especial que atende nos dois turnos.

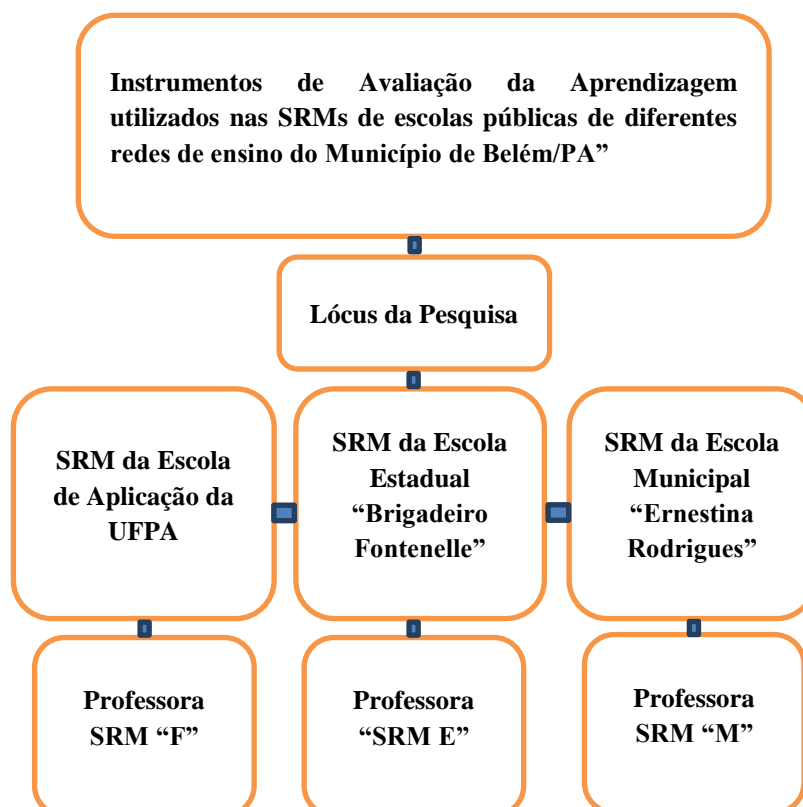
Quadro 4 - Caracterização dos professores da sala de recursos multifuncionais da Escola “Prof.^a Ernestina Rodrigues”.

PROFESSORES	Nº DE ALUNOS	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO EM SRM	TEMPO DE ATUAÇÃO NA SRM DA ESCOLA “ERNESTINA RODRIGUES”
P1	10	Pedagogia, Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE).	4 anos	4 anos
Total	10			

FONTE: Pesquisa Exploratória, 2018.

Com base nos dados descritos, de modo a sintetizar o movimento da minha pesquisa, faço a interligação do objeto de pesquisa, com o lócus e os sujeitos de investigação, conforme mostro na figura abaixo:

Figura 1 - Estrutura da Pesquisa.



FONTE: Elaborado pela autora, 2018.

Como podemos visualizar na imagem acima, os sujeitos investigados (as professoras), estão diretamente ligadas ao lócus de pesquisa (as três SRMs de diferentes redes de ensino no Município de Belém/PA) e ao objeto de pesquisa (os instrumentos avaliativos utilizados por estas durante a avaliação no Atendimento Educacional Especializado).

2.3 Procedimentos de Coleta de Dados

2.3.1 A análise Documental

Como principal técnica de coleta de dados, lancei mão da análise documental, considerando meu objeto de estudo e os objetivos supracitados desta pesquisa. Assim, foram coletados junto às SRMs *lócus* desta pesquisa, os instrumentos avaliativos utilizados pelos professores na avaliação dos alunos PAEE. A partir de então, fizemos a organizamos e seleção dos documentos (ver nos anexos).

De acordo com Lüdke e André (1986) os documentos constituem uma importante fonte de informações onde podemos tirar evidências que fundamentam afirmações do pesquisador. Representando assim uma fonte “natural” de informação.

Ainda Gil (1991) aponta as seguintes vantagens no estudo baseado em documentos: constituem uma rica fonte de dados; apresentam baixo custo e exigem praticamente apenas a disponibilidade de tempo do pesquisador. De modo semelhante a outros tipos de pesquisa, se propõe a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer como estes têm sido desenvolvidos.

A análise de documentos é constituída por duas etapas: 1) recolha e 2) análise. A *recolha dos documentos* envolve a localização, a seleção e a análise crítica dos documentos. Permite ao investigador recorrer a várias perspectivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferentes naturezas para proceder, posteriormente, à comparação entre as diversas informações (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Assim, na etapa de recolha, em lócus conseguimos o acesso aos seguintes documentos descritos por escola:

- A SRM da rede Federal possui os seguintes documentos: 1) Ficha de Avaliação Neuropsicopedagógica (Ver anexo I); 2) Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem – EOCA (Ver anexo II); 3) Inventário de Habilidades Escolares nível 1-2 (Ver anexo III); 4) Inventário de Habilidade Escolares Nível 2-3 (Ver anexo IV); 5) Inventário de Habilidade Escolares Nível 3-4 (Ver anexo V); 6) Inventário de Habilidades Nível 5 (Ver anexo VI); 7) Plano de Desenvolvimentos Individual (Ver anexo VII); 8) Registro de Acompanhamento no AEE (Ver anexo XII); 9) Devolutiva de AEE (Ver anexo XVIII); 10) Devolutiva de Avaliação Inicial (Ver anexo XIX).

- A SRM da Rede Estadual possui os seguintes documentos: 1) Síntese Avaliativa (Ficha de Observação Assistemática- Ver Anexo VIII); 2) Plano de Desenvolvimento Individual (Ver anexo IX); 3) Relatório Educacional (Ver anexo XIV) 4) Roteiro de Relatório (Ver anexo XV).

- E a SRM da Rede Municipal possui os seguintes documentos: 1) Plano de AEE (ver anexo X); 2) Ficha de Avaliação (Anexo XI); 3) Roteiro de Observação (Ver anexo XVI); 4) Relatório de Evolução (Ver anexo XVII).

Após recolha, iniciamos a etapa de análise. A etapa da *análise de documentos* tem como proposta produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos, cabendo ao pesquisador interpretá-los, sintetizar suas informações, determinar tendências e, na medida do possível, fazer inferências (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

No decorrer da pesquisa foi possível fazer uma análise dos documentos utilizados e separar conforme seus objetivos e finalidades. Tendo em vista que as SRMs pesquisadas dispõem de outros instrumentos (como formulários, fichas de identificação, horários dos atendimentos em AEE, protocolo da SRM, entre outros) o que foi necessário fazer a seleção dos documentos que tinham por objetivo principal a avaliação. O processo de análise será apresentado ainda nesta seção em tópico específico.

Contudo, mediante a análise dos documentos coletados constatamos que somente a análise destes não responderia aos objetivos desta pesquisa e minha questão de investigação, o que se tornou necessário utilizar como técnica de coleta de dados de maneira complementar a entrevista semiestruturada.

2.3.2 Entrevista Semiestruturada

No segundo momento da pesquisa de campo utilizamos a entrevista semiestruturada de modo a enriquecer a análise de documentos. De acordo com Morgado (2012) a entrevista como técnica de coleta de dados tem como principal objetivo compreender os significados que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações.

No que tange a entrevista semiestruturada, o tipo de entrevista por mim selecionado para esta pesquisa, Lakatos e Marconi (2006) relatam que, ao contrário do que ocorre com a estruturada, o entrevistador fica a vontade para progredir em qualquer situação a variados destinos que julgar necessário, isto consiste em uma maneira de analisar um maior horizonte de uma dada questão. Normalmente as perguntas são abertas e possibilitam respostas que se encaixam dentro de um diálogo informal e são perfeitamente aceitáveis partindo deste princípio.

Assim, optei por este tipo de entrevista por possibilitar extrair o máximo de informações necessárias, de forma mais livre buscando alcançar através da escuta com as entrevistadas novos elementos que fundamentassem a análise de dados.

Mediante a isto, elaborei um roteiro de entrevista semiestruturada (Ver apêndice VII) com questões abertas que me possibilitaram uma melhor compreensão sobre os processos avaliativos e me auxiliaram na análise dos documentos utilizados pelos professores durante a avaliação.

Depois de organizado o roteiro, demos início a seleção das professoras a serem entrevistadas, o que não aconteceu de maneira aleatória. Utilizei como critério de seleção as professoras com o maior tempo de experiência em Sala de Recursos Multifuncionais. Especificamente na SRM da rede municipal não foi necessário fazer seleção devido ter somente uma professora atuando.

O objetivo da entrevista foi justamente por meio das respostas com os sujeitos entrevistados, coletar dados que pudessem responder as questões de investigação na qual somente a análise documental não deu conta. Assim, as entrevistas aconteceram individualmente, em três encontros, de acordo com a disponibilidade de cada docente. Para registrar as respostas das entrevistadas fizemos uso de gravação de áudio, com consentimento das mesmas. Os áudios das entrevistas foram transcritos na íntegra respeitando a veracidade dos dados coletados.

Após coletados todos os dados, iniciei o processo de análises dos mesmos. Os dados da pesquisa foram tratados então à luz da *Análise de Conteúdo*, a partir de considerações de Franco (2003) e Bardin (1977).

2.4 Procedimentos de Organização e Tratamento dos Dados

De acordo com Franco (2003, p. 20), a análise do conteúdo “é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” que pode ser verbal, gestual, silenciosa, figurativa ou documental. A autora assevera que a análise de conteúdo está balizada nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem que, por sua vez, é entendida como forma de expressão de representações sociais historicamente constituídas acerca da realidade social vivida por determinado grupo e expressas nos documentos por eles produzidos.

A finalidade da análise de conteúdo na visão de Franco (2003) é possibilitar inferências sobre os elementos básicos do processo de comunicação. Tais inferências pressupõe a comparação de dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes visões de mundo. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações contextuais e os tipos de comparações podem ser multivariados, mas devem ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador.

Bardin (1977) estabelece três etapas básicas para o trabalho com a análise do conteúdo: (1) pré-análise; (2) exploração do material; (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na etapa de pré-análise realiza-se a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, formulam-se hipóteses e objetivos e elaboram-se indicadores que fundamentem a interpretação final. Bardin (1977) explica que, nesse primeiro momento, deve-se realizar uma leitura *flutuante* em todo o material apreendido e escolhido para a análise.

Desse modo, iniciei a seleção do material que foi recolhido em campo. É importante considerar, que a escolha dos documentos não aconteceu de maneira aleatória. Durante a pesquisa exploratória, alguns documentos coletados ganharam relevância por ter uma singularidade, alguns documentos foram construídos pelos próprios professores das SRMs, como é o caso da Escola da rede Federal e Estadual. Somente os documentos das SRMs da rede municipal são construídos pela equipe de avaliação da coordenação de Educação Especial (CRIE).

Fizemos então a distribuição de documentos por escolas, buscando verificar a partir da *pré-análise*, as proximidades e os distanciamentos entre os documentos, bem como as funções

e finalidades destes documentos. Observamos assim, que as três escolas citadas das diferentes redes de ensino possuem instrumentos avaliativos com duas finalidades de avaliação, primeiramente uma avaliação inicial ou diagnóstica e posteriormente uma avaliação para o acompanhamento ao longo do processo.

Para este momento, e de forma a construir uma visualização ampliada dos instrumentos, organizamos os mesmos de acordo com suas respectivas finalidades, conforme o quadro a seguir:

Quadro 5 - Distribuição de documentos por escolas e finalidades.

REDES	ESCOLAS	AValiação INICIAL	AValiação PARA ACOMPANHAMENTO
Rede Federal	“Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará”	<p>Doc. 1) Ficha de Avaliação Neuropsicopedagógica</p> <p>Doc. 2) Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem – EOCA</p> <p>Inventários de Habilidades Escolares (Fichas de Observação)</p> <p>Doc. 3) Inventário de Habilidades Escolares nível 1-2</p> <p>Doc. 4) Inventário de Habilidade Escolares Nível 2-3</p> <p>Doc. 5) Inventário de Habilidades Nível 3-4</p> <p>Doc. 6) Inventário de Habilidades Nível 5</p> <p>Doc. 7) Plano de Desenvolvidmentos Individual (Ver anexo VII)</p> <p>Doc. 8) Devolutiva de Avaliação Inicial</p>	<p>Doc. 13) Registro de Acompanhamento no AEE</p> <p>Doc. 14) Devolutiva de AEE</p>
Rede Estadual	“EEEFM Brigadeiro Fontenelle”	<p>Doc. 9) Síntese Avaliativa (Ficha de observação assistemática)</p> <p>Doc. 10) Plano de Desenvolvimento Individual</p>	<p>Doc. 15) Relatório Educacional</p> <p>Doc. 16) Roteiro de Relatório</p>
Rede Municipal	Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora “Ernestina Rodrigues”	<p>Doc. 11) Plano de AEE</p> <p>Doc. 12) Ficha de Avaliação</p>	<p>Doc. 17) Roteiro de Observação</p> <p>Doc. 18) Relatório de Evolução</p>

FONTE: Elaborado pela autora, 2018.

Feita a seleção dos documentos, procedemos à análise desses dados, fornecendo uma interpretação coerente, de acordo com a temática ou o questionamento inicial. A análise é

desenvolvida através da discussão que os temas e os dados suscitam e inclui geralmente o *corpus* da pesquisa, as referências bibliográficas e o modelo teórico (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Como já exposto, a partir da análise dos documentos, foi necessário retornar a campo para a realização da entrevista semiestruturada, tendo em vista que somente a análise documental não respondeu nosso problema de investigação e os objetivos desta pesquisa. Realizamos assim a entrevista com três professoras das SRMs *locus* desta pesquisa, onde foram colhidas as informações de maneira complementar para uma melhor problematização da análise documental.

Assim sendo, procedemos à transcrição integral das entrevistas realizando-se o que a autora denomina de “Regra da exaustividade” (BARDIN, 1977), a leitura contínua e integral de todos os elementos do *corpus*, o que proporcionou uma visão geral e permitiu que nenhuma informação ficasse sem ser analisada.

Com esse intuito, através do material recolhido, tanto no que concernem os dados dos documentos quanto os dados das entrevistas, elaborou-se um quadro sistemático em que os elementos do *corpus* seriam separados por **unidades de registro** (as frases compostas nas entrevistas), e **unidades de contexto** (os parágrafos retirados dos dados das entrevistas), obtendo-se uma amostra rigorosa, representativa e singular do universo dos acontecimentos no real. As unidades de registro são as frases centrais, explicadas pelas unidades de contexto e dispostas conforme o sentido semântico, ou seja, separadas de acordo com esse sentido.

Iniciou-se assim, o processo de decodificação do material escolhido, processo pelo qual os dados brutos são sistematicamente transformados e agregados em unidades de análise, as quais “permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (BARDIN, 1977, p.103-104), realizando-se, assim, um segundo agrupamento, cujo critério foi à palavra-chave.

A partir desta perspectiva metodológica de análise de dados, nos deparamos com o desafio de definir **as unidades de análise**, considerando que as unidades de análise se dividem em unidades de registro e unidades de contexto.

Assim, a partir da análise silenciosa e cuidadosa dos documentos e dos dados das entrevistas, procurando identificar os temas que emergiam do material empírico, tendo em vista os objetivos desta pesquisa e as questões de investigação que foram sendo sistematizadas no decorrer do processo. Neste exercício analítico, fizemos reflexões sobre o

material apreendido, dos registros e das impressões que emergiam. Definindo assim as Unidades de Análise.

Definidas tais unidades analíticas, passamos para o momento da organização da análise e a definição das categorias de análise. Considerado este o momento categórico na análise do conteúdo. Formular as categorias acaba se tornando um processo longo, difícil e desafiante. “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida por um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2003, p. 51). Sendo assim, foi possível a escolha das categorias analíticas e seu processo de construção seguiu alguns passos considerados importantes.

Diante disso, foram feitas leituras e releituras das entrevistas e da análise documental, possibilitando organizar as informações e respeitar a singularidades das falas. Assim, evidenciamos pontos em comuns nas três SRMs *locus* desta pesquisa.

A partir das análises empreendidas nos próprios documentos avaliativos, estes apresentam duas finalidades, conforme já explanado: primeiramente a avaliação inicial para identificação das necessidades educacionais especiais e subsídio para a construção do planejamento pedagógico individual e, a avaliação durante o acompanhamento no Atendimento Educacional Especializado.

Deste modo, após verificar as finalidades dos instrumentos avaliativos em cotejamento com os dados das entrevistas, mediante aos trechos das falas, considerando a recorrência do conteúdo abordado, foram emergindo as seguintes categorias de análise:

Durante a Avaliação inicial, constatamos que a avaliação acontece em termos individuais (com o aluno), havendo pontos em comum nas SRMs pesquisadas, aparecendo as seguintes categorias de análise: **a) avaliação inicial centrada no cognitivo; b) dependência da avaliação acompanhada do laudo médico, assim como em aspectos clínicos; c) Responsabilidade da elaboração do Planejamento Pedagógico apenas ao professor da SRM.**

No que tange a avaliação de Acompanhamento em AEE, os dados coletados revelaram também pontos em comum nas três SRMs pesquisadas, surgindo as seguintes categorias de análise: **a) Avaliação com foco nas dificuldades versus potencialidades e b) Avaliação com foco na alfabetização.**

Após a delimitação das categorias de análise, foram emergindo algumas subcategorias reveladas dentro das próprias categorias analíticas a partir dos dados coletados, contribuindo

assim para responder as questões de investigação. Conforme podemos sintetizar no quadro abaixo:

Quadro 6 - Categorias de análise.

FINALIDADE DA AVALIAÇÃO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUB-CATEGORIAS
Avaliação Inicial	a) avaliação inicial centrada no cognitivo; b) dependência da avaliação acompanhada do laudo médico, assim como em aspectos clínicos; c) Responsabilidade da elaboração do Planejamento Pedagógico apenas ao professor da SRM.	Avaliação Psicopedagógica Avaliação Clínica Avaliação Colaborativa
Avaliação de Acompanhamento em AEE	a) Avaliação com foco nas dificuldades <i>versus</i> potencialidades b) Avaliação com foco na alfabetização	Leitura, escrita e conhecimento lógico matemático

FONTE: Elaborado pela autora, 2019.

Assim, após a definição das categorias de análise e as subcategorias, os dados foram analisados a partir dos referenciais sobre inclusão, educação especial e avaliação em articulação com os dados da pesquisa de campo.

3 PERSPECTIVAS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR

[...] reafirmamos a necessidade de superação de velhas práticas, fundamentadas em paradigmas retrógrados que desconsideram as diferenças culturais, sociais, étnicas, orgânicas, de gênero ou de qualquer ordem nas relações pedagógicas. Isso nos obriga a uma reflexão profunda das práticas escolares, desde a sua estrutura, organização, planejamento, didática, métodos, disciplinas, conteúdos, formas de conhecimento, avaliação [...] (OLIVEIRA, 2004, p. 79).

A presente seção está organizada em três sub-seções, a primeira delas intitulada “Educação Especial: Mudanças de Paradigmas”, iremos apresentar de maneira sucinta a história da avaliação da pessoa com deficiência, percorrendo pelos paradigmas da educação especial, bem como, pela gradual evolução histórica no sentido de exclusão e segregação até a perspectiva de inclusão escolar. A segunda sub-seção intitulada “O discurso médico-psicológico na avaliação do aluno com deficiência”, pretende uma discussão sobre a avaliação, abordando as influências da medicina e da psicologia na avaliação da pessoa com deficiência e suas implicações na contemporaneidade. E a terceira sub-seção “Avaliação do aluno com deficiência em tempos de inclusão”, iremos transitar pelas políticas e contribuições de alguns autores sobre a avaliação numa perspectiva processual e formativa, além de trazer contribuições sobre a avaliação dinâmica e mediada a partir dos preceitos vygotskyanos.

3.1 Educação Especial: Mudanças de Paradigmas

Podemos assim dizer que na história das pessoas com deficiência houve um quadro de exclusão educacional bastante marcante. O tratamento destinado aos deficientes era

proporcional a sua (des) importância no contexto social de cada época. O processo de avaliação destas pessoas foi marcado por preconceitos e por concepções distorcidas em relação à própria deficiência.

Percorrendo pela história da educação especial, antes do século XVIII, a exclusão acontecia amplamente, ou seja, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer tipo de atividade e nenhuma atenção educacional era promovida (MENDES, 1995). Neste período as pessoas com deficiência eram “escondidas” pelos familiares e desprovidas de qualquer convívio social e educacional, ou eram sacrificadas. Somente a partir do século XVIII que se encontram as primeiras iniciativas visando evitar o isolamento desses sujeitos, numa tentativa de desenvolver o convívio social e suas potencialidades (BUENO, 1993).

Segundo Mazzotta (2005) o processo de escolarização dos deficientes demorou a acontecer, iniciando primeiramente com a criação de instituições especializadas para surdos em 1770 e cegos em 1784 na Europa, posteriormente essas iniciativas chegaram aos Estados Unidos e Canadá e depois no Brasil. O pedagogo suíço Pestalozzi, em 1777, também foi importante nesse processo ao apontar a questão da democratização do ensino, indicando que todos podiam aprender de acordo com suas características individuais e distintas.

Esse movimento em favor de uma educação especial para as pessoas deficientes chegou aos Estados Unidos, em 1950, quando foi criada a Associação Nacional para Crianças Retardadas Mentais, que influenciaram outros países como o Brasil, na criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAES (JANUZZI, 2012).

Percorrendo especificamente pela história no Brasil, a trajetória da educação especial pode ser dividida em dois momentos, o primeiro momento, no Brasil Império, as pessoas com deficiência que não estavam habilitadas para os serviços da agricultura eram segregadas em instituições públicas. No período final do século XIX, com a criação inspirada na experiência europeia, Dom Pedro criou o Imperial Instituto de Meninos Cegos que em 1981 passou a se chamar Instituto Benjamin Constant - IBC. Ainda no período imperial, em 1874, iniciou-se o tratamento de deficientes mentais no hospital psiquiátrico da Bahia, hoje conhecido como hospital Juliano Moreira (JANUZZI, 2004; MAZZOTA, 2005).

Neste período a educabilidade de tais pessoas ficava reduzida a iniciativa da área médica e, geralmente acontecia em instituições religiosas ou filantrópicas, com o consentimento governamental, mas sem qualquer tipo de envolvimento do poder público. Nesta época esperava-se que as práticas educativas especiais curariam as deficiências.

De maneira mais específica, segundo Batista (2008) as APAES chegaram ao Estado do Pará no ano de 1962. Antes disso no ano de 1953, foi criada a escola de cegos no Pará, hoje conhecida como Escola José Alvarez de Azevedo. Já em 1956 foi instalado o curso de Pestalozzi no Pará, onde mais tarde em 1960 passa a ser denominada Fundação Pestalozzi do Pará. Nesta mesma década foi criada a Escola de Surdos, conhecida como Escola Estadual Prof^o Austério de Campos.

Na maioria das instituições públicas ou de iniciativa da sociedade civil, o trabalho era organizado com base em um conjunto de terapias individuais coordenadas pela medicina, pouca ênfase era dada as questões acadêmicas, pois a educação escolar não era prioritária ou possível, principalmente para aqueles comprometidos severamente. O trabalho educacional era baseado na autonomia, na atividade da vida diária (AVD) e num insistente processo de alfabetização sem expectativas de introduzir tais indivíduos em uma cultura letrada (GLAT et al, 2006).

A Educação Especial se constituiu originalmente a partir de um modelo médico ou clínico. Embora esta abordagem seja hoje bastante criticada, é preciso resgatar que os médicos foram os primeiros a despertar para a necessidade de escolarização de indivíduos com deficiência que se encontravam misturados na população dos hospitais psiquiátricos, sem distinção de patologia ou de idade. Sob esse enfoque o olhar médico tinha precedência: a deficiência era entendida como uma doença crônica e todo o atendimento prestado a essa clientela, mesmo quando envolvia a área educacional, era considerado pelo viés terapêutico. A avaliação e identificação eram pautadas em exames médicos e psicológicos com ênfase nos testes projetivos e de inteligência, e rígida classificação etiológica (GLAT; FERNANDES, 2005).

Observamos o caráter institucional que marcou o início da educação especial no mundo e no Brasil, com o objetivo de permanência dos alunos com deficiência em escolas especializadas para cada tipo de deficiência. A escolaridade, nestas instituições, também era tratada de modo secundário, o que acarretou, a não-escolarização, a não-terminalidade e a não-certificação escolar destes sujeitos (DELOU, 2003).

A ideia da integração surgiu para derrubar a prática da exclusão social que percorreu vários séculos. As instituições foram se especializando para atender pessoas com necessidades educacionais especiais. Todavia a segregação continuou sendo praticada.

Novas metodologias e técnicas de ensino trouxeram a possibilidade de aprendizagem e adaptação escolar desses sujeitos, até então alijados da escolarização formal. “O deficiente

pode aprender”, tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do modelo médico, predominante até então, para o modelo educacional (GLAT, 1985).

Foi na década de 1970, que foram implantadas as primeiras classes especiais nas escolas comuns, para o atendimento de alunos considerados deficientes mentais “leves” – aqueles que tinham alguma possibilidade de aprender os conteúdos escolares. Tais escolas tinham como meta a normalização do sujeito de forma que pudesse se assemelhar o máximo possível com os sujeitos “normais”, para então, e só então, poderem ser integrados ao convívio da escola comum, configurando o paradigma da integração (CARNEIRO, 2011). Sobre isso, Bueno (1999, p. 8), afirma que a integração,

Tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças excepcionais, na medida que centrava toda sua argumentação na perspectiva de detecção mais precisa dessas características e no estabelecimento de critérios baseados nessa detecção para a incorporação ou não pelo ensino regular, expresso na afirmação – sempre que suas condições pessoais permitirem.

Todavia, apesar dos avanços, a Educação Especial manteve-se funcionando como um serviço especializado paralelo: com currículos, metodologias, pessoal, e organização própria. As classes especiais serviam mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam nas normas do ensino regular, do que uma possibilidade de ingresso de alunos com deficiências nas classes comuns (BUENO, 1999; 2001; MAZZOTTA, 2005; GLAT, 1985; 1989; GLAT; FERNANDES, 2005; GLAT; BLANCO, 2007).

Para Oliveira (2004) o princípio que orientou a política de integração é o da normalização e homogeneização: possibilitar o acesso (seletivo) ao ensino regular às pessoas com deficiência consideradas pedagogicamente educáveis. Ou seja, as avaliações eram centradas nas dificuldades dos alunos e ganhava uma forma “seletiva”, onde selecionava os alunos que se enquadravam no padrão da época.

Contudo, com o passar do tempo, este modelo foi amplamente criticado, por exigir esta ‘preparação’ prévia dos alunos com deficiências para a sua integração no ensino regular. A Integração mantinha, assim, o problema centrado no aluno, ‘desresponsabilizando’ a escola, a qual caberia apenas ensinar àqueles que tivessem condições de acompanhar as atividades regulares, concebidas sem qualquer preocupação com as especificidades dos que apresentavam necessidades especiais.

Classes e escolas especiais, essencialmente baseadas no princípio da segregação educacional, permitiram dessa forma transformar o ensino especial num espaço onde era legitimada a exclusão e discriminação social, o que transformava a educação especial, em um

forte mecanismo de seletividade social na escola pública de primeiro grau. A partir daí cresceu o criticismo e as restrições por parte de diversos segmentos da sociedade, contra a manutenção da educação especial como instância legitimadora das impropriedades da educação regular.

As propostas na Educação Especial se baseavam então nestas duas vertentes: médico e a psicológica. A primeira caracteriza-se pela preocupação higienizadora, refletindo na instalação de escolas em hospitais e, promovendo maior segregação de atendimentos aos deficientes (JANNUZZI, 1992; MENDES, 1995).

A vertente psicológica caminhava em defesa da educação dos “anormais”, buscando identificar essas pessoas meio de escalas psicológicas e escalas de inteligência para serem selecionados nas escolas especiais. Mesmo visando à educação do deficiente, esta vertente também se revelou segregadora, dando origem as classes especiais (JANNUZZI, 1992).

Na própria política de Educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) são retomados tais marcos históricos que demarcam tais mudanças,

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2008, p. 6).

Segundo Gonçalves Mendes (2010a) foram cerca de 30 anos de uma política tida como regida pelo princípio de “integração escolar”, até emergir o discurso da “educação inclusiva” ou da “inclusão escolar” no país, a partir de meados da década de noventa.

Atualmente, vivemos uma resignificação da Educação Especial. Na medida em que, a Educação Especial, sofreu ao longo de sua historicidade mudanças em sua configuração, reformulando gradativamente seus paradigmas e conceitos. Ganhando uma nova forma e estrutura.

Esse processo vem se acelerando, sobretudo, a partir dos anos 1990 com o reconhecimento da Educação Inclusiva como política educacional prioritária na maioria dos países, entre eles o Brasil. O princípio básico da Educação Inclusiva é que todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para

atender às suas necessidades, pois estas se constituem como os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias.

Tais debates se intensificam, no Brasil, a partir da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e é consolidado nos documentos nacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), e em diversos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e nas políticas de Educação Especial, bem como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os quais podemos considerar como a referência curricular que pretende direcionar a ação educativa a nível nacional.

Com o advento da inclusão escolar, a Educação Especial em âmbito nacional passa a ser considerada uma modalidade transversal legitimada de ensino que perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades educacionais (BRASIL, 2008), trazendo determinadas prerrogativas para o sistema que demandam novos serviços e, assim, suscitam a reflexão sobre aspectos que surgem neste processo.

A Educação Especial, como “modalidade de educação escolar, é considerada hoje como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento” (BRASIL/SEESP/MEC, 1996). Este conjunto pode facilitar não só aos alunos identificados com necessidades educacionais especiais, mas a todos os alunos que se sentirem favorecidos por “currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicas para atender às suas necessidades” (LDB 9.394/96, art. 59, I), assim como métodos, técnicas e recursos desenvolvidos com a finalidade de favorecer o acesso ao conhecimento.

A educação especial em uma perspectiva inclusiva deixa então de ser substitutiva ao ensino regular e assume caráter complementar e suplementar as atividades desenvolvidas na sala de aula comum (BRASIL, 2008). A complementação/ suplementação das atividades passa a ser responsabilidade do serviço denominado Atendimento Educacional Especializado (AEE), assumido por profissionais habilitados para atuar com alunos público alvo da educação especial,

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

A concretização da política de inclusão se expressa pela criação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) nas escolas públicas brasileiras, por uma política de formação de professores em Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado para o atendimento das crianças público-alvo da educação especial (BRASIL, 2008). A atual legislação define o público-alvo do AEE da seguinte forma,

Deficiência: é aquela pessoa que tem impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. No caso de um estudante com deficiência, as barreiras que podem impedir sua escolarização e participação plena localizam-se no espaço escolar; Transtornos Globais do Desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição os alunos com autismo, síndrome do espectro do autismo, psicose infantil. Altas habilidades ou superdotação: aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, artes e psicomotricidade, artes e criatividade (BRASIL, 2010, p. 7).

Na Educação Especial, que assegura recursos e serviços educacionais “de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001), a avaliação vem assumir características peculiares, uma vez que a proposta é atender as necessidades específicas de cada aluno, tendo como objetivo facilitar, garantir e oferecer oportunidades de escolarização para os alunos que não acompanham, por diversas razões, o ensino comum. Assim como as demais políticas da educação nacional brasileira, bem como as políticas de educação Especial/Inclusão.

Observamos assim, o movimento histórico que percorreu a educação especial, nas mudanças de seus paradigmas, até chegar ao momento atual que corresponde o que denominamos de perspectiva da inclusão que abordam novos direcionamentos sobre os processos avaliativos do aluno público alvo da educação especial.

3.2 As Influências do discurso médico-psicológico na avaliação do aluno com deficiência

O processo de avaliação das pessoas com deficiência assumiu então diversas funções ao longo da história da Educação Especial como podemos observar, a partir da graduada evolução histórica desde o paradigma da institucionalização, percorrendo pela integração até a perspectiva da inclusão escolar como vimos.

Resgataremos aqui de maneira mais específica alguns momentos históricos que marcaram esse processo, a partir da perspectiva da avaliação média e psicológica (psicometria, a partir do uso de testes psicológicos) que demarcou a Educação Especial de uma maneira bastante resistente e que influencia ainda hoje os processos avaliativos.

A retomada desse tema no âmbito da Educação Especial se faz necessária a fim de se compreender por que, ainda hoje, em tempos de inclusão, ainda são priorizados os médicos e psicólogos nas avaliações do aluno público alvo da educação especial, em nome de um saber especialista. Apesar da pretensão de uma reestruturação no sistema de ensino, observam-se nos ideais da inclusão a perpetuação de uma visão clínica/médica notadamente influenciada pelos resquícios históricos, uma atenção ao distúrbio, a preocupação constante com a classificação desses alunos.

Inicialmente, de modo a exemplificar, resgato a história do menino Victor, conhecido popularmente como “O garoto Selvagem”, a fim de explicar como se desenvolvia a avaliação da pessoa com deficiência a partir do olhar médico. Segundo Florescer (2016, p. 1),

Victor, nome designado ao “menino selvagem” pelo referido médico Jean Itard, foi encontrado em uma floresta próximo a Aveyron (França) por caçadores, o menino apresentava hábitos extremamente animais quando encontrado, por isso a denominação de selvagem. Philippe Pinel foi o primeiro médico ao examiná-lo e diagnosticá-lo como um doente mental. O garoto de Aveyron acabou sendo enviado para uma instituição de surdos, porque não se comunicava e parecia não entender o que se dizia a ele. O médico Itard, ao contrário de Pinel, entendeu que seria um caso que a educação resolveria, bastando para isto adotar um método pedagógico que iria despertar a inteligência no garoto.

Alguns estudiosos da época levantaram a hipótese de “Victor” ter sido um menino autista. Porém, não nos deteremos nesta questão diagnóstica, pois existem várias “suposições” ao longo da história sobre possíveis diagnósticos. De acordo com alguns estudiosos, é necessário considerar a privação social que a criança sofreu durante sua história de vida o que também influenciou diretamente no desenvolvimento deste, levantando a hipótese de que a criança não sofria nenhum tipo de deficiência. Mas o que se pretende enfatizar aqui é a prevalência da avaliação médica neste contexto e a necessidade de se estabelecer um diagnóstico clínico nos “problemas” comportamentais. A avaliação da deficiência era reservada ao saber da medicina.

Segundo Magalhães (2003, p. 249),

A famosa história do médico francês e de seu pupilo está no imaginário e faz parte das primeiras leituras dos profissionais que se interessam pela Educação Especial e,

mais precisamente, pelo estudo da deficiência mental. As práticas desse médico francês representam os primeiros passos da educação especial que conhecemos hoje.

A avaliação de pessoas com deficiência na segunda metade do século XIX, estava sob a responsabilidade da medicina em geral e da neurologia, associando a deficiência a doença. Alguns médicos como Pinel, Itard, Esquirol, Seguin, Froebel, entre outros, apresentaram maior interesse em estudar a deficiência, especialmente a mental, a partir da avaliação clínica do sujeito, enfatizando os aspectos biológicos e orgânicos em detrimento do social e educacional (PESSOTI, 1984).

A partir do início do século XX, uma nova área passa a ter interesse na avaliação das pessoas com deficiência- a Psicologia. Estudos sobre avaliação da pessoa com deficiência sofreu forte influência da psicologia representada pelo psicólogo francês Alfred Binet, através da psicometria (PESSOTTI, 1984).

Alfred Binet concentrou seus estudos na avaliação da deficiência mental. Este acreditava que deveria haver uma substituição do diagnóstico médico pelo psicológico, já que não considerava o método da medicina ideal para a avaliação da deficiência mental. Binet acreditava que a avaliação psicológica dos deficientes era importante porque era preciso distingui-los, pois acreditava que a deficiência variava em graus, havendo a necessidade de classificar os deficientes em diversas categorias, como por exemplo, deficiência mental leve, moderada, grave, para poder oferecer-lhes condições melhores de instrução. Com Binet, o problema da deficiência mental deixa de ser prioridade exclusiva da medicina e torna-se atribuição também da psicologia (PESSOTTI, 1984).

Alfred Binet criou então o primeiro teste de inteligência, conhecido como a “Escala de Inteligência Binet-Simon”. Seu primeiro objetivo foi o de criar um instrumento que possibilitasse a identificação do perfil cognitivo dos alunos que necessitavam de ajuda especial. Binet sugeria que quando o aluno apresentasse resultados prejudicados na escala de inteligência isso poderia evidenciar uma necessidade de maior intervenção dos professores para facilitar a aprendizagem desse aluno (SILVA, 2011).

Na sua versão inicial, a “Escala de Inteligência Binet-Simon” era constituída por 30 itens, distribuídos por ordem crescente de dificuldade e dirigida a crianças dos 3 aos 12 anos. Os itens estavam agrupados de acordo com a proporção de acertos das crianças por faixas etárias. Com este procedimento surge a noção de "Idade Mental" (desenvolvimento mental) que, associada à noção de "Idade Cronológica", permite o cálculo do QI (QI de razão), ou a

percepção de um desenvolvimento intelectual normal, superior ou inferior por referência à idade do sujeito (ALMEIDA, 1988).

É necessário destacar que os tais testes eram utilizados como instrumento de “identificação dos anormais nas escolas”, servindo como um “processo seletivo” em que Binet e outros auxiliares aconselhavam “os profissionais envolvidos a desconfiarem dos comportamentos escolares das crianças”, pois, “camufladas entre outras crianças, poderiam estar as anormais” (JATOBÁ, 2002, p. 83).

[...] nossas crianças escolares foram observadas pelas lentes eugênicas e segregacionistas de Alfred Binet e seus colaboradores. Foram examinados os seus corpos, questionadas suas origens, registradas suas medidas corporais, testadas suas memórias, atenção, associação de ideias etc. Procedimentos práticos – perversos por se intitularem científicos – são ilustrativos da sujeição das nossas crianças a teorias e instrumentos baseados em razões pretensamente científicas, higienistas e disciplinares (JATOBÁ, 2002, p. 141).

Os estudos de Binet acabaram influenciando diversos psicólogos. É notável que o uso da psicometria na ciência psicológica persistiu ao longo do tempo e configura, nos dias mais atuais, importante campo de estudo e aplicação em diferentes áreas, como a área da Educação Especial.

Em 1939, Wechsler desenvolveu a primeira Escala de Inteligência Wechsler para adultos (WAIS) e em 1949 a primeira Escala de Inteligência Wechsler para crianças (WISC). Atualmente, estas escalas já estão na quinta edição original americana e na quarta edição da adaptação brasileira e são as principais referências e as mais utilizadas medidas inteligência. A escala é dividida em testes verbais e testes visuais e subdivida em subtestes, que se constituem em amostras representativas no amplo leque de capacidades cognitivas que refletem características multifacetadas da capacidade intelectual (FIGUEIREDO, 2002).

Os testes psicométricos na avaliação da pessoa com deficiência acabavam por assumir um caráter absoluto sobre o desenvolvimento deste sujeito, pois visavam mensurar aspectos físicos e psicológicos com objetivo de definir qual tipo de serviço, ou ausência dele, era adequado às necessidades do aluno, porém sem considerar a relação do estudante com o ambiente educacional resultando, na maioria das vezes, caráter patológico a condição de deficiência sem levar em consideração as potencialidades daquele sujeito (MENDES; D’AFFONSECA, 2018).

Neste modelo, a avaliação da aprendizagem se centrava apenas na deficiência, bem como nas dificuldades dos alunos, como subsídio para práticas educacionais que possibilitasse a adaptação deste sujeito no padrão de normalidade esperado na nossa sociedade. Estas

avaliações eram realizadas pelos profissionais da área da saúde, por isto a visão médica prevalecia em relação a educacional. A avaliação do potencial de aprendizagem de alunos com deficiência estava relacionada à avaliação psicométrica, através de instrumentos padronizados de mensuração (COLL; PALÁCIOS; MARCHESI, 2007).

Percebe-se como o aporte técnico da Psicologia – nesse caso, os testes psicológicos – serviu como justificativa e necessidade para a inserção do especialista nos meios escolares. “As tarefas na escola foram divididas entre os educadores propriamente ditos e os “especialistas da mente”. Os primeiros ensinariam aqueles que os segundos selecionariam para estudar” (WANDERBROOCK JÚNIOR, 2009, p. 125).

Segundo Beyer (2010, p. 91) fazendo uma contextualização sobre avaliação e o paradigma médico que marcou a história da educação especial nos tece algumas considerações,

No paradigma clínico-médico, a deficiência é enfocada como uma situação extremamente individualizada. A implicação para a prática da avaliação é decorrente, ou seja, destacam-se os aspectos clínicos da deficiência. A causa e as repercussões da deficiência são estudadas considerando-se aspectos de anamnese ou da história clínica do sujeito. As propostas de atendimento escolar são definidas por orientação terapêutica [...].

Apesar de carregarmos a marca do modelo médico na Educação Especial, não podemos esquecer e nem negar a sua importância nos estudos em Educação e Psicologia na contemporaneidade. Contudo, pesquisas recentes vêm demonstrando uma crescente consciência em relação aos procedimentos avaliativos tradicionais, pautados no modelo clínico-médico e sua ineficiência no sentido de subsidiar planejamentos pedagógicos que respondam às necessidades e dificuldades dos alunos com deficiência (SOUSA, 1995; ALENCAR et al., 1994; CARVALHO, 1993; HOFFMANN, 1991; BEYER, 2010, ETC.).

O próprio Conselho Federal de Psicologia, com o intuito de modificar ou criar novas alternativas para projetos educacionais diferenciados, tem se proposto a rever a legislação sobre os encaminhamentos para Educação Especial, buscando alterações na participação dos psicólogos no processo de diagnóstico. Também tem promovido vários encontros para debater a educação inclusiva e o papel do psicólogo nessa nova perspectiva. Ganhando um novo olhar, a partir de uma perspectiva muito mais pedagógica e contextual (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005).

Atualmente, a psicologia dispõe de uma variedade de instrumentos e protocolos avaliativos que propõem avaliar além dos processos cognitivos, os aspectos afetivos-

emocionais, comportamentais, familiares, etc. a partir de uma perspectiva multidimensional. Assim, a psicologia escolar vem então ganhando diferentes proporções, na busca de relações sociais e institucionais que constituam uma escola de qualidade social para todos, através de uma prática profissional comprometida com uma escola democrática e dentro de princípios éticos (SOUZA, 2003).

Buscando assim, diferentes modos de construir informações sobre o indivíduo, na perspectiva de subsidiar o seu processo de aprendizagem por meio da análise das atividades de acordo com as características de cada pessoa, visando contribuir para o planejamento educacional prevendo os suportes necessários à sua educação.

Souza (2003) traz diferentes contribuições neste campo de atuação a partir da compreensão do fenômeno psicológico enquanto constituído pelos determinantes sociais e históricos de uma sociedade. E, cabe ao psicólogo escolar atuar nessa mediação entre o indivíduo e a educação, possibilitando a construção de uma escola mais digna e de qualidade social.

Diante do exposto, observamos as grandes influências da medicina e da psicologia na avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência e que marcou historicamente a Educação Especial. Veremos a seguir novas perspectivas de avaliação em tempos de inclusão, percorrendo pelos aparatos legais a partir do advento da inclusão escolar, bem como sobre alguns autores que problematizam a avaliação na atualidade.

3.3 A avaliação do aluno com deficiência em tempos de inclusão

3.3.1 Aspectos Legais

A partir do paradigma da inclusão educacional no Brasil, passaram a questionar os antigos modelos e formas de avaliação de aprendizagem do aluno público alvo da educação especial, ao mesmo tempo em que são propostas novas perspectivas e se argumentam novas formas de ensinar e avaliar na educação especial/inclusiva. Refletir sobre avaliação, dentro de uma concepção de educação democrática e emancipatória, que atenda a diversidade, tornou-se cada vez mais necessária. Uma vez que, compreendemos que problematizar sobre tais questões implica a ampliação das fronteiras da avaliação, tradicionalmente vivenciadas nos sistemas escolares. Já que, historicamente a avaliação desses alunos foi uma prática construída e regularizada na lógica da exclusão como vimos anteriormente.

Ao longo das últimas décadas temos observado uma evolução do conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem cuja marca é a crítica a seu caráter mensurador e classificatório. Neste contexto, é válido salientar que, a década de 1990, foi fortemente marcada por políticas públicas que buscam desencadear um debate mais amplo nas redes de ensino.

A crítica referente ao modelo tradicional de avaliação se perpetuou principalmente devido seu caráter homogeneizador, a partir da padronização do acesso ao conhecimento, supondo uma condição única de aprendizagem e avaliação para todos os alunos, independente de suas condições individuais. Devido aos resquícios históricos que ainda carregam a percepção de uma avaliação que sempre esteve voltada para o exercício do exame, da classificação e separação de educandos em classes de aprendizagem.

Esse modelo sócio-político “importado” aos sistemas escolares brasileiros trouxe a ainda traz, sérios problemas de ordem da aprendizagem a todos os estudantes, com ou sem deficiência. Pautados na competitividade, na seleção social, na seletividade, dentre outros aspectos (CASTRO, 2009).

Tal modelo de avaliação foi fortemente marcado por influências de estudos norte-americanos nas redes de ensino, principalmente a partir da contribuição de Ralph Tyler nos estudos sobre currículo educacional. A proposta trazida por Tyler conhecida por “Avaliação por objetivos” passou a ser referencial na educação influenciando várias práticas educativas. Trazendo uma perspectiva baseada na teoria behaviorista e tecnicista, acabava tendo um fim apenas classificatório. Contribuindo para a criação de hierarquias de excelência, isto é, classificação de “melhores” e “piores”, por meio de medidas pré-estabelecidas (HOFFMANN, 2005; VILLAS BOAS, 2006a).

Desse modo, o paradigma positivista associado a uma concepção positivista neoliberal, voltada para o mercado – a serviço do capitalismo, acaba cristalizando a escola em sua estrutura fragmentadora (LOCH, 2000). A avaliação era nada mais que utilizada como instrumento de coerção e controle social e não como promotora da aprendizagem.

Com o processo de democratização do ensino através do direito à gratuidade e acessibilidade de todos à escola a partir da Constituição Federal de 1988, mudanças significativas vêm ocorrendo e têm sido assim propulsor debates que enfatizem a necessidade de mudanças na prática pedagógica e na avaliação da aprendizagem dos alunos. Nos artigos 205 e 208, inciso I da Carta Magna, preconiza que o acesso à educação, em qualquer nível, é um direito humano inquestionável. Assim, todas as pessoas, inclusive as pessoas com deficiência têm o direito à educação escolar em qualquer um de seus níveis (BRASIL, 1988).

Notamos assim, avanços da perspectiva de avaliação no próprio aparato legal que rege a educação nacional, que trazem uma discussão sobre a importância de uma avaliação que atenda a diversidade, enfatizando o caráter qualitativo e processual.

Observamos também esses avanços, com a promulgação da Nova Lei Nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (BRASIL, 1996) aliado às reformas e resoluções educacionais, ocorridas em função da necessidade de mudanças no ensino, à educação brasileira vem sofrendo alterações no seu modo de ensinar e avaliar. Neste documento o tema da avaliação recebe maior importância e aparece de modo específico, principalmente nos incisos V, VI e VII do art. 24.

No inciso V deste artigo, “V- a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; [...]” (BRASIL, 1996).

Como podemos perceber a partir da nova LDBN, a função da avaliação destacada é acompanhar o desempenho escolar do aluno, visando ao “progresso”, havendo uma preocupação com os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e o caráter processual e contínuo nesse processo.

Neste mesmo viés, se prosseguirmos com a leitura das leis, encontraremos também referências acerca da avaliação nos nossos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Neste documento, a concepção de avaliação da aprendizagem apresentada tem como objetivo também a superação da concepção tradicional de avaliação. Avaliar aparece como conjunto de atuações com a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica. Em tal modelo, a avaliação da aprendizagem é realizada de maneira “[...] contínua e sistematicamente por meio da interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno.” (BRASIL, 1997, p. 81).

A concepção de avaliação adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais demonstra ultrapassar modelos antigos e excludentes, que tende a se restringir ao julgamento dos educandos, para ser compreendida como uma prática intrínseca do processo educativo voltada não apenas para o produto, mas para o processo que o aluno desenvolve para aprender. Avaliar sob esse ângulo, pressupõe, ainda, considerar esse ato como um processo coletivo e, portanto, que se aplica não apenas ao aluno, considerando as expectativas da aprendizagem, mas às condições para que isto aconteça.

É justamente o **caráter processual** da avaliação que possibilita que sejam feitos ajustes constantes nas ações pedagógicas, de modo que as ações escolares, para alunos, professores e toda a comunidade escolar tenham sucesso e sejam modificados de acordo com as necessidades de cada aluno.

Fazendo referência especificamente aos documentos referentes à Educação Especial/Inclusiva, observamos que em 2001 o documento “Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica” já nos apontava a questão processual da avaliação ao definir a avaliação pedagógica dos alunos PAEE como “processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades” (BRASIL, 2001, p. 34). Ou seja, encontramos no aparato legal indícios de como deveria ser encaminhada a avaliação da aprendizagem desses alunos, se constituindo uma avaliação processual e contínua. Consoante à política para Educação Básica.

Já em 2006 é publicada também a coleção “Saberes e Práticas da Inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais”. Tal documento traz prerrogativas sobre a avaliação e algumas orientações sobre como esta deve ser desenvolvida. O objetivo da avaliação está para além da identificação das necessidades educativas especiais dos alunos, e orientam os professores sobre os diferentes procedimentos e instrumentos avaliativos, diferenciando-a das tradicionais práticas avaliativas classificatórias, e propondo uma ressignificação da prática a partir das suas diferentes concepções. Assim descreve o documento,

A avaliação, **enquanto processo**, tem como finalidade uma tomada de posição que direcione as providências para a remoção das barreiras identificadas, sejam as que dizem respeito à aprendizagem e/ou à participação dos educandos, sejam as que dizem respeito a outras variáveis extrínsecas a eles e que possam estar interferindo em seu desenvolvimento global (BRASIL, 2006a, p.19 GRIFO NOSSO).

Como podemos analisar, a coletânea traz uma visão abrangente do processo avaliativo junto aos alunos PAEE, o seu foco concerne na remoção de barreiras que dificultem o processo de aprendizagem e norteia o conjunto de intervenções a serem implementadas, adotando uma compreensão da avaliação como prática inclusiva. Observamos um avanço em relação ao primeiro documento analisado.

Nessa perspectiva, há uma pressuposição de que mudanças significativas podem acontecer, pois, ao invés de se pensar o aluno como um problema, exigindo que ele se adapte

aos padrões de normalidade, exige-se que a escola forneça condições para atender às diferenças de seus alunos, através da eliminação de barreiras que possam interferir no processo de escolarização destes sujeitos.

Mais do que conhecer as patologias dos alunos e os limites de seu desenvolvimento, o processo de inclusão enfatiza as condições de aprendizagem desses alunos e o seu nível de competência curricular.

O mais recente documento que faz referência à avaliação é a “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008) que traz uma exposição a respeito do processo de avaliação,

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual do desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação a seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (BRASIL, 2008, p. 11).

Observamos que neste documento encontramos uma compreensão de avaliação, bem como os procedimentos a serem realizados pelos docentes. Esta perspectiva propõe, de certa forma, uma ampliação de antigos modelos avaliativos focados na deficiência do aluno, pois à medida que assegura a avaliação enquanto prática capaz de identificar as possibilidades e avanços no aprendizado do sujeito, também esclarece que a mesma não deve ocorrer como ato nivelador e medidor de inteligência e sim como instrumento capaz de acompanhar o desenvolvimento potencial do aluno, respeitando os diferentes tempos de aprendizagem e ressaltando o aspecto **processual** e dinâmico.

Observamos assim, a partir do aparato legal, um novo posicionamento do processo de avaliação educacional no Brasil, nas quais a avaliação da aprendizagem de bases formativas e processual e a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, bem como a avaliação do desempenho global do aluno através de um acompanhamento processual e contínuo.

3.3.1.1 Características da Avaliação Processual

A avaliação processual vem assim sendo apontada pelas políticas de educação no Brasil, como um importante recurso na avaliação do aluno durante o processo de ensino-

aprendizagem, possibilitando uma ressignificação da prática docente. Mas o que consiste a avaliação dentro desta perspectiva processual?

A **avaliação processual** consiste em uma prática educativa contextualizada, flexível, interativa, contínua e dialógica, se tornando uma possibilidade de avaliação que atende à diversidade. A mesma “serve para verificar se o trabalho do professor está sendo produtivo e se os alunos estão de fato aprendendo com as situações didáticas propostas” (WEISZ, 2000, p. 94).

A avaliação a partir desta perspectiva oferece subsídios para conduzir a prática docente no cotidiano escolar, dando respaldo sobre o processo avaliativo, possibilitando obter informações importantes sobre o desenvolvimento da aprendizagem do aluno e a prática pedagógica. Nesse sentido, a avaliação passa a ter uma função de retroalimentar o processo de ensino-aprendizagem, porque permite a reflexão e a autoavaliação (MACHADO, 2009).

De acordo com Fagundes et al (1999), um conhecimento é construído quando um conhecimento anterior é aperfeiçoado e para isso, é necessário que haja um desequilíbrio. Pois a partir do momento que é desequilibrado, regulações se estabelecem para que este desequilíbrio seja restaurado.

Ou seja, para que este processo aconteça, o aluno precisa ser desafiado pelo novo, e não apenas buscar informações para respondê-las em uma única prova escrita, onde as respostas poderão ser decoradas apenas para aquele momento, se limitando no resultado final, mas ser desafiado no cotidiano, de maneira contínua e processual, verificando sua apropriação do conhecimento a partir das ações pedagógicas desenvolvidas.

De acordo com Lôrdelo; Rosa; Santana (2010, p. 18), a avaliação processual permite:

- 1) Fazer um acompanhamento do ritmo da aprendizagem;
- 2) Ajustar a ajuda pedagógica às características individuais dos alunos, e,
- 3) Modificar estratégias do processo. Ela ocorre, portanto, ao longo do processo ensino e aprendizagem e não ao final do ciclo ou da unidade. Ela acontece para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos.

Ou seja, a avaliação processual e contínua é a permanente observação dos processos de aprendizagem vividos pelos alunos, seja o grupo que compõe a classe, seja cada aluno em particular. Por isso, mais do que planejar a avaliação é importante o professor ficar atento ao que está ocorrendo durante as atividades em relação à aprendizagem dos alunos.

Perrenoud (1993, p.173) define a avaliação como o processo que,

[...] ajuda o aluno aprender e o professor a ensinar. A ideia base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear, procedem por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços: um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas [...].

Dessa maneira, a avaliação não se restringe exclusivamente ao avaliar as aprendizagens de cada aluno para atribuir-lhe a nota, está para além disso, este mesmo sujeito encontra-se permanentemente descobrindo e redescobrando o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Alguns pesquisadores nacionais a exemplo de Hoffmann (1991; 2005); Luckesi 1995; 2011); Villas Boas (2006a); Afonso (2009); Esteban (1999) dentre outros, tem se empenhado nos estudos sobre avaliação da aprendizagem e tentado regatar a importância da avaliação dentro desta perspectiva processual e na defesa de um redimensionamento da avaliação escolar capaz de realimentar o processo de ensino e orientar os educandos nas aprendizagens.

Neste sentido é pertinente afirmar que tais perspectivas de avaliação alinham-se a uma proposta marcada pela lógica da inclusão escolar.

Também autores como Villas Boas (2006a), Afonso (2009) e Demo (1996) defendem a proposta de avaliação formativa. Contudo, muito embora tais autores utilizem nomenclaturas diferentes para designar este tipo de avaliação, no Brasil, o que se denomina de avaliação processual, diagnóstica, mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã, pode ser entendido como avaliação formativa por trazer os mesmos princípios.

Nesse campo de problematização, apresentaremos a seguir algumas discussões referente à função formativa da avaliação.

3.3.1.2 Avaliação Formativa e seus princípios inclusivos

As discussões sobre avaliação formativa não é recente, seu conceito foi elaborado primeiramente por Scriven em 1967 (VILLAS BOAS, 2006a) e retomado e problematizado a partir de meados da década de 1980, por alguns autores, dentre eles, podemos destacar: Hadji (2001) e Perrenoud (1999), aos quais trazem importantes contribuições neste campo teórico. Além de outros autores que enriquecem essa discussão, como veremos a seguir.

Assim, pretendemos percorrer por tais pesquisadores que oferecem subsídios reflexivos no que se refere ao desafio de tornar a avaliação um processo formativo, entendendo a avaliação pedagógica como atividade contínua, progressiva, sistemática,

flexível, orientadora da atividade educativa e personalizada, ao respeitar o ritmo individual de desenvolvimento de cada aluno.

Tal redefinição do processo de avaliação dá continuidade a uma dinâmica estabelecida a partir do modelo qualitativo e agrupa propostas que, embora distintas, desencadeiam práticas com consequências semelhantes. Essas propostas tentam romper com o modelo de avaliação quantitativa, e são construídas com base em um discurso crítico à concepção de avaliação como quantificação dos resultados. Além disso, compartilham da ideia de que os sujeitos escolares são sujeitos históricos e sociais. Tal análise mostra a necessidade de reconstrução do processo de avaliação como parte de um movimento articulado com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a pluralidade e respeito às diferenças.

Partindo de reflexões sobre o próprio conceito de avaliação formativa discutido na atualidade, segundo Miranda (2011, p. 78) a avaliação formativa caracteriza-se como um tipo de avaliação processual, colaborativa e flexível. Sendo, “o sentido da avaliação formativa é o de aprender a perceber a trajetória particular de cada um na construção do conhecimento – possibilidades, avanços e necessidades”. Tal avaliação torna-se formativa quando a evidência é de fato usada para adaptar o ensino às necessidades dos estudantes individualmente.

Isto é, um dos princípios que se destacam na avaliação formativa seria orientar as aprendizagens de acordo com a individualidade de cada aluno. Neste aspecto, a avaliação formativa vem contribuir de maneira significativa, proporcionando um olhar individual e de respeito à diversidade, no sentido de promover as aprendizagens de todos os alunos independente de suas condições singulares.

Outros estudiosos se empenharam também no estudo sobre a avaliação formativa, como Perrenoud (1999, p. 78). Para o autor, de uma forma ampla, a avaliação formativa pode ser definida como “a prática da avaliação contínua que pretende melhorar a aprendizagem em curso”. Nesta perspectiva, a avaliação formativa como uma abordagem pedagógica ampla, permite orientar e aperfeiçoar a aprendizagem sem a preocupação de classificar, certificar ou selecionar. Colabora ativamente para o aprendizado do aluno, utilizando todos os recursos que dispõe em função de suas necessidades individuais.

Nesse contexto, observa-se a necessidade de uma mudança na proposta pedagógica que motive o olhar individualizado para cada aluno, com seus avanços e dificuldades, porém com possibilidades detectadas que almejem a retomada do conteúdo não apreendido e do

avanço ao conteúdo já assimilado, oportunizando possibilidades para que esse aluno consiga avançar dentro dos objetivos e metas estabelecidas para ele.

Ainda Perrenoud (1999, p. 145) a avaliação formativa é uma forma de avaliação que,

[...] ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar [...] A avaliação formativa não passa, no final das contas, de um dos componentes de um dispositivo de individualização dos percursos de formação e de diferenciação das intervenções e enquadramentos pedagógicos.

A utilização da avaliação formativa, como estratégia reflexiva, proporciona informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de ajustar esse processo às necessidades das pessoas a que se dirige. É uma avaliação que contribui para melhorar a aprendizagem, pois informa ao professor e ao aluno seu desenvolvimento, seus sucessos e fracassos, o seu próprio caminhar e dá parâmetros ao professor para verificar se os objetivos foram alcançados, podendo interferir no que pode estar comprometendo a aprendizagem do aluno.

Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, com o que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização dos horários, de organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares (PERRENOUD, 1999, p. 15).

A avaliação formativa vem tentar romper então com o modelo tradicional de avaliação, com uma perspectiva diferenciada e que colabore com o processo de ensino-aprendizado do aluno, transformando velhas práticas curriculares, em um processo contínuo e dinâmico.

Neste sentido, a avaliação formativa regula a ação pedagógica a serviço da aprendizagem. Pois possibilita ao professor observar de maneira mais sistemática o desenvolvimento de seu aluno a fim de propor estratégias pedagógicas que auxiliem nas necessidades educacionais de cada aluno e suas especificidades. “A avaliação formativa está, portanto centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos interessados)” (PERRENOUD, 1999, p. 89).

Assim, por meio da avaliação formativa é possível constatar se os objetivos estabelecidos foram atingidos pelos alunos, como também levantar informações para que o professor possa realizar um trabalho de reaver e aperfeiçoar sua prática.

Outro autor que impeliu esforços sobre avaliação formativa foi Hadji (2001, p. 75). Para o autor a avaliação formativa, implica em quatro grandes condições. “Condição 1: ter sempre o objetivo de esclarecer os atores do processo de aprendizagem (tanto o aluno como o

professor); Condição 2: não se limitar a uma única maneira de agir, a práticas estereotipadas; Condição 3: tornar os dispositivos transparentes; Condição 4: desconfiar dos entusiasmos e abusos de poder”.

Ou seja, regata a importância da transparência na relação professor aluno e de se evitar o abuso de poder que é tão frequente nos meios educacionais, na medida que ainda se carrega a visão que o professor é o que “detém” o conhecimento. Nesta perspectiva, o professor faria um exercício constante de se autoavaliar.

A avaliação processual e formativa permite então: 1) Fazer um acompanhamento do ritmo da aprendizagem de cada aluno individualmente; 2) Ajustar a ajuda pedagógica às características individuais dos alunos, e, 3) Modificar estratégias do processo de ensino. Ela ocorre, portanto, ao longo do processo ensino e aprendizagem e não ao final do ciclo ou da unidade. Ela acontece para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos (VILLAS BOAS, 2006a).

É notório o quanto há de valorativo inclinar um olhar singular a cada indivíduo, respeitando suas diferenças e singularidades. Dessa maneira, o ato avaliativo irá possibilitar verificar as necessidades e o potencial de aprendizagem de cada estudante possibilitando ajustes significativos na prática pedagógica do professor.

Ainda percorrendo pelo conceito de avaliação formativa, estudo realizado por Pinto e Rocha (2011, p. 571) realizam uma síntese do conceito de avaliação formativa nos anos de 1999 a 2009, a partir de pesquisa bibliográfica de artigos científicos, tais autoras, de forma geral, destacam as principais características que a avaliação embolsa numa lógica formativa,

- Processo contínuo e progressivo.
- Atividade flexível do processo de ensino e aprendizagem.
- Supervisão e acompanhamento do aprendizado dos alunos.
- Orientadora da atividade educativa.
- Individualizada, promovendo o desenvolvimento de cada indivíduo.
- Prática educativa contextualizada.
- Práticas avaliativas integradoras e não excludentes.
- Práticas de avaliação fundamentadas no diálogo.
- Modalidade avaliativa que tem como principal finalidade a reflexão sobre a prática tanto do professor quanto do aluno.
- Inclui autoavaliação, que permita ao aluno olhar para a sua aprendizagem para tomar consciência do processo de aprendizagem e dos seus resultados e para melhorar a eficácia de suas ações.
- A importância de fornecer feedback ao aluno durante todo o processo de ensino e aprendizagem.
- Intervenção no processo de aprendizagem tanto de forma coletiva como individual.

Observa-se a partir de tal síntese a diversidade de características que a avaliação recebe a partir da lógica formativa. Enfatizando a importância da característica processual e contínua, bem como a possibilidade de reflexão e feedback da prática do professor.

Afonso (2009) em seu livro “Avaliação Educacional: regulação e emancipação” o conceito de avaliação formativa é bastante amplo e muito importante, pois possibilita pensarmos e rompermos com o modelo de avaliação tradicional pautado na certificação. Nesta perspectiva de avaliação reconhecem-se as diversas formas de ensinar a partir de uma pluralidade de pedagogias, que permitem valorizar atividades e atuações diferentes, onde todos possam encontrar a sua forma própria de sucesso, ou seja, centra-se na individualidade do aluno.

O mesmo autor faz considerações críticas sobre o que vem ocorrendo com o sistema educacional e com sua significação numa sociedade capitalista, e nos propõe novas formas de avaliar, avançando no conceito de avaliação formativa, afirmando que somente esta modalidade, “enquanto ação pedagógica estruturada na base de relações de reciprocidade e intersubjetividade validada, nos parecem promover um novo desequilíbrio no pilar da regulação a favor do pilar da emancipação” (AFONSO, 2009, p. 25).

Ou seja, o autor pontua que a avaliação formativa, possibilita um espaço de crítica e reflexões, se tornando uma possibilidade importante, pois é baseada na troca de experiências e respeita as peculiaridades presentes na vida do aluno.

Nesse sentido, Villas Boas (2006a) tem estudado “a importância da avaliação formativa no processo de formação de professores”, para que, como consequência, ela seja praticada em todas as escolas de todos os níveis. Para a pesquisadora, os professores aprendem a avaliar, enquanto se formam, vivenciando o feedback e transformando-o em auto monitoramento. Nesse processo de desenvolvimento da autonomia intelectual, as avaliações informal e formal, além da autoavaliação, formam um conjunto de informações que contribuem com a aprendizagem duradoura.

O *feedback* então aparece assim com um dos elementos-chave na avaliação formativa. O conceito de *feedback*, na área educacional, refere-se à informação dada ao aluno que descreve e/ou discute seu desempenho em determinada situação ou atividade, como por exemplo nas avaliações escritas (ZEFERINO; DOMINGUES; AMARAL, 2007). Esse processo de retorno fornece ao aluno uma orientação clara e objetiva de como melhorar sua aprendizagem e desempenho. Com isso, o estudante se permite evoluir constantemente em todo o processo de ensino.

A autoavaliação é também considerada um princípio importante da avaliação formativa. Faz referência ao processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e sentimentos e

identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem. Levando em consideração o que ele já aprendeu, o que ainda não aprendeu, e os aspectos facilitadores e os dificultadores do seu trabalho, tomando como referência os objetivos da aprendizagem e os critérios de avaliação. A partir dessa análise realizada pelo próprio aluno, novos objetivos educacionais podem surgir. Ganhando assim um sentido emancipatório de possibilitar-lhe refletir continuamente sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções (VILLAS BOAS, 2006a).

A avaliação formativa tem como meta identificar se os alunos estão conseguindo atingir os objetivos propostos em relação às atividades propostas. É um meio de permitir a participação do aluno na forma de identificar suas potencialidades e fragilidades e permitir direcionar o conteúdo para as necessidades educativas do aluno.

Isso significa levar em conta não apenas os critérios de avaliação, mas, também, tomar o aluno como referência. A análise do seu progresso considera aspectos tais como: o esforço por ele despendido, o contexto particular do seu trabalho e as aprendizagens adquiridas ao longo do tempo. Consequentemente, o julgamento da sua produção e o feedback que lhe será oferecido levarão em conta o processo de aprendizagem por ele desenvolvido, e não apenas os critérios de avaliação (VILLAS BOAS, 2006a).

Em meio aos diversos contextos que o professor se encontra para realizar sua avaliação, faz-se necessário desenvolvê-la em uma perspectiva que os alunos possam ser avaliados em seus aspectos significativos em que se priorize o aprendizado efetivo e não somente o repasse do conhecimento.

Nessa mesma linha de argumentação Silva (2003) afirma que ressignificar a avaliação da aprendizagem requer a tomada de consciência dos novos tempos e desafios que hoje se impõem no cenário educacional. Assim, podemos dizer que a exigência de uma nova compreensão da avaliação tem colocado novos imperativos para a prática docente requerendo desta uma atuação interessada em projetos emancipadores.

Vale ressaltar que a pretensão não é fazer apontamentos de “melhores” ou “piores” modelos de avaliação, mas sim propor reflexões e indagações sobre velhas práticas na busca de possibilidades educacionais para o aluno com deficiência em tempos de inclusão.

A abordagem da avaliação formativa tem sido recorrente no meio educacional brasileiro, principalmente nas políticas educacionais como já mencionadas. Conciliar avaliação formativa com a diversidade é um grande desafio para as escolas formais, pois estas tradicionalmente seguem ainda formatos homogêneos na avaliação escolar.

Observamos assim toda a discussão levantada sobre a importância da avaliação formativa no contexto da educação inclusiva. Veremos a seguir a partir dos preceitos vygotskyanos a avaliação dinâmica e mediada como possibilidade na avaliação do aluno com deficiência em tempos de inclusão.

3.3.4 Avaliação Dinâmica e Mediada: Alguns preceitos vygotskyanos

Nos estudos sobre avaliação da aprendizagem, Vygotsky (1997) empreendeu estudos referentes a pessoas com deficiência, demonstrando a importância de um processo avaliativo com elementos capazes de responder às necessidades e possibilidades de cada aluno acerca de sua aprendizagem.

A partir de uma abordagem que pensa a aprendizagem como objetivo educativo e fomentador do conhecimento. O referido autor, através dos conceitos de Zona do Desenvolvimento Proximal (ZDP), interação social e mediação, mostra que devemos valorizar as habilidades do aluno, buscando novas formas e instrumentos avaliativos, substituindo a natureza excludente das avaliações que nos cercam ainda na contemporaneidade, propondo uma avaliação como processo que pressupõe inclusão e multiplicidade.

A avaliação dinâmica e mediada da aprendizagem vem aparecer assim, como uma possibilidade na prática docente na avaliação do aluno com deficiência. Tendo em vista, que propõe avaliar o potencial de aprendizagem de cada aluno, respeitando a sua singularidade.

Tal proposta de avaliação demonstra que a partir de uma abordagem interativa na avaliação podemos apreciar o potencial e a propensão do aprendiz para aprender ao invés de nos limitarmos a medir o seu desempenho presente com base apenas nos testes padrões de inteligência (BRITO, 2010).

Lunt (1995), em estudos sobre avaliação da aprendizagem, faz uma distinção entre avaliação estática e avaliação dinâmica. Para autora, a avaliação estática se concentra apenas no que o aluno já sabe e faz por si mesmo, isto é, no produto da aprendizagem e/ou resultado. Já a avaliação dinâmica, o objetivo seria investigar as estratégias que o aluno utiliza para aprender e como isso pode ser potencializado. Apresentando assim, uma característica muito mais prospectiva do que retrospectiva.

Linhares et al. (1998) caracterizam a avaliação dinâmica como:

[...] um conjunto de estratégias instrucionais utilizadas durante o processo de avaliação, a fim de garantir o fornecimento de ajuda, melhorando condições da situação de avaliação, para que o examinando possa revelar o seu desempenho potencial e possa atingir um grau crescente de autonomia em situações de resolução de problemas (LINHARES et al., 1998, p. 24).

Esta perspectiva avaliativa pressupõe então uma interação dinâmica entre professor e aluno, ao possibilitar a identificação de conhecimentos que não poderiam ser apropriados sem a intervenção de um mediador.

Assim, tal modalidade proporciona maior ênfase sobre o processo do que sobre o produto da aprendizagem; se torna mais prospectiva do que retrospectiva; atribui ênfase na compreensão sobre como a criança aprende, mais do que sobre o que ela já aprendeu; visa investigar as estratégias utilizadas pelos alunos para o aprendizado, contribuindo na organização das atividades avaliativas, vindo a fornecer dados relevantes para o diagnóstico da aprendizagem desses alunos a partir da relação social (DANIELS, 1996).

Vygotsky (2001, p. 331) afirma que “o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração, ela será capaz de fazer amanhã de forma independente”. Por meio da atividade colaborativa o professor tem a possibilidade de compreender e mediar os processos que estão em desenvolvimento no aluno para facilitar as atividades cognitivas (funções psicológicas superiores) que estão prestes a ocorrer, indicando caminhos de quais procedimentos poderiam ser utilizados para o melhor desenvolvimento dos alunos.

Igualmente, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), conforme aponta Costas (2003, p. 77), “[...] pode ser interpretada prospectivamente no que se refere às funções superiores que estão se construindo por meio das inter-relações com outras pessoas, com signos e com ferramentas”. A potencialidade dessas ações está permeada por funções já amadurecidas e outras que ainda não amadureceram, em um movimento dialético, então se hoje a criança não desempenha ainda uma determinada atividade sozinha, amanhã após a internalização/apropriação do conceito e a compreensão de tal tarefa ela poderá desempenhar a mesma sem ajuda (VYGOTSKY, 2007). Logo, com o auxílio da mediação/intervenção pedagógica significativa impulsionando a ZDP, o que era potencial pode vir a se tornar real.

Para Daniels (1996, p. 234).

[...] qualquer avaliação que não explore a zona de desenvolvimento proximal é apenas parcial já que só leva em conta as funções já desenvolvidas e não aquelas que estão em processo de desenvolvimento e que, por definição, só desenvolvem-se por meio da atividade colaborativa.

Tal perspectiva de avaliação resgata a importância e papel do professor durante todo o processo de avaliação no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Levando em consideração, a organização do ensino que deve tomar como ponto de partida o nível de desenvolvimento atual dos alunos e seu potencial de aprendizagem, observando as possibilidades dos mesmos, ou seja, o seu nível de desenvolvimento proximal.

A avaliação aqui enquanto um processo histórico e dialético vem ganhando uma nova possibilidade, a partir da importância de se considerar as relações e o contexto social. Neste ponto de vista a inteligência é considerada como um aspecto modificável, ou seja, ela se desenvolve a partir das relações, não é estática.

Nessa direção enfatizamos a importância da escola em difundir o ato avaliativo mediado e intencional, por meio de estratégias pedagógicas orientadas para a produção de atividades que façam sentido para o sujeito e não só para verificar se ele aprendeu o conteúdo, rompendo assim com o paradigma tradicional de ensino (OLIVEIRA; PLETSCHE, 2015).

Numa situação de testes tradicionais ou provas, o aluno não pode ser assistido ou auxiliado pelo professor, portanto não há a mediação e não há a identificação de seu potencial de aprendizagem. A partir de tal ponto de vista, a função da avaliação aparece como possibilidade de desvelamento do potencial dos alunos com ou sem deficiência, para que ocorra uma sistematização de práticas que favoreçam a aprendizagem.

Assim, a avaliação mediada, por meio de sua intrínseca mediação pedagógica, torna-se um instrumento capaz de atuar na zona de desenvolvimento proximal do aluno com deficiência e assim contribuir com o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, ao passo que promove mecanismos de apropriação conceitual e de compensação de sua deficiência (OLIVEIRA; PLETSCHE; OLIVEIRA, 2016).

4 FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO NAS REDES DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE BELÉM/PA: AVALIAÇÃO INICIAL PARA ENCAMINHAMENTO AO AEE E O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO INDIVIDUALIZADO

A presente seção tem por objetivo apresentar e problematizar os resultados desta pesquisa a partir da análise dos instrumentos de avaliação e das entrevistas semiestruturadas

realizadas com 3 (três) professoras que atuam nas SRMs *locus* desta pesquisa. Neste sentido, sistematizamos nossa discussão especialmente nos processos avaliativos do aluno público alvo da educação especial (PAEE), buscando pensar sobre as finalidades que a avaliação é constituída, tanto na avaliação inicial de identificação das necessidades educativas especiais para o encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado e subsídio ao planejamento pedagógico, como na avaliação de acompanhamento em AEE. Apresentando e discutindo como elas vêm ocorrendo no âmbito de diferentes SRMs no Município de Belém/PA.

Para tanto, adentraremos primeiramente na apresentação dos instrumentos avaliativos utilizados pelos professores nas SRMs pesquisadas e, posteriormente faremos a problematização dos resultados a partir da triangulação dos dados empíricos com o referencial teórico.

4.1 Os instrumentos de Avaliação Inicial

Tendo em vista os objetivos desta dissertação, apresento de forma descritiva os instrumentos de avaliação inicial utilizados nas SRMs *locus* desta pesquisa, buscando delinear como vem acontecendo este processo inicial de identificação das necessidades educacionais especiais nos contextos pesquisados.

4.1.1 Instrumentos da SRM “F”

Considerando os dados das entrevistas e os documentos analisados, a avaliação inicial no contexto da SRM “F”, é realizada a partir de um conjunto de instrumentos elaborados pelos próprios professores e respeita um protocolo com uma sequencia avaliativa: 1) primeiramente se utiliza um instrumental de anamnese com a família; 2) Posteriormente é utilizado com o aluno a Entrevista Operatória Centrada na Criança (EOCA) para verificar aspectos da sua aprendizagem e jogos e testes psicopedagógicos; 3) conjunto de Inventários de habilidades escolares (roteiros de observação) a serem utilizados no contexto da sala comum e 4) A devolutiva da avaliação inicial. Conforme apresentamos no quadro abaixo de modo a melhor visualização:

Quadro 7. Instrumentos de Avaliação Inicial/ SRM “F”

Nº	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO INICIAL	DESCRIÇÃO
1	Entrevista Neuropsicopedagógica	Entrevista de anamnese realizada com a família
2	Entrevista Operatória Centrada na Criança	Entrevista psicopedagógica utilizada com o aluno que visa investigar aspectos de sua aprendizagem
3	Inventários de Habilidades Escolares	Conjunto de Roteiros de Observação utilizados na sala comum
4	Devolutiva de Avaliação Inicial	Parecer pedagógico que visa descrever o processo avaliativo

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

No que tange ao primeiro documento de anamnese familiar utilizado- ‘Entrevista Neuropsicopedagógica’, busca-se fazer uma articulação com as três áreas do conhecimento: a neurologia, a psicologia e a pedagogia. Nele, são pontuados aspectos relacionados à história de vida do aluno (principalmente aspectos relacionados à maturação biológica), o desenvolvimento (motor, linguagem), os aspectos comportamentais, as funcionalidades adaptativas do cotidiano e os aspectos referentes ao diagnóstico clínico do aluno.

O documento descrito favorece a identificação de conhecimentos referente ao histórico de vida do aluno, acontecimentos relativos ao seu nascimento, desde o período gestacional, percorrendo pelos marcos de seu desenvolvimento (linguagem, motricidade, etc). A atenção aos aspectos clínicos do aluno (referente ao diagnóstico clínico/ médico) e condições de saúde (biológica) e pouca ênfase nos aspectos pedagógicos e escolares. Conforme elencamos o documento de modo a ilustrar:

Figura 2. Entrevista Neuropsicopedagógica.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
ESCOLA DE APLICAÇÃO
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ANAMNESE NEUROPSICOPEDAGÓGICA

Mediador: [Redigido]	Data: 25/05/16 e 31/08/17
Nome do respondente: [Redigido]	Grau de Parentesco: Mãe

IDENTIFICAÇÃO

Nome: [Redigido]	Cor/Raça: Branco
Nome pelo qual a criança é chamada em casa: Gustavo	Naturalidade: Belém/PA
Data de Nascimento: 24/02/06	Idade: 11 anos
Endereço: [Redigido]	

1 ano Entre 1 ano e meio e 2 anos

Tem controle dos esfíncteres? Sim Não *Dezeta da esperada*

A criança sofreu algum acidente ou viveu algum fato marcante? Sim Não
Quais e quando?

A criança sofreu alguma doença no início do desenvolvimento? Sim Não
Qual(is)?

Com quem a criança dorme? Em que local?
Sozinha

A criança dorme bem? Sim Não Como é seu sono (agitado, tranquilo)?
Às vezes chama pela mãe Sono tranquilo

Fala correndo? Sim Não É sonâmbulo? Sim Não Range os dentes? Sim Não

Dorme em quarto separado dos pais? Sim Não Na própria cama

Qual o diagnóstico principal? <i>Hipótese: TEA (em avaliação multiprofissional)</i>
Qual o diagnóstico secundário?
Apresenta alguma síndrome associada? <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não Em caso afirmativo, especifique:
Idade em que os pais perceberam as primeiras anormalidades no desenvolvimento da criança: Quais foram estas anormalidades? <i>A queixa partiu da escola: comportamento agitado</i>
A criança já obteve confirmação diagnóstica? Onde ocorreu a confirmação?
Qual o profissional responsável pela confirmação diagnóstica?

ASSINATURA DO MEDIADOR

F

F”.

Neste contexto, observamos que a entrevista de anamnese realizada com a família traz uma influência maior do modelo médico, centrando esforços no levantamento de informações

referente principalmente a questões do diagnóstico médico do aluno. Dado este que pode ser comprovado nos itens ‘Informações sobre a saúde geral do aluno’ e ‘processo diagnóstico’ presente na ficha de anamnese acima. Que abordam questões como: o uso de medicamentos, a existência de avaliação médica e acompanhamento clínico. Busca-se também conhecer aspectos da vida diária (alimentação, locomoção, comunicação, saúde, segurança, etc.), que revelam o nível de independência e autonomia da criança. Os aspectos do contexto social e educacional não são abordados neste documento.

Os documentos de anamnese podem representar um importante recurso avaliativo. Segundo Weiss (2003, p.61), o objetivo da anamnese é “[...] colher dados significativos sobre a história de vida do aluno.” Constitui-se em um instrumento muito útil para o processo diagnóstico, pois auxilia na investigação do objeto focal e as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem do sujeito.

As informações levantadas neste documento são consideradas pertinentes para o conhecimento do professor e proporciona um *feedback* desses aspectos e suas possíveis implicações na aprendizagem do aluno. Contudo, centrar o processo avaliativo da anamnese com o foco maior nos dados clínicos (diagnóstico médico) pouco contribuem para o direcionamento da prática pedagógica no AEE.

No que tange ao segundo instrumental utilizado, após a aplicação do instrumental de anamnese com a família, se utiliza a Entrevista Operatória Centrada na Criança (EOCA) a fim de verificar os aspectos pedagógicos da avaliação do aluno. O documento sinaliza a intenção de verificar aspectos da aprendizagem do aluno apoiado na perspectiva psicopedagógica.

Evidenciamos que o documento referido foi construído baseado no modelo proposto por Jorge Visca (VISCA, 1987; 1991). Para o autor o objetivo da avaliação era estudar as manifestações cognitivo-afetivas da conduta do aluno em situação de aprendizagem. Elaborou a proposta do EOCA, com a finalidade de avaliar o aluno a partir de instrumentos pedagógicos. No momento da avaliação, há uma caixa composta de materiais e/ou instrumentos pedagógicos que ficam a disposição do aluno para ser usado livremente em que o professor e/ou mediador, observa atento ao aluno e faz intervenções quando necessário. Aqui são analisados os conteúdos das atividades, tanto o manifesto (as atitudes do aluno) como os latentes (conteúdos inconscientes).

Neste documento são apreendidos principalmente aspectos referentes à linguagem (oral, como a expressividade, comunicação verbal), a escrita, o comportamento, tanto o manifesto- referente à capacidade de realizar tarefas com autonomia, como o latente, no qual

apresenta ou não sinais (agressividade, ansiedade, se o comportamento é esperado para uma criança da faixa etária analisada, a postura corporal, gestos, tom de voz, modo de sentar e manipular os objetos), atenção e concentração, organização, leitura, interpretação de texto adequada à escolaridade, cálculos matemáticos, coordenação motora, a dimensão afetiva (aspectos referentes ao vínculo e a etiologia emocional) e a dimensão cognitiva, onde se verifica a compatibilidade do nível pedagógico com a escolaridade.

Há ainda na avaliação alguns aspectos pertinentes do ponto de vista cognitivo (nível pedagógico), afetivo e psicomotor, com o objetivo de verificar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno e possíveis comprometimentos. Os Fundamentos da EOCA consistem nas influências dos estudos psicanalíticos ao considerar aspectos do comportamento latente, que podem ter causas inconscientes quanto à Psicologia social de Pichón Rivière (BOSSA, 2000).

Existe também um conjunto de Inventários de Habilidades Escolares, sendo um documento de observação utilizado na avaliação inicial da SRM e oferece um *feedback* do aluno na sala comum a partir de áreas específicas, como: socialização, cognição, linguagem, autocuidados, desenvolvimento motor, relação escola família, postura do aluno, hábitos de organização, desenvolvimento sócio emocional, hábitos de higiene e saúde, psicomotricidade e rendimento escolar.

O documento acima descrito é baseado na proposta de Pletsch (2010) a qual propôs um instrumento destinado aos alunos com deficiência intelectual para conhecer a trajetória escolar e o percurso de aprendizagem, denominado também de Inventários de Habilidades Escolares, no qual são analisados: as habilidades de comunicação oral, leitura e escrita, raciocínio lógico matemático e informática na escola.

O resultado de todo o processo de avaliação inicial se dá a partir de uma devolutiva descritiva do desenvolvimento do aluno, denominada de 'Devolutiva de AEE'. Documento este que apresenta: dados de identificação do aluno; síntese avaliativa, os instrumentos utilizados na avaliação; a organização e desenvolvimento do atendimento, as áreas analisadas (letramento, coordenação motora, matemática) e o parecer da avaliação elaborado pela professora da sala de recursos. Destacamos primeira página do documento para visualização.

Figura 3. Devolutiva de AEE/SRM “F”

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
ESCOLA DE APLICAÇÃO
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

DEVOLUTIVA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - 2017

1- IDENTIFICAÇÃO

Data: 28/02/18

Nome:

Data de Nascimento:	Idade: 6 anos
Ident. Necessidade Especial: Hidrocefalia	CID: Q90
Nível de Ensino: Educação Infantil	Turma: Pré I C
Professor do AEE:	Turno: Manhã

2- SÍNTESE DA AVALIAÇÃO

A avaliação psicopedagógica se deu em três encontros com duração de 60 minutos totalizando 3 horas de análise diagnóstica. Na consecução do diagnóstico foram utilizados os seguintes recursos avaliativos:

- Entrevista exploratória e anamnese com a responsável (mãe);
- Entrevista Operatória Centrada na Aprendizagem (EOCA);
- Avaliação pedagógica (escrita, desenho, contagem, conhecimento do alfabeto e numerais, percepção, correspondência, atenção, concentração etc.);

... ainda não escrevia seu nome

Fonte: Coletado na pesquisa de campo/ elaborado pelos professores e profissional da psicologia da SRM “F” (p. 1).

O documento acima apresentado traz a descrição de todo processo de avaliação inicial a partir de uma perspectiva psicopedagógica. A professora utiliza materiais pedagógicos e testes psicopedagógicos para auxiliar no processo avaliativo do aluno. Na avaliação, são aferidos aspectos pedagógicos referentes principalmente ao desenvolvimento cognitivo.

4.1.2 Instrumentos da SRM “E”

Neste contexto, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) aparece como o principal instrumento de avaliação inicial e oferece subsídios para o planejamento pedagógico individual e o acompanhamento no AEE.

De acordo com sua estrutura o PDI, na parte avaliativa, contém: orientações destinadas aos professores, o período de execução, dados de identificação do aluno (idade, data de nascimento, série, endereço) dados familiares (nome dos responsáveis, profissão, endereço e telefones) informação escolar (nome da instituição que estuda, endereço, telefone, turno que estuda), avaliação geral (aspectos do âmbito familiar em relação a condições de moradia), atividade da vida diária (questões relacionadas a autonomia como autocuidados e situações diversas do cotidiano), âmbito escolar (questões relacionadas a acessibilidade arquitetônicas e pedagógicas), avaliação do aluno (condição geral de saúde do aluno, uso de medicamentos, laudo médico, alergias, etc.), necessidades educacionais especiais referente à (memória, linguagem, leitura e escrita, raciocínio lógico e matemático). O objetivo da avaliação está atrelado principalmente à apreensão das áreas cognitiva, a área motora e social. De modo a melhor visualização do leitor, ilustramos a seguir parte do documento descrito, disponível no Anexo (IX):

Figura 4. Ficha de Entrevista SRM "E".

2. DADOS FAMILIARES	
Nome do pai: <u>[Redacted]</u>	Idade: <u>35</u>
Escolaridade: <u>superior</u>	Telefones: <u>[Redacted]</u>
Profissão/ocupação: <u>[Redacted]</u>	
Endereço: <u>[Redacted]</u>	
Nome da mãe: <u>[Redacted]</u>	Idade: <u>33</u>
Escolaridade: <u>[Redacted]</u>	Telefones: <u>[Redacted]</u>
Profissão/ocupação: <u>[Redacted]</u>	
Endereço: <u>[Redacted]</u>	
Responsável: <u>[Redacted]</u>	
Endereço: <u>[Redacted]</u>	
Fones: <u>[Redacted]</u>	
3. INFORMAÇÃO ESCOLAR	
Nome da instituição de origem: <u>[Redacted]</u>	
Nome da escola (1ª matrícula) atual: <u>[Redacted]</u>	
Endereço da escola: <u>[Redacted]</u>	
Telefone: <u>[Redacted]</u>	
Série/ano de escolaridade atual: <u>1º ano</u>	Ano de ingresso: <u>2018</u>
Nº de alunos na turma: <u>22 alunos</u>	Idade que entrou na escola: <u>[Redacted]</u>
Turno: <input checked="" type="checkbox"/> manhã <input type="checkbox"/> intermediário <input type="checkbox"/> tarde <input type="checkbox"/> noite	
História escolar classe regular / Antecedentes relevantes	
<u>[Redacted]</u>	
Nome da escola (2ª matrícula) atual: <u>[Redacted]</u>	
Endereço da escola: <u>[Redacted]</u>	
Telefone: <u>[Redacted]</u>	
Ano de ingresso: <u>[Redacted]</u>	
Idade que entrou na escola: <u>[Redacted]</u>	
Turno: <input type="checkbox"/> Manhã <input type="checkbox"/> Intermediário <input type="checkbox"/> Tarde <input type="checkbox"/> Noite	
História escolar / antecedentes relevantes	
<u>[Redacted]</u>	
Tem irmãos que estuda na escola? <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	
Nome: <u>[Redacted]</u>	
Idade: <u>[Redacted]</u>	
É assíduo <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> É pontual <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> É interessado <input type="checkbox"/>	
4. AVALIAÇÃO GERAL	
4.1 AMBITO FAMILIAR	
Reside em casa? <input checked="" type="checkbox"/> Madeira <input type="checkbox"/>	
Outros (especificar): <u>[Redacted]</u>	
Avenária <input type="checkbox"/>	
Quantos cômodos? <u>[Redacted]</u>	
De quantas pessoas é constituída a família? <u>5 pessoas: 3 adultos e duas crianças</u>	
Com quem o aluno tem mais afinidade? <u>com a mãe</u>	
Obs: <u>[Redacted]</u>	

Estudo de caso <input type="checkbox"/> Outros: <u>[Redacted]</u>	
O professor de classe regular utiliza metodologias diversificadas/diferenciadas/adaptadas? <input type="checkbox"/>	
Obs: <u>[Redacted]</u>	
A escola leva em consideração a faixa etária dos alunos para a oferta de etapas/séries/ano e turno? <input type="checkbox"/>	
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Obs: <u>[Redacted]</u>	
Atividades que a escola proporciona para a interação junto às famílias: <u>[Redacted]</u>	
O aluno participa das diversas atividades escolares / extraclasses? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Obs: <u>[Redacted]</u>	
Descreva as atitudes dos demais pais, alunos, funcionários, professores e gestores frente ao aluno: <u>[Redacted]</u>	
<u>[Redacted]</u>	
Descreva as atitudes do professor da classe regular em relação a: utilização de recurso pedagógicos, metodológicos, estratégias avaliativas e expectativas frente ao aluno: <u>[Redacted]</u>	
<u>[Redacted]</u>	
5. AVALIAÇÃO DO ALUNO	
5.1 CONDIÇÕES DE SAÚDE GERAL	
Caso o aluno apresente alguma deficiência, problemas de comportamento e/ou problemas de saúde descreva: <u>[Redacted]</u>	
<u>[Redacted]</u>	
O aluno possui laudo médico? <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Qual o diagnóstico? <u>[Redacted]</u>	
Tem outros problemas de saúde? <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Quais? <u>[Redacted]</u>	
Faz uso de medicamentos controlados? <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Quais? <u>[Redacted]</u>	
O medicamento interfere no processo de aprendizagem? <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Em que? <u>[Redacted]</u>	
Tem alergia? <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Se sim, a que: <u>[Redacted]</u>	
Existem recomendações da área da saúde? <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Se sim, quais? <u>[Redacted]</u>	
5.2 NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DO ALUNO	
FUNÇÃO COGNITIVA:	
Percepção Sinestésica	Domina e/ou aponta partes do corpo em si <input type="checkbox"/> no outro <input type="checkbox"/>
	Identifica perto <input type="checkbox"/> longe <input type="checkbox"/>
	Outros: <u>[Redacted]</u>
Percepção Espacial	<input type="checkbox"/> Lateralidade <input type="checkbox"/> dentro/fora <input type="checkbox"/> Perto/longe
	Outros: <u>[Redacted]</u>
Percepção Visual	<input type="checkbox"/> Figura fundo <input type="checkbox"/> Cores <input type="checkbox"/> Formas <input type="checkbox"/> Contrastes (claro/escuro)
	<input type="checkbox"/> Deslocamento de objetos <input type="checkbox"/> Distância <input type="checkbox"/> Tamanho
	Outros: <u>[Redacted]</u>
Percepção	<input type="checkbox"/> Percebe sons <input type="checkbox"/> Discrimina sons <input type="checkbox"/> Compreende mensagens

Percepção Tátil	<input type="checkbox"/> Quente/frio <input type="checkbox"/> Aspero <input type="checkbox"/> Liso <input type="checkbox"/> Duro <input type="checkbox"/> Mole <input type="checkbox"/> Macio <input type="checkbox"/> Molhado <input type="checkbox"/> Secos
Outros:	
Percepção Temporal	<input type="checkbox"/> Dia/noite <input type="checkbox"/> Antes/durante/depois <input type="checkbox"/> Ontem/hoje/amanhã <input type="checkbox"/> Dias/meses/anos
Outros:	
Atenção	<input type="checkbox"/> Tem foco seletivo <input type="checkbox"/> Predileção por determinadas atividades <input type="checkbox"/> mantém o foco pelo tempo estipulado na atividade proposta
Outros:	
Concentração	<input type="checkbox"/> Dispersa com facilidade <input type="checkbox"/> mantém a concentração pelo tempo estipulado na atividade proposta
Outros:	
Compreensão	<input type="checkbox"/> Comando de atividades <input type="checkbox"/> Solicitações do professor
Outros:	
Identificação de personagens	<input type="checkbox"/> Identifica a si mesmo <input type="checkbox"/> Identifica o outro
Outros:	
MEMÓRIA	
Memória Global	<input type="checkbox"/> reconta histórias ou fatos <input type="checkbox"/> Descreve como vai para a escola ou casa <input type="checkbox"/> Faz pequenas compras corretamente sem necessidade de listas escritas
Outros:	
Memória Auditiva	<input type="checkbox"/> Lembra o som das palavras <input type="checkbox"/> Lembra de músicas ou trechos de músicas <input type="checkbox"/> lembra de ritmos
Outros:	
Memória Visual	<input type="checkbox"/> Identifica cores <input type="checkbox"/> reproduz de memória um desenho simples mostrado anteriormente
Outros:	
LINGUAGEM	
Formas de Comunicação	<input type="checkbox"/> Braille <input type="checkbox"/> Libras <input type="checkbox"/> Prancha de comunicação <input type="checkbox"/> Oralmente <input type="checkbox"/> Outros
Outros:	
Linguagem oral:	<input type="checkbox"/> Emenda palavras <input type="checkbox"/> Relata fatos/recados/experiências <input type="checkbox"/> Fala coerentemente <input type="checkbox"/> Defende seus argumentos a pontos de vista <input type="checkbox"/> Participa de atividades orais/conversas coletivas <input type="checkbox"/> Compreende as orientações do professor(a) <input type="checkbox"/> Fala claramente <input type="checkbox"/> Pronuncia corretamente as palavras
Outros:	

LINGUAGEM: LEITURA E ESCRITA		
<input type="checkbox"/> Escreve seu nome	<input type="checkbox"/> Escreve seu nome com modelo	
<input type="checkbox"/> Identifica as letras do seu nome	<input type="checkbox"/> Reconhece as letras do alfabeto	
<input type="checkbox"/> Realiza pseudo leitura	<input type="checkbox"/> Reconhece outros nomes	
<input type="checkbox"/> Tem dificuldade na leitura das palavras	<input type="checkbox"/> Tem dificuldade na escrita das palavras.	
<input type="checkbox"/> Lê palavras com sílabas simples	<input type="checkbox"/> Lê palavras com sílabas complexas	
<input type="checkbox"/> Escreve como fala	<input type="checkbox"/> Utiliza pontuação	
<input type="checkbox"/> Usa devidamente as letras maiúsculas e minúsculas	<input type="checkbox"/> Utiliza acentos gráficos	
<input type="checkbox"/> Escreve letras e/ou números espelhado	<input type="checkbox"/> Usa margem (direita e esquerda)	
<input type="checkbox"/> Apresenta noções de espaçamento entre palavras	<input type="checkbox"/> Escreve com coesão e coerência	
<input type="checkbox"/> Apresenta noção de orientação e alinhamento na escrita		
Em que nível de escrita o aluno encontra-se:		
<input type="checkbox"/> Pré-silábico	<input type="checkbox"/> Silábico	<input type="checkbox"/> Silábico Alfabético <input type="checkbox"/> Alfabético
Obs:		
RACIOCÍNIO LÓGICO E MATEMÁTICO		
<input type="checkbox"/> Compreende relações de igualdade e diferença	<input type="checkbox"/> Reconhece absurdos	<input type="checkbox"/> Apresenta capacidade de conclusões lógicas
<input type="checkbox"/> Compreende enunciados	<input type="checkbox"/> Resolve situações problema	
<input type="checkbox"/> Compreende o mundo que o cerca	<input type="checkbox"/> Compreende sequência lógica	
<input type="checkbox"/> Reconhece os numerais	<input type="checkbox"/> Diferencia letras e números	<input type="checkbox"/> Realiza contagem
<input type="checkbox"/> Relaciona numeral a quantidade	<input type="checkbox"/> Reconhece formas geométricas	<input type="checkbox"/> Ordena objetos por tamanho
<input type="checkbox"/> Classifica de acordo com o critério	<input type="checkbox"/> realiza pequenas contas.	<input type="checkbox"/> Lida com o dinheiro
Obs:		
FUNÇÃO MOTORA		
Postura:		
<input type="checkbox"/> Senta corretamente	<input type="checkbox"/> Mantém-se de pé	
<input type="checkbox"/> com apoio	<input type="checkbox"/> sem apoio	<input type="checkbox"/> com auxílio <input type="checkbox"/> sem auxílio
Obs:		
Locomoção/movimentação		
<input type="checkbox"/> Anda corretamente	<input type="checkbox"/> Anda sobre linha ou marcação	<input type="checkbox"/> Anda de bicicleta
<input type="checkbox"/> Sobe e desce escada	<input type="checkbox"/> Desvia de obstáculos.	<input type="checkbox"/> Corre <input type="checkbox"/> Pula
<input type="checkbox"/> Sabe chutar	<input type="checkbox"/> Caminha sem auxílio	<input type="checkbox"/> Caminha com auxílio. Qual?:
Obs:		
Coordenação Motora Fina		
Uso da tesoura:		Utiliza caneta/lápis:
<input type="checkbox"/> Com adaptação	<input type="checkbox"/> Sem adaptação	<input type="checkbox"/> Com adaptação <input type="checkbox"/> Sem adaptação
Movimento de pinça		
<input type="checkbox"/> Rasga papel	<input type="checkbox"/> Faz colagem de grãos	<input type="checkbox"/> Faz bolinhas de papel
Outros:		
<input type="checkbox"/> Pinta de acordo com os limites do desenho	Utiliza mouse:	
<input type="checkbox"/> Utiliza teclado:	<input type="checkbox"/> Com adaptação <input type="checkbox"/> Sem adaptação	
<input type="checkbox"/> Com adaptação	<input type="checkbox"/> Sem adaptação	
Outros:		

FONTE: Coletado na pesquisa de campo pela autora/elaborado pela COOES.

O modelo proposto é bastante amplo e complexo, abrange diferentes áreas do desenvolvimento, sendo baseado no modelo de Poker et al. (2013), que traz uma perspectiva avaliativa multidimensional, envolvendo vários âmbitos, como o cognitivo, o social, o familiar e o educacional.


Neste mesmo contexto, de maneira complementar são utilizados durante a avaliação inicial jogos pedagógicos e testes cognitivos para verificar aspectos da aprendizagem do aluno.

Posteriormente, finalizado todo esse processo, com base nos dados coletados é realizada uma síntese avaliativa, onde é elaborado o planejamento pedagógico do aluno e são sugeridas atividades pedagógicas a serem utilizadas com o este no AEE.

4.1.3 Instrumentos da SRM “M”

No que tange a SRM “M”, durante este processo de avaliação inicial se utiliza primeiramente uma ‘Ficha de Avaliação’ com a família. Este documento inicialmente faz uma anamnese com os responsáveis visando investigar aspectos do desenvolvimento da criança, no que se refere ao histórico gestacional, questões relativas ao parto e nascimento, aspectos clínicos, nutrição, imunizações, sono, fobias, características comportamentais, desenvolvimento psicomotor, linguagem, precedentes patológicos, relacionamento familiar e atividades da vida diária. No segundo momento da entrevista, se reserva na investigação dos aspectos pedagógicos: aspectos da comunicação (oral, tecnologia assistiva, língua de sinais, audição, visão), motricidade (coordenação motora) e os aspectos relacionados a leitura, escrita, conhecimento lógico-matemático etc. Com o objetivo de se verificar a necessidade ou não de flexibilizações pedagógicas para o aluno a partir da avaliação destas áreas que são pontuadas (CRIE). Conforme observamos nas figuras abaixo:

Figura 5. Ficha de Entrevista/SRM “M.



Prefeitura Municipal de Belém
Secretaria Municipal de Educação
Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes


FICHA DE AVALIAÇÃO

1- IDENTIFICAÇÃO


Aluno(a): _____
 Data de nascimento: / / Idade: _____
 Indicativo de deficiência: _____
 Possui laudo: () Sim () Não CID: _____
 Período de avaliação: / / a / /
 Escola: _____ Turno: _____
 SRM: _____
 Prof.(a) AEE: _____

2- ENTREVISTA FAMILIAR

Nesse item é importante abordar os seguintes aspectos: gestação, parto, nutrição, imunizações, sono, desenvolvimento psicomotor, linguagem, procedimentos psicológicos, relacionamento familiar, atividades de vida diária, preferências do aluno, fobias, interesses pessoais, características comportamentais.



Av. General Sizenant, nº 694 - Nazaré - Belém (PA) - CEP: 66035-340
 Fone: (91) 3252-2221 E-mail: crie.seneca@gmail.com




Prefeitura Municipal de Belém
Secretaria Municipal de Educação
Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes

3-COMUNICAÇÃO


ORAL	Sim	Não	Parcialmente	Especifique
Tem ausência da fala?				
Tem dificuldades para pronunciar fonemas?				
Apresenta ecolalia (repetição de palavras e frases)?				
Apresenta gagueira?				
Faz uso de um vocabulário diversificado?				
É capaz de expressar suas ideias de modo coerente e contextualizado?				

TECNOLOGIA ASSISTIVA E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA	Sim	Não	Parcialmente	Especifique
Utiliza gestos para comunicar-se?				
Comunica-se utilizando objetos concretos?				
Utiliza pranchas de comunicação?				
Utiliza o computador para realizar				

* significa item obrigatório para especificação.



Av. General Sizenant, nº 694 - Nazaré - Belém (PA) - CEP: 66035-340
 Fone: (91) 3252-2221 E-mail: crie.seneca@gmail.com




Prefeitura Municipal de Belém
Secretaria Municipal de Educação
Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes

as atividades?				
*Utiliza outros recursos de tecnologia assistiva?				
Utiliza óculos? Qual o grau?				
Utiliza o código Braille?				
Utiliza a Freglete?				
Utiliza Scrabá?				
Utiliza Berlogia?				
Utiliza Lupe?				
Utiliza material ampliado?				


LINGUA DE SINAIS	Sim	Não	Parcialmente	Especifique
Utiliza Libras para se comunicar?				
Usa Libras fluentemente?				
Faz associação da LIBRAS com a língua portuguesa?				
Utiliza a escrita da língua portuguesa?				

AUDIÇÃO	Sim	Não	Parcialmente	Especifique
O aluno ouve?				
Compreende o que se fala?				
Localiza fonte sonora no ambiente?				
Cosume ouvir volumes baixos ou altos?				
Existem sons que não agradam?				
Quais?				
Existem sons que agradam?				
Quais?				

VISÃO	Sim	Não	Parcialmente	Especifique
Tem percepção de luminosidade ou de claro e escuro?				
Percebe tamanho e cores?				
Necessita de um tamanho de fonte maior?				



Av. General Sizenant, nº 694 - Nazaré - Belém (PA) - CEP: 66035-340
 Fone: (91) 3252-2221 E-mail: crie.seneca@gmail.com



Prefeitura Municipal de Belém
Secretaria Municipal de Educação
Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes


Necessita aproximar o recurso ao rosto para visualização?				
Precisa de contraste de cor para visualizar melhor o objeto?				
Somente lê com muita luminosidade?				
Percebe figura - fundo?				

4 MOTRICIDADE



COORDENAÇÃO MOTORA	Sim	Não	Parcialmente	*Especifique
Possui movimento de pinça?				
Escreve sozinho?				
Necessita de algum recurso para a escrita?				
*Qual a dominância lateral na escrita?				
Manipula objetos de diferentes texturas, formas e tamanhos?				
Utiliza outra parte do corpo para promover a escrita?				
*Caminha sozinho?				
Mostra-se inquieto?				
Apresenta comportamentos de mobilidade acelerada?				
Realiza as atividades com autonomia?				

5 ASPECTOS PEDAGÓGICOS

LEITURA	Sim	Não	Parcialmente	*Especifique
*Identifica as letras do alfabeto (bastão ou cursiva)				
Reconhece as letras que formam o seu nome?				
Diferencia letras de números?				
Diferencia a lógica entre desenhos, números, rabiscos e letras?				



Av. General Sizenant, nº 694 - Nazaré - Belém (PA) - CEP: 66035-340
 Fone: (91) 3252-2221 E-mail: crie.seneca@gmail.com





Prefeitura Municipal de Belém
Secretaria Municipal de Educação
Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes

Reconhece as sequências silábicas?				
*Lê palavras?				
Lê frases?				
Lê textos?				
Reconhece os sinais de pontuação?				
Conhece gêneros textuais? Como: bilhete, rogado, conto de história infantil, receita, e-mail, carta, etc				
Interpreta o que leu?				

ESCRITA	Sim	Não	Parcialmente	Especifique
Utiliza rabiscos ou garatujas?				
Escreve seu nome?				
Escreve palavras completas?				
Copia do quadro?				
Utiliza os sinais de pontuação?				
Produz textos utilizando diversificados gêneros textuais?				
O aluno concentra-se para realizar atividades?				
*Realiza e conclui as atividades no tempo proposto?				

LÓGICO-MATEMÁTICA	Sim	Não	Parcialmente	Especifique
Reconhece os números?				
*Associa número a quantidade?				
Identifica representações gráficas? Formas geométricas, gráficos, mapas.				
Possui noção de tempo? (ontem, hoje, mês, semana, horas, etc.)				
Realiza as 4 operações matemáticas?				



Av. Getúlio Dittencourt, nº 694 - Nazaré - Belém (PA) - CEP: 56025-340
Fone: (91) 3252-3201 E-mail: criie.semecpa@gmail.com

Fonte: Coletado na pesquisa de campo pela autora/Elaborado pela equipe do CRIE.

Ressaltamos a abrangência do instrumento descrito, havendo uma complexidade nas questões analisadas. Há uma tentativa de compreensão do aluno com deficiência numa visão multidimensional. A ficha não se limita apenas nos aspectos clínicos (referente ao diagnóstico) e comportamentais do aluno, mas aborda principalmente questões referentes à necessidade ou não de acessibilidade, tanto arquitetônica quanto pedagógica. Condições estas necessárias de avaliação do aluno público alvo da educação especial.

Também consoante a este instrumental descrito, a professora entrevistada relata que faz uso de materiais pedagógicos para verificar aspectos da aprendizagem do aluno.

Observando o instrumental de avaliação inicial das SRMs *locus* desta pesquisa acima descritos, caminho para as problematizações dos dados coletados nesta investigação, no cotejamento do material documental, com as entrevistas e referencial teórico, de modo a compreender e responder o problema de investigação.

4.2 Problematizações referentes à avaliação inicial nas SRMS *locus* desta pesquisa

No processo de organização e tratamento dos dados foi possível identificar que a despeito do uso de instrumentos distintos, a avaliação inicial para diagnóstico e posteriormente planejamento pedagógico e intervenção, assume características que se aproximam. Deste modo, considerando a recorrência do conteúdo abordado nas falas das professoras entrevistadas, foram emergindo as seguintes categorias de análise: a) avaliação inicial centrada no cognitivo; b) dependência da avaliação acompanhada do laudo médico, assim como em aspectos clínicos; c) Responsabilidade da elaboração do Planejamento Pedagógico apenas ao professor da SRM.

a) Avaliação Inicial Centrada no Cognitivo

A avaliação de estudantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE) ganha relevância e protagoniza as cenas dos processos avaliativos com questões que se referem a: como avaliar este estudante? O que avaliar? Principalmente quando nos reportamos à avaliação diagnóstica inicial de identificação do aluno a ser encaminhado às salas de recursos multifuncionais. Como seria essa avaliação inicial de categorização, dentro de uma perspectiva inclusiva? Entendemos que as perguntas sobre como avaliar envolve concepções de estudante, de ensino, de aprendizagem, de avaliação, de currículo e também ao próprio conceito que temos referente ao serviço de Educação Especial.

A avaliação de identificação ou inicial é aquela na qual o sujeito é categorizado como pertencente ao público-alvo da educação especial. Conforme Almeida (2013) e Mendes (1995), esse processo nunca foi uma tarefa fácil, pois exigia um diagnóstico formalizado por profissionais da área médica. Havendo uma grande ênfase nos aspectos biológicos do aluno.

Com o paradigma da Inclusão Escolar, podemos perceber nos documentos oficiais a sinalização para novas práticas avaliativas. As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p.33 e 34) nos apontam a importância da avaliação inicial do aluno público alvo da educação especial, e nos assinala os objetivos pretendidos no contexto da educação inclusiva, objetivando assim,

[...] identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões. [...] ao contrário do modelo clínico tradicional e classificatório, a ênfase recai no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar.

Observamos assim uma preocupação da política acima em relação à avaliação para identificação das necessidades especiais, pois é pertinente como direito de cidadania, conhecer as barreiras e/ou dificuldades que interferem no aprendizado do aluno. Tais apontamentos colocados ressaltam a importância de centrar a avaliação na aprendizagem do aluno.

Também em consonância com a perspectiva inclusiva, o documento “Saberes e Práticas de Inclusão - avaliação para identificação de necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2006a) tece críticas ao modelo médico e propõe uma avaliação centrada principalmente nos aspectos relacionais e contextuais do desenvolvimento da aprendizagem do aluno a ser avaliado e encaminhado ao AEE.

Ainda Oliveira e Campos (2005) reafirmam tal posicionamento, na medida em que consideram a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência uma prática extremamente complexa e que precisa envolver vários campos relacionais ao qual este aluno está inserido, assim, a análise do processo de ensino e aprendizagem inclui novos elementos na compreensão das condições educacionais, dos quais podemos enfatizar: o aluno, o professor, a escola e as condições que são oferecidas para a aprendizagem.

Mudanças significativas ocorreram com o intuito da implementação do caráter pedagógico nesta avaliação inicial, conforme a nota técnica Nº 4 de 2010 que preconiza sobre a importância da avaliação pedagógica inicial para encaminhamento ao AEE ser realizada pelo professor da SRM, especialista em Educação Especial (BRASIL, 2010).

Tais prerrogativas de acordo com Baptista (2011, p. 67) “[...] se trata de um avanço no fortalecimento da responsabilidade dos educadores, principalmente aqueles especializados, no processo desse diagnóstico inicial para o acesso à sala de recursos”. Na medida em que as salas de recursos multifuncionais se configuram um serviço de cunho pedagógico e não clínico.

A avaliação inicial é considerada “mais do que um processo de diagnóstico clínico (médico), é um processo de avaliação pedagógica, que considera o desenvolvimento das relações de ensino e aprendizagem, o nível de desenvolvimento e condições pessoais do alunado, contexto educacional, ação pedagógica e características do ambiente familiar” (VELTRONE; MENDES, 2011, p. 63).

A avaliação diagnóstica de acordo com o modelo médico enfatiza principalmente os aspectos patológicos da deficiência através da emissão do laudo médico, ressaltando as características clínicas do sujeito. A aplicação desse modelo na Educação Especial não

oferece subsídios na execução do planejamento pedagógico do professor (MAGALHÃES, 2003).

Já o diagnóstico inicial como processo pedagógico permite conhecer os alunos individualmente, em grupos e em família; suas particularidades, suas necessidades, motivos e interesses, suas capacidades, hábitos, habilidades, conhecimento, autoestima, potencialidades e diferenças. Oferecendo assim, informações sobre o contexto do aluno e sua consequente influência para o progresso de seu aprendizado. Dessa maneira, a compreensão global da aprendizagem solicita uma análise não somente do sujeito-biológico, mas da qualidade das relações que ele estabelece com a escola, a família e a sociedade (FERNÁNDEZ, 1991; WEISS, 2003).

De acordo com Anache (2005) o processo de avaliação inicial apresenta assim dois objetivos primordiais: 1) identificar à categoria de aluno público-alvo da educação especial e delinear 2) planejamento pedagógico para estes alunos.

Assim sendo, constatamos nas narrativas das professoras especializadas, que inicialmente são os professores da sala comum os primeiros profissionais que sinalizam e posteriormente encaminham o estudante para a avaliação inicial nas SRMs, esse primeiro olhar é permeado por queixas, a partir das dificuldades apresentadas por este aluno. Diante desta sinalização e encaminhamento, o professor da sala de recursos inicia um processo de avaliação inicial/diagnóstica com um viés pedagógico. Conforme observamos nas narrativas:

[...] quando o professor (da sala comum) percebe que ao longo do processo de escolarização desse aluno ele apresenta algum déficit e ele encaminha para a coordenação de educação inclusiva e outra perspectiva é quando esse aluno já ingressa na escola através da vaga reservada para os alunos com deficiência. (SRM “F”).

[...] os alunos que chegam até nós é geralmente é indicação de professores que percebem a dificuldade dos alunos e aí fazem esse encaminhamento e aí a gente faz uma avaliação. (SRM “E”).

[...] é um encaminhamento da sala comum para sala de recursos e aqui a gente vai fazer a avaliação. (SRM “M”).

De acordo com Jesus e Aguiar (2012, p. 409) “O professor especializado entra na configuração talvez como um expert [...]”. Ou seja, como profissional responsável por esta avaliação inicial.

Nesse processo, as famílias são acionadas para uma entrevista. No processo de avaliação do aluno de acordo com Poker et al., (2013), é importante considerar o âmbito familiar, no sentido de contextualizar a situação do aluno, na família, bem como as condições de moradia e sócio-econômica, e o convívio dele intra e extra-familiar, verificando a qualidade dos vínculos afetivos que corroborem para aprendizagem escolar.

Posteriormente se inicia uma avaliação com o próprio aluno. Nossas análises encontram nas narrativas a processualidade desta avaliação pedagógica, bem como as ferramentas envolvidas.

Na avaliação inicial nós utilizamos a ficha de anamnese que é realizada com a família ou responsáveis né que ela é normalmente preenchida muitas vezes com o auxílio do profissional da psicologia em alguns momentos, mas não necessariamente. [...] durante a avaliação nós também utilizamos o EOCA, que é um instrumento utilizado com o próprio aluno, para verificar aspectos de sua aprendizagem. Nós temos um conjunto de Inventários, que são documentos de observação do aluno na sala comum, mas são pouco utilizados. Nós damos uma devolutiva dessa avaliação inicial. (SRM “F”).

Primeiro a gente vai fazer o contato com a família, fazer aquela anamnese, conhecer a criança desde quando ele tava na barriga da mãe, saber como foi à gestação [...] aí a partir daí a gente agenda com a mãe o contato com a criança ela traz aqui e a gente vai fazer algumas atividades pedagógicas, jogos pedagógicos. [...] nós temos o roteiro que o CRIE (**Ficha de Entrevista**) disponibiliza pra gente que lá vai apontando todos os aspectos pedagógicos (SRM “M” GRIFO NOSSO).

A gente faz uma avaliação, uma avaliação prévia e aí a gente vê quais são as reais dificuldades de cada um e se esse aluno ele pode futuramente ser público alvo da educação especial. A gente utiliza o PDI como parte da avaliação inicial, a questão dos jogos pedagógicos, testes cognitivos também pra perceber quais são as dificuldades deles quais são as potencialidades que cada um tem [...]. (SRM “E”).

Destacamos assim, a partir das narrativas, alguns procedimentos adotados que são comuns nas SRMs pesquisadas: 1) Entrevista familiar (anamnese) 2) Uso de instrumentos (que variam conforme cada contexto analisado), jogos e/ou testes psicopedagógicos 3) Devolutiva de Avaliação.

Ressaltamos o fato de que os excertos colocados acima nos falam de certa unanimidade, quanto à noção de que essa avaliação diagnóstica inicial demanda um certo tempo e que se apoia em ferramentas e/ou instrumentos pedagógicos e/ou psicopedagógicos. Evidenciamos assim, as influências da perspectiva psicopedagógica clínica tradicional como predominante e norteadora deste processo de investigação.

A psicopedagogia dentro de uma perspectiva clínica tradicional ²coloca em evidência o processo avaliativo no próprio aluno e sua apropriação do conhecimento, verificando as dificuldades que estão interferindo no desenvolvimento de sua aprendizagem. Contudo, a

² A psicopedagogia dentro de uma perspectiva clínica atua atendendo crianças, jovens ou adultos, com dificuldades de aprendizagem de maneira individual em uma linha terapêutica, onde diagnostica, desenvolve técnicas e orienta pais e professores. Contudo há outras vertentes dentro da psicopedagogia como a psicopedagogia escolar, que atua numa vertente multidimensional, visando o processo formativo-educativo, orientando professores e outros profissionais da instituição escolar para melhoria das condições do processo de ensino-aprendizagem, assim como para prevenção dos problemas de aprendizagem (DELABETHA; DA COSTA, 2014). A clínica tradicional e/ou a clínica do sujeito enfatiza principalmente questões relacionados ao biológico e questões referentes a “doença”. O autor campos (2003) na tentativa de se pensar a clínica dentro de uma outra perspectiva, formula o termo ‘clínica ampliada’ a partir da incorporação das diversas dimensões que envolvem o sujeito, como os aspectos subjetivos e sociais relativos aos processos de saúde e doença.

psicopedagogia atualmente apresenta uma prática avaliativa que busca investigar não somente o aluno, mas todo o processo social e contextual que esteja influenciando no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Moraes (2010) a avaliação psicopedagógica envolve algumas etapas como: a) primeiramente faz-se uma entrevista familiar ou anamnese para entender a queixa, isto requer que sejam coletados dados referentes à natureza da dificuldade apresentada pelo aluno, b) o levantamento do repertório relativo às habilidades acadêmicas e cognitivas relevantes para a dificuldade de aprendizagem apresentada, neste momento pode ser utilizado instrumentos variados, jogos pedagógicos e/ou testes psicopedagógicos.

Na contemporaneidade, a psicopedagogia a partir de uma perspectiva mais ampliada dos processos avaliativos, além de avaliar os aspectos cognitivos do aluno, faz um levantamento de todo o contexto social e escolar que podem estar influenciando na aprendizagem deste. Conforme nos aponta Coll, Palácios e Marchesi (2007, p. 279) que nos trazem contribuições de como este processo acontece,

um processo compartilhado de coleta e análise de informações relevantes acerca dos vários elementos que intervêm no processo de ensino e aprendizagem, visando identificar as necessidades educativas de determinados alunos ou alunas que apresentem dificuldades em seu desenvolvimento pessoal ou desajustes com respeito ao currículo escolar por causas diversas, e a fundamentar as decisões a respeito da proposta curricular e do tipo de suportes necessários para avançar no desenvolvimento das várias capacidades e para o desenvolvimento da instituição.

Ou seja, a psicopedagogia se configura um processo de investigação e coleta de dados sobre os possíveis problemas que interferem na aprendizagem com vistas a buscar estratégias de intervenção como suporte para sanar tais problemas e/ou dificuldades de uma **maneira contextual**.

Concomitante a esse processo inicial, ao questionarmos as professoras sobre os âmbitos que são priorizados e o objetivo da avaliação inicial, as narrativas em sua totalidade apontaram para os aspectos cognitivos como o foco principal de investigação, ainda que os instrumentos avaliativos utilizados nas SRMs apresentem uma complexidade de áreas a serem avaliadas, conforme podemos observar nas falas abaixo:

Aqui a gente prioriza principalmente aspectos como a escrita, a leitura, se ele compreende conceitos, a questão sobre raciocínio lógico-matemático, a percepção, a memória, e principalmente a atenção e concentração também, são alguns dos aspectos que a gente prioriza. (SRM "F").

[...] pra saber onde aquela criança tá apresentando aquela dificuldade né que tipo de dificuldade ela vem apresentando, se é na matemática, se é na escrita, se a criança já está alfabetizada, se ainda não está, né e se ela consegue reter as informações

(**memória**), se é este o aspecto que está impedindo esta criança de avançar. (SRM “M” GRIFO NOSSO).

A gente procura vê a questão dos níveis de escrita, a questão da leitura [...] até mesmo da própria escrita, da identificação de figuras [...] a gente procura saber em que nível, em que nível eles se encontram através de testes cognitivos né da aprendizagem a gente tenta identificar em que nível de aprendizagem este aluno se encontra, a questão da memória, da concentração também (SRM “E”).

O ponto a refletir refere-se à centralidade da avaliação inicial que se destaca de maneira unânime nas SRMs pesquisadas, - **a cognição**: apreensão da leitura, escrita e conhecimento lógico-matemático- (alfabetização) e a função cognitiva (memória, atenção, percepção, etc).

Podemos observar de forma mais objetiva na figura abaixo como vem se organizando este processo e os aspectos priorizados:

Figura 6. Processo de Avaliação Inicial.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Como podemos constatar na ilustração acima, o processo avaliativo desenvolvido pelas professoras nas SRMs pesquisadas, colocam como centro da avaliação inicial o aluno e seus processos cognitivos, a partir de uma perspectiva psicopedagógica clínica tradicional, onde o aluno é o foco do processo avaliativo.

Consideramos de suma importância à inserção do aluno PAEE no processo de alfabetização, colocando no centro da questão a aprendizagem curricular, o acesso ao conhecimento científico, conforme nos aponta Oliveira (2018a). Haja vista que a escola se configura um espaço de aprendizagem e aquisição de saberes escolares. É preciso sim criar possibilidades de enfrentamento das marcas biológicas e inserir este aluno numa cultura letrada.

Meirieu (2005) também nos chama a atenção para esta questão. Para o autor a apropriação do conhecimento é a mola mestra que move a escola. Em suas palavras, uma pedagogia [...] [sem compromisso com o conhecimento] seria contrária às finalidades da escola, e, sobretudo, à primeira delas: a transmissão de saberes que permitam aos alunos introduzir-se no mundo, compreendê-lo ou torná-lo mais habitável (MEIRIEU, 2005, p. 150).

No que tange às funções cognitivas, de acordo com Mello (2005) a investigação e conhecimento sobre elas são de suma importância para a compreensão das dificuldades de aprendizagem.

Consoante a esta reflexão Gomes (2001) sustentado no posicionamento de Reuven Feuerstein, autor da teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) e da Experiência da Aprendizagem Mediada considera que o bom funcionamento das funções cognitivas são responsáveis pelo processamento mental saudável. E somente quando um mediador (professor) conhece quais funções cognitivas estão “prejudicadas” em um indivíduo é que possível identificar a origem de suas dificuldades e limitações temporárias a fim de serem trabalhadas.

Ou seja, de acordo com estes autores, a apreensão das funções cognitivas é necessária na avaliação dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Visto que, o comprometimento nessas funções implicam diretamente na aprendizagem do aluno.

Contudo, uma questão não pode passar despercebida e problematizada é o fato de que na avaliação diagnóstica inicial, o aluno ser o principal eixo desse processo. Pouco se discute o contexto social e escolar. Podemos evidenciar a partir dos dados que tais funções vêm sendo priorizadas e os aspectos históricos sociais, comportamentais e familiares pouco vêm sendo abordados nestes contextos.

Vemos em Vygotsky e em sua obra subsídios para aprofundarmos nossas discussões sobre a educabilidade dos alunos com deficiência, defendendo uma concepção de pessoa que permita compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem, partindo de uma visão sócio-histórica. Isso significa retirar o foco do problema do sujeito e direcionar para as relações sociais que dão significados aos fatos. Consideramos a partir desses preceitos que as funções cognitivas não podem vir desarticuladas dos aspectos históricos sociais e culturais.

De acordo com o autor, as funções psicológicas superiores (FPS), tais como a atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem são organizadas em sistemas funcionais, cuja finalidade é organizar adequadamente a vida mental de um indivíduo em seu meio social (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

Para Vygotsky (1997) as funções psicológicas superiores referem-se ao desenvolvimento sócio-histórico, passando de um estágio natural e primitivo, para um cultural. Tais funções são aprendidas a partir do processo de mediação, sendo constituídas pela experiência social.

A concepção interativa e contextualizada com o desenvolvimento e aprendizagem do aluno incluem assim diversos âmbitos e dimensões presentes no processo de avaliação que precisam ser considerados num contexto de avaliação das necessidades educativas especiais (BEYER, 2010).

Quando centralizamos o foco da avaliação no aluno, nos faz pensar que ele é o único responsável pelo desenvolvimento de sua aprendizagem. De acordo com Mainardes e Pino (2000) o que deve ser avaliado não é exclusivamente o aluno, mas a relação que se estabelece no processo ensino-aprendizagem, na medida em que se considera tanto o estudante como sujeitos históricos e produtores de conhecimento, tendo-se como pano de fundo para tal avaliação as relações que ele estabelece - com professores, com estudantes, enfim, com sua realidade social.

Ainda, de acordo com o documento “Saberes e práticas da inclusão” (BRASIL, 2006a) a avaliação na educação especial envolve alguns âmbitos que precisam ser considerados, como: o contexto educacional a qual este aluno está inserido, a família e também aluno. Este documento tira o foco do aluno e contextualiza para os demais espaços, enfatizando os aspectos relacionais que influenciam no processo de aprendizagem.

Corroborando com esta reflexão Oliveira e Campos (2005) problematizam a avaliação na educação especial centrada no aluno, na busca de justificar as dificuldades escolares

através das patologias ou condições individuais e intrínsecas que ocasionariam a dificuldade de aprender.

Ainda as mesmas autoras enfatizam a importância da avaliação do aluno não se restringir às suas condições de desenvolvimento bio-psico, mas levantar informações também de todos os aspectos sociais a qual este aluno está inserido, com vistas a estabelecer o potencial de aprendizagem destes. Havendo assim a necessidade de se buscar uma perspectiva contextualizada e relacional que implicam no processo ensino-aprendizagem.

Assim, a análise do processo de ensino e aprendizagem inclui novos elementos na compreensão das condições educacionais, dos quais podemos enfatizar: o aluno, a família, o professor, a escola e as condições que são oferecidas para a aprendizagem.

Ou seja, a avaliação inicial precisa identificar os obstáculos e barreiras que influenciam a aprendizagem do aluno e centralizar apenas no aluno implica entender que este aluno é o problema e o único responsável pelo desenvolvimento de sua aprendizagem. Portanto, a avaliação necessita ser ampliada e questionar e problematizar a própria escola, sua organização e currículo como possíveis obstáculos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência.

Pois de fato, precisamos repensar o modelo de escola que temos hoje. Canário (2006, p. 12), em sua reflexão, aborda a necessidade de “[...] concepções e práticas educativas que valorizem uma função crítica e emancipatória, que permitam compreender o passado, problematizar o futuro e intervir de modo transformador e lúcido no presente”.

Ou seja, acredita-se que, por meio do pensamento crítico, podem ser obtidas contribuições para reinventar novos caminhos num desafio imensurável na busca de uma escola para todos, com todos e de todos.

b) Dependência da avaliação acompanhada do laudo médico

Mesmo com o avanço das práticas escolares voltadas para o público-alvo da educação especial, ainda pode ser possível identificar traços de interferência do modelo médico de compreensão da deficiência. O diagnóstico clínico ainda é considerado como importante instrumento no encaminhamento desses alunos ao AEE. Apesar de haver orientação do Ministério da Educação – MEC de que o diagnóstico não pode ser considerado imprescindível para efetivação desse atendimento, esse instrumento ainda é solicitado como forma de

comprovação de que o aluno faz parte do público-alvo a ser atendido pela educação especial no Brasil.

De acordo com Bridi (2012, p. 501),

[...] Segundo as orientações para o preenchimento do Censo Escolar referente ao ano de 2011, esta exigência é abandonada. Compreende-se que o parecer pedagógico do professor do atendimento educacional especializado como possível e suficiente. Neste contexto, a avaliação inicial e o parecer pedagógico do professor ganham relevância e passam a sustentar o processo decisório sobre o ingresso do aluno no serviço, bem como, sua inserção como do aluno PAEE no Censo Escolar MEC/INEP.

Muito embora toda a discussão política recente relacionada a não exigência do diagnóstico clínico para ingresso ao AEE conforme nota técnica citada, observamos ainda que sua ausência se configura uma das preocupações dos professores das SRMs. Pesquisa realizada por Jesus et al. (2015) na maioria dos estados e municípios no Brasil, a ausência de laudo médico ainda parece ser perturbadora, devido esta prática ter sido historicamente associada aos profissionais da saúde.

No que tange as SRMs *locus* desta pesquisa observamos que essa realidade não é diferente conforme apontam as narrativas a seguir:

[...] Se a gente precisa encaminhar para a equipe multiprofissional da COEES a gente encaminha para uma avaliação mais detalhada e ai eles já voltam às vezes com o laudo médico [...]. (SRM “E”).

Quando necessário, a gente solicita uma avaliação da equipe de especialistas do CRIE, quando precisamos de uma avaliação mais detalhada, se for o caso de conseguir algum laudo médico, essa criança já traz [...]. (SRM “M”).

Aqui na SRM a gente trabalha em duas perspectivas né, a avaliação inicial desse aluno – que é a avaliação da aprendizagem, e ela é normalmente realizada em dois momentos: quando o professor percebe que ao longo do processo de escolarização desse aluno ele apresenta algum déficit e ele encaminha para a coordenação de educação inclusiva e outra perspectiva é quando esse aluno já ingressa na escola através da vaga reservada para os alunos com deficiência né e nesses casos em particular esse alunos já possuem laudo médico. (professora SRM “F”).

Nas primeiras narrativas podemos empreender a necessidade que as professoras têm da avaliação de outros profissionais para auxiliar de maneira complementar o processo de avaliação inicial pedagógica, trazendo diferentes olhares e perspectivas para a avaliação. Além disso, nos discursos, depreende-se que o laudo médico ainda é um documento indispensável e de preocupação nesses contextos.

Consideramos a importância da contribuição de equipes profissionais de diagnóstico na Educação Especial, pois oferecem informações complementares que não substituem a

avaliação de cunho pedagógico e dinâmico realizada pelo próprio professor da sala de recursos (BRASIL, 2006a).

O intercâmbio entre os professores (especializados ou não) e outros profissionais tanto das áreas da saúde, como as da educação, é fundamental para a compreensão e melhor utilização de recursos, métodos e técnicas que facilitem as interações desses alunos no espaço escolar, como por exemplo, modos de comunicação, adequação de mobiliário e preparação de material multissensorial e de tecnologia assistiva.

As políticas não descartam a avaliação de outros profissionais de cunho complementar a avaliação do professor (BRASIL, 2006a; 2014). Porém, tal avaliação não pode de maneira alguma, descartar ou anular a avaliação pedagógica realizada por ele, pois o que vai direcionar a prática pedagógica em AEE será a avaliação pedagógica.

Observamos nas SRMs pesquisadas que, embora haja ainda a preocupação com o laudo médico, como documento importante e comprobatório da deficiência, este documento não anula a avaliação de cunho pedagógico.

Mas podemos empreender que estes profissionais não se sentem os únicos responsáveis por esse encaminhamento aos serviços da educação especial. Há de se concordar, que talvez esses atores realmente não estejam preparados para construção dessa prática, em vistas do histórico da vinculação dessa modalidade educacional aos serviços do âmbito médico. Havendo a necessidade de formação continuada em relação às práticas avaliativas conforme já aponta pesquisa realizada por Bridi (2011).

Cabe problematizar que o uso do laudo médico como parâmetro para organização do trabalho pedagógico é nocivo à aprendizagem do aluno, pois o instrumento não aponta possibilidades e sim questões biológicas que comprometem de alguma forma essa aprendizagem. Assim, deve-se considerar que a existência não é o maior problema que permeia o laudo e sim a grande influência que este exerce no contexto educacional. Por mais que nas narrativas o laudo não tenha se apresentado como primordial, considerando prioritariamente as necessidades individuais dos alunos, contudo não excluam o condicionamento da prática docente ao laudo clínico.

No que tange especificamente a terceira narrativa, o laudo médico se configura uma das vias de acesso no ato da matrícula do aluno e oferece subsídios para garantir a segunda matrícula no Atendimento Educacional Especializado.

As matrículas neste contexto são efetivadas mediante sorteio de vagas através de edital público de acesso a toda comunidade. No edital é reservado um quantitativo de vagas para

peças com deficiência e sua comprovação se dá por meio do laudo médico no ato da matrícula, garantindo assim acesso ao serviço de AEE. Conforme podemos ilustrar parte do edital na figura a seguir:

Figura 7. Edital de Inscrição/Escola de Aplicação/UFGA/2019.

3.3- O representante legal pela inscrição deverá apresentar documento oficial de identificação com foto.

3.4- No ato da inscrição o representante legal pelo (a) candidato (a) deverá fornecer a cópia (Xerox) e original da Certidão de Nascimento do (a) candidato (a).

Parágrafo Único: Poderá realizar a inscrição do (a) candidato (a) para sorteio: a) o REPRESENTANTE LEGAL: PAI, MÃE OU TUTOR (aquele que detém a guarda judicial); ou b) o REPRESENTANTE VOLUNTÁRIO: pessoa maior de idade, munida de documento de identificação oficial com foto, portando **procuração assinada pelo responsável legal e autenticada em cartório**. O modelo de procuração será disponibilizado no protocolo da Escola de Aplicação da UFGA.

3.5- No ato da inscrição, para candidatos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o representante legal ou voluntário pelo (a) candidato (a), de acordo com o Parágrafo Único, do item 3.4 deste Edital, deverá apresentar LAUDO MÉDICO (original) atualizado e fornecer uma cópia (Xerox) no momento da inscrição.

Parágrafo Único: De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Art. 2º da Lei nº: 13.146, de 06 de julho de 2015, pessoas com deficiência são aquelas que têm: impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. De acordo com a Resolução nº 04/2009 CNE/CEB/Ministério da Educação, Art. 4º, considera-se público-alvo do Atendimento Educacional Especializado:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza, física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

3.6- A documentação incompleta implicará em INDEFERIMENTO da inscrição.

3.7- A inscrição do (a) candidato (a) ao sorteio implica a aceitação das normas estabelecidas neste Edital.

3.8- A homologação das inscrições efetuadas será divulgada no dia 09 de janeiro de 2019 (quarta-feira) a partir das 12h00min, nos quadros de avisos da Escola de Aplicação da UFGA.

4- DO SORTEIO

4.1- O sorteio será organizado e executado pela Comissão responsável pelo ingresso de novos alunos na Educação Infantil da Escola de aplicação da UFGA.

Av. Tancredo Neves, nº 1000 - Bairro: Montese - CEP: 66095-780 - Belém-PA
Telefone: (91) 3201-6930 | E-mail: ea_direcao@ufpa.br Página 2

Fonte: Edital de Inscrição da Escola de Aplicação/UFGA. Material coletado pela autora.

De acordo com o documento acima exposto, evidenciamos no **Item 3.5** que, para a concorrer ao sorteio de vaga reservada aos alunos com deficiência na referida instituição, a família precisa apresentar o laudo médico como documento comprobatório da deficiência do aluno.

Segundo pesquisa de Silva e Ribeiro (2017) ainda hoje alguns municípios fazem a exigência de um laudo médico com a descrição da deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, para efetivar a matrícula do aluno com necessidade educacional especial no atendimento educacional especializado.

Observamos que há uma questão cultural e política marcante que pode ser problematizada a partir das reflexões de Santiago et al. (2014, p. 637) que discutem sobre a

exigência ou não do laudo médico e apontam que “são da dimensão política as orientações que tanto privilegiam o laudo médico quanto as que “abrem a brecha” para laudo pedagógico”.

Ou seja, tais questões podem ser refletidas diante das desarmonias ou incongruências que há nas próprias políticas o que possibilita espaço para questionamentos referentes à exigência ou não do laudo médico para ingresso ao AEE.

Mainardes (2006, p. 53), nos aponta que “os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam tem implicações para o processo de implementação das políticas”.

Embora a Nota Técnica nº 04/2014 reconheça que o docente não precisa apresentar um laudo médico como requisito para o ingresso do aluno no AEE, pois tal exigência denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito (BRASIL, 2014).

Outra questão refere-se às alternativas presentes para a caracterização do aluno e expõe a “necessidade” do laudo médico nesta etapa, bem como a delimitação do PAEE nas políticas, principalmente quando nos reportamos à deficiência intelectual por exemplo, que demanda uma caracterização mais específica no seu processo diagnóstico.

Isso quer dizer, mesmo que exista a importância do professor do AEE emitir um parecer pedagógico para que o aluno possa ser inserido nas SRMs, a preocupação com o laudo médico é ainda contínua e precisa.

Cabe problematizar que o encaminhamento dos alunos aos serviços de saúde visando apenas à produção de um diagnóstico clínico, sem que haja o olhar, a escuta e o diálogo, surge a partir da consideração de que o “fracasso escolar” é fruto de questões inerentes aos alunos e não a questões relacionadas ao contexto histórico-social.

Segundo Leães (2009) o discurso pedagógico ao se apoiar no laudo médico demonstra estar sustentado por preceitos autorizados e aceitos socialmente. O professor busca conferir legitimidade em seu discurso ao dizer sobre o aluno o que é socialmente aceitável, considerando que se trata de alguém que traz uma marca na história, a marca da medicalização.

E que de algum modo continuam alimentando a expectativa de explicar e justificar os desempenhos dos alunos em função de deficiências não visíveis, e por isso precisam de um laudo (OLIVEIRA, 2018).

Tais questões levantadas trazem ainda a forte influência do modelo médico-clínico na Educação Especial, muito embora os avanços alcançados a partir das políticas. Podemos também evidenciar tais influências em alguns instrumentos de avaliação inicial utilizados pelos professores das SRMs pesquisadas e que enfatizam os aspectos do diagnóstico clínico médico, conforme podemos visualizar nas figuras abaixo:

Figura 8. Fragmentos dos Instrumentos de Avaliação Inicial das SRMs *lócus* desta pesquisa.

1 ano Entre 1 ano e meio e 2 anos

Tem controle dos esfíncteres? Sim Não *Centro da esperada*

A criança sofreu algum acidente ou vivenciou algum fato marcante? Sim Não
Quais e quando?

A criança sofreu alguma doença no início do desenvolvimento? Sim Não *Qual(is)?*

Com quem a criança come? Em que local?
Sozinha

A criança dorme bem? Sim Não
Às vezes chama pela mãe

Como é seu sono (agitado, tranquilo)?
Sono tranquilo

Fala dormindo? Sim Não Sim Não Sim Não Sim Não

Dorme em quarto separado dos pais? Sim Não *Na própria cama*

INFORMAÇÕES SOBRE A SAÚDE GERAL DO ALUNO

Durante os últimos 2 anos recebeu algum tratamento médico?
Não

Toma medicamentos? Quais?
Não

Tem alergia a algum medicamento ou anestésico?
Alergia a cocarite

Já fez cirurgias?
Não

Costuma sentir tontura ou ser desmaia?
Não

Tem ou teve algum tipo de doença?
Não

Problemas alimentares? Em caso afirmativo, quais?

A criança foi adotada? Sim Não
Em caso afirmativo, com que idade?

A criança mora com quem?
Com os pais

Como é o relacionamento da criança em família?
Bom

Como é o relacionamento da criança fora da família?
Ela é marçalhosa!


Que tempo os pais costumam para estarem em companhia dos filhos?

Quais os métodos adotados pelos pais e/ou cuidadores para educar a criança?

FUNCIONALIDADES ADAPTATIVAS DO COTIDIANO

Tem autonomia durante alimentação?
Sim

Tem autonomia durante a higiene pessoal?



Prefeitura Municipal de Belém
Secretaria Municipal de Educação
Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes

FICHA DE AVALIAÇÃO

1- IDENTIFICAÇÃO

Aluno(a): _____
Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____
Indicativo de deficiência: _____
Possui laudo: () Sim () Não CID: _____
Período de avaliação: ____/____/____ a ____/____/____
Escola: _____
Ciclo: _____ Turno: _____
SRM: _____
Prof.(a) AEE: _____

2- ENTREVISTA FAMILIAR

Nesse item é importante abordar os seguintes aspectos: gestação, parto, nutrição, imunizações, sono, desenvolvimento psicomotor, linguagem, antecedentes patológicos, relacionamento familiar, atividades de vida diária, preferências do aluno, fobias, interesses pessoais, características comportamentais.

SECRETARIA DE BELÉM
Av. Gentil Silerio, nº 694 - Vaz-de-Ferreira - Belém (PA) - CEP: 66031-140
Fone: (51) 3257-0201 E-mail: crie@cmecba.gov.br

Fonte: Entrevista Neuropsicopedagógica SRM “F”.

Fonte: Ficha de Entrevista SRM “M”

Estudo de caso () Outros:	
O professor de classe regular utiliza metodologias diversificadas/diferenciadas/adaptadas?()	
Obs:	
A escola leva em consideração a faixa etária dos alunos para a oferta de etapas/séries/ano e turno	
Sim () Não () Obs:	
Atividades que a escola proporciona para a interação junto às famílias:	
O aluno participa das diversas atividades escolares / extraclasses Sim() Não() Obs:	
Descreva as atitudes dos demais pais, alunos, funcionários, professores e gestores frente ao aluno	
Descreva as atitudes do professor da classe regular em relação a: utilização de recurso pedagógicos, metodológicos, estratégias avaliativas e expectativas frente ao aluno:	
5. AVALIAÇÃO DO ALUNO	
5.1 CONDIÇÕES DE SAÚDE GERAL.	
Caso o aluno apresente alguma deficiência, problemas de comportamento e/ou problemas de saúde descreva:	
O aluno possui laudo médico: Sim() Não(<input checked="" type="checkbox"/>) Qual o diagnóstico?	
Tem outros problemas de saúde? Sim() Não(<input checked="" type="checkbox"/>) Quais?	
Faz uso de medicamentos controlados? Sim() Não(<input checked="" type="checkbox"/>) Quais?	
O medicamento interfere no processo de aprendizagem? Sim() Não() Em que?	
Tem alergia? Sim() Não(<input checked="" type="checkbox"/>) Se sim, a que:	
Existem recomendações da área da saúde? Sim() Não(<input checked="" type="checkbox"/>) Se sim, quais?	
5.2 NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DO ALUNO	
FUNÇÃO COGNITIVA:	
Percepção Sinestésica	Domina e/ou aponta partes do corpo em si () no outro () Identifica perto () longe () Outros:
Percepção Espacial	() Lateralidade () dentro/fora () Perto/longe Outros:
Percepção Visual	() Figura fundo () Cores () Formas () Contrastes (claro/escuro) () Deslocamento de objetos () Distância () Tamanho Outros:
Percepção Auditiva	() Percebe sons () Discrimina sons () Comanda mensagens

Fonte: PDI- SRM "E"

A partir dos fragmentos acima, evidenciamos que os três instrumentos de avaliação inicial trazem aspectos clínicos referentes ao diagnóstico do aluno (presença ou não de laudo médico), condições de saúde, se faz uso específico de alguma medicação, aspectos nutricionais e/ou problemas alimentares, alergias etc.

Dos três documentos analisados, a ‘Entrevista Neuropsicopedagógica’ traz um foco maior na investigação desses aspectos clínicos. Os demais documentos analisados abordam outros âmbitos avaliativos, a partir de uma visão multidimensional, envolvendo outros aspectos, como os comportamentais, educacionais e sociais.

Não negamos a relevância de abordar estes aspectos durante a anamnese familiar, contudo temos a clareza que a avaliação não pode se limitar nessas questões, pois tais informações podem implicar reflexos na prática pedagógica junto ao aluno com deficiência, em função da cultura clínica instalada historicamente no âmbito da educação especial.

De acordo com Christofari (2014, p. 23) “O processo de medicalização tem como um de seus princípios acalmar conflitos. Se o “problema” está no aluno, ninguém tem culpa da sua “doença”. O discurso direcionado ao aluno comumente sintetiza: não é caso para o pedagógico, mas para a saúde”.

Ou seja, quando o problema passa a ser naturalizado no próprio aluno, as possibilidades educacionais passam a ser limitadas, demandando de outros profissionais (médicos) alternativas de intervenção que ultrapassam o pedagógico.

Cabe ressaltar que não estamos negando a existência da deficiência, a sua condição clínica e a possibilidade de comprometimento em seu processo cognitivo, sendo estes reais. Porém, a utilização de diagnósticos como comprovante para os problemas de aprendizagem, devem ser problematizados.

Conforme discutem Pletsch e Oliveira (2014) se o instrumento avaliativo guarda grandes semelhanças como os modelos de anamnese utilizados pelos profissionais da saúde, infere-se a necessidade de ampliar a perspectiva de compreensão do aluno atendido na sala de recursos multifuncionais diante da introdução de aspectos do contexto, sociais, familiares e escolares no referido documento.

c) Responsabilidade da elaboração do PDI apenas ao professor da SRM

A avaliação da aprendizagem envolve um processo sistemático de análise para a tomada de decisão com vistas ao aperfeiçoamento de ações educacionais que promovam o acesso ao conhecimento e o processo de inclusão escolar. Conhecer de maneira compreensiva as características de cada aluno e suas especificidades irá contribuir para o planejamento educacional incluindo todas as alternativas necessárias que permitam a remoção de barreiras para a aprendizagem.

Na educação especial a avaliação inicial tem contribuído para identificação e o planejamento de ensino. Como destaca Mendes (2010b, p. 22) ao dizer que,

[...] a avaliação para identificação visa a identificar se determinado aluno tem ou não NEE para definir sua potencial elegibilidade aos serviços de AEE. A avaliação para o ensino tem como meta o desenvolvimento de um plano individualmente talhado para responder às necessidades dos alunos com NEE e monitorar seu percurso educacional para que ele seja bem sucedido.

No que se refere à avaliação para o planejamento educacional tendo em vista a aprendizagem do aluno, Christofari e Baptista (2012) colocam que devemos pensar a avaliação do aluno público alvo da educação especial como um instrumento que permite a (re) construção e (re) planejamento das práticas pedagógicas. Esta visão constrói uma prática pedagógica que favorece a inclusão escolar.

Alguns autores como Poker et al. (2013), Glat e Pletsch (2013) enfatizam a importância de um planejamento pedagógico individual no processo de escolarização do aluno PAEE com o objetivo de subsidiar a prática pedagógica do professor e prever recursos e estratégias educacionais necessárias a cada aluno individualmente. Tal planejamento tem como base, os interesses, as possibilidades, conhecimentos do aluno, bem como suas necessidades e prioridades de aprendizagem.

A referência de planejamento para o aluno público alvo da educação especial na legislação brasileira é feita pelo Plano de AEE, na resolução N. 4 de 2009.

Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais. (BRASIL, 2009, p. 3).

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) utilizado nas SRMs *lócus* desta pesquisa é denominado um plano de AEE, que acontece especificamente nas salas de recursos multifuncionais, fazendo parte do planejamento no Atendimento educacional especializado e tem função complementar e suplementar a sala comum.

Segundo Poker et al. (2013), o PDI auxilia na definição de ações do professor no AEE. Apresenta também um caráter documental, com a finalidade de registrar as avaliações e práticas do profissional que atuam na SRM. O mesmo autor destaca que o referido documento deve ser conduzido a partir de uma avaliação prévia do aluno, para posteriormente construir o planejamento pedagógico individualizado.

A avaliação das ações para planejar os apoios para os alunos da educação especial carecem de uma ação sistematizada e de maneira colaborativa com o professor da sala comum e quando necessário, com demais profissionais da escola e a família (BRASIL, 2006a).

A interação entre os professores é essencial para que a SRM exerça a dinâmica de complementariedade e suplementação. Tal interação também é necessária, pois o planejamento da sala de recurso potencializa a aprendizagem na sala comum.

É no cotidiano das SRMs que se observam as especificidades e necessidades do aluno para assim oferecer um planejamento mais adequado respeitando a sua singularidade. (VELTRONE; MENDES, 2011).

O PDI apresenta assim as seguintes características: elaborado pelo próprio professor em colaboração do professor da sala comum e equipe pedagógica da escola, avaliação com viés formativo e processual, articulado ao projeto político-pedagógico da escola (BRASIL, 2006).

Quanto ao planejamento pedagógico do aluno PAEE para o atendimento nas SRMs *locus* desta pesquisa, evidenciamos a partir das narrativas que após a avaliação inicial, uma primeira ação dos professores especializados consiste em sistematizar o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

De acordo com Jesus et al. (2015) em outros estados brasileiros, os estudos do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) também evidenciam essa mesma realidade, ou seja, o aluno passa por um processo de “diagnóstico inicial” para que o professor possa elaborar o Plano de AEE e o trabalho pedagógico que será realizado nos momentos de Atendimento Educacional Especializado.

A construção desse plano ganha vieses diferenciados, tanto no que se refere ao modelo utilizado como na sua constituição. A primeira questão evidenciada refere-se ao modelo de PDI utilizado, diferente da SRM “F” onde os próprios professores construíram o modelo de PDI utilizado. Nas SRMs “M” e “E” existe um modelo orientador disponibilizado pelas Coordenadorias de educação especial. Consoante com a pesquisa de Jesus et al. (2015) onde verificou que na maioria dos municípios estudados, há um modelo específico orientador do Plano Educacional Especializado.

Nas narrativas a seguir observamos como esse planejamento vem se constituindo:

Aqui, nós temos também estudo de caso desse aluno (junto com os professores da sala comum e quando necessário à família) que auxilia na construção do PDI. Já não é uma avaliação inicial, mas uma avaliação continuada que nos auxilia nas ações a serem desenvolvidas no AEE (SRM “F” GRIFO NOSSO).

Aqui na escola não fazemos estudo de caso, tudo que eu faço é de maneira independente, o planejamento pedagógico é feito por mim a partir do que observo e avalio do aluno (SRM “M”).

Aqui na escola nosso trabalho é totalmente independente, então tudo que nós fazemos aqui é sob nossa responsabilidade, então eles sempre vem nos procurar, é aquela questão, é como se o aluno fosse só do AEE [...] (SRM “E”).

Como podemos perceber, diferentes fazeres circulam o cotidiano das SRMs e influenciam nas ações de acesso ao conhecimento pelos alunos. A primeira narrativa, por exemplo, traz o estudo de caso como estratégia na construção do planejamento pedagógico, sendo este construído de maneira coletiva e colaborativa.

Para Damiani (2008) o trabalho colaborativo traz a ideia de um esforço coletivo, mas não apenas na operação de um sistema pronto, e sim na própria geração deste sistema, deflagrado pelas tomadas de decisões compartilhadas e responsabilização mútua.

A resolução Nº 4 de 2009, vem apontar a importância para a realização de um trabalho em colaboração com o professor do ensino regular e nos assinala no inciso VII que esta deve “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (BRASIL, 2009, Art. 13).

Assim sendo, as estratégias pedagógicas para o aluno PAEE necessitam que sejam pautadas num diálogo crítico entre os profissionais da escola a qual este aluno esteja inserido, verificando possibilidades educacionais e inclusivas. Glat e Pletsch (2013) declaram que toda proposta de planejamento pedagógico individual precisa ser elaborada de forma colaborativa entre os professores.

Mendes et al. (2014) trazem indicadores que trabalhar de maneira colaborativa viabiliza o processo de inclusão escolar. A autora expõe que as pesquisas atuais sobre inclusão escolar têm orientado para que o trabalho inclusivo não seja realizado de forma individual pelo professor, mas a partir de grupos de pessoas com objetivos comuns, ou seja, a adesão a um trabalho onde pais, professores se responsabilizem mutuamente.

As demais narrativas vêm nos apontar um viés diferente, na qual esse processo vem acontecendo de maneira solitária. Os professores das redes estadual e municipal citadas assumem toda a responsabilidade do planejamento pedagógico do aluno PAEE.

Através de diversos documentos que orientam o funcionamento do AEE, pode-se constatar que é papel do professor que atua na Sala de Recursos Multifuncional elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as especificidades e particularidades de cada um de seus alunos,

complementando ou suplementando conteúdos específicos do ensino regular. Este trabalho, no entanto, não deve ser solitário, mas em conjunto com os professores das salas regulares frequentadas pelos alunos, bem como pedagogo, família e demais atores envolvidos no processo social e educacional desse aluno. O trabalho colaborativo no contexto escolar tem a função de deslocar a responsabilidade unicamente do professor da SRM.

Glat et al. (2006) problematizam tais questões, evidenciando que o aluno com deficiência ainda é considerado de responsabilidade da educação especial, possivelmente pelo fato da oferta desta modalidade de atendimento educacional, no decorrer da história, estar vinculada a espaços segregados. Assim, o fator de sucesso dos alunos ficou ao cargo dos professores da sala de recursos e, raramente, dos professores da sala regular, que não veem o desenvolvimento do aluno incluído como sendo de sua responsabilidade.

Atender aos princípios inclusivos demanda a construção de uma visão compartilhada entre pedagogos, professores e demais profissionais da educação sobre a função da escola contemporânea, a diversidade do alunado, bem como currículo e avaliação, neste contexto. A inclusão escolar exige uma nova escola, assim como modos de ensinar inovadores, ou seja, a busca por uma epistemologia que favoreça o trabalho do professor dando sentido ao que ensina, assim como acessibilidade pedagógica a esses alunos (MASCARO, 2017).

Assim, há uma tentativa de articular diferentes olhares, saberes e contribuições para sistematizar o plano de Atendimento Educacional Especializado do aluno. Nessa ação de colaboração, surgem maiores possibilidades de se pensar o Atendimento Educacional Especializado como uma ação que pode potencializar o processo de escolarização do estudante.

Nesse contexto, teremos que pensar a escola como um lugar de encontro e de aprendizagem, como um espaço de relações mediadas na busca pela construção do conhecimento (MEIRIEU, 2005).

Tendo em vista os desafios postos, se faz necessário assim o delineamento de ações de avaliação e planejamento pedagógico para o aluno PAEE do que se pretende mediar, buscando estratégias colaborativas entre os agentes envolvidos que possibilitem a eliminação de barreiras que interferem no processo ensino e aprendizagem.

5 AVALIAÇÃO DE ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Esta seção objetiva dar prosseguimento a análise de dados, problematizando a avaliação de acompanhamento da aprendizagem em AEE nas SRMs *locus* desta pesquisa, conforme anunciado na seção anterior. Para tanto, apontaremos alguns resultados obtidos no decorrer desse estudo a partir da análise de documentos em consonância com os dados das entrevistas. Sendo assim, desdobro esta seção em dois subtópicos em que primeiramente apresento os instrumentos para acompanhamento em AEE utilizados pelos professores das SRMs pesquisadas, em seguida problematizo sobre o processo de avaliação de acompanhamento, fazendo a triangulação entre os documentos, as narrativas das professoras e o referencial teórico.

5.1 Os instrumentos de Avaliação para Acompanhamento em AEE

Para o desenvolvimento desta primeira parte do texto, focaremos nos instrumentos avaliativos de acompanhamento utilizados nos contextos pesquisados. Considerando os dados das entrevistas e os documentos analisados, a avaliação de acompanhamento no AEE é realizada a partir de um conjunto de instrumentos de caráter processual e contínuo conforme podemos sintetizar no quadro abaixo:

Quadro 8. Relação do Instrumento Avaliativo de Acompanhamento em AEE utilizados nas SRMS *locus* desta Pesquisa

INSTRUMENTOS	DESCRIÇÃO
Portfólio	Reunião dos trabalhos realizados pelos alunos ao longo do processo educacional. Permite ainda analisar, avaliar, executar e apresentar produções resultantes das atividades desenvolvidas durante todo período educacional (VILA BOAS, 2004).
Observação	Refere-se à ação e o resultado de observar algo ou alguém.
Registros de Observação	São variadas formas de registros da experiência pedagógica (anotações, fichas de registro, caderno de registro diário, relatórios, fotografias, pequenas filmagens, arquivo de produções, etc.).
Relatório e/ou parecer Pedagógico	Oferece informações de maneira descritiva sobre o processo de aprendizagem do aluno.

Fonte: Elaborado pela autora baseado no instrumental avaliativo utilizado pelos professores das SRMs *locus* desta pesquisa, 2019.

Conforme observamos no quadro acima, há uma diversidade de instrumentos e/ou recursos avaliativos utilizados nas SRMs *locus* desta pesquisa de caráter processual durante a avaliação da aprendizagem no contexto do Atendimento Educacional Especializado.

Esteban (2001) pontua alguns recursos e instrumentos importantes de avaliação numa perspectiva processual, como: a) anotações sobre as produções dos alunos; b) registros de observações ou produções dos alunos; c) dossiê; - relatórios descritivos de desempenho individual; d) autoavaliação do aluno, do grupo, da turma e dos educadores; e) reunião de pais/aluno/professores para análise do dossiê pela família; f) conselhos de classe e reuniões pedagógicas, etc.

Mais especificamente no campo da educação especial, Fernandes (2010), comenta sobre as ferramentas ou procedimentos avaliativos de caráter processual e nos aponta a observação e o registro de atividades individuais e coletivas, o portfólio, a entrevista como instrumentos capazes de auxiliar a todos os estudantes a avançar na sua aprendizagem. Na visão do autor são esses os mais completos e sugestivos para avaliação. Por meio desses procedimentos o professor poderá não apenas registrar fatos e situações, mas também compreender condutas presentes na rotina dos estudantes, principalmente, se o professor conjugar nesta observação outros espaços de aprendizagem além da sala de aula.

Ainda no campo da Educação Especial Vila Boas (2004), Glat e Pletsch (2013) consideram o portfólio como importante recurso avaliativo de cunho processual e qualitativo

que permite conhecer a produção individual do aluno, analisar seu potencial de aprendizagem e a prática pedagógica do professor.

Evidenciamos assim, que as SRMs *lócus* desta pesquisa encontram-se em consonância com tais estudiosos na escolha do instrumental avaliativo de cunho processual e qualitativo.

Consideramos que o uso de instrumentos na educação especial constitui a base do planejamento da avaliação do professor. Dessa forma, pensar e refletir sobre estes, se torna necessário, pois se configuram meios e recursos de observar e refletir sobre as formas de ensinar e aprender.

Inicialmente, apresentaremos de maneira descritiva os documentos utilizados em sua estrutura, de modo a caracterizar e situar o leitor:

5.1.1 Instrumentos da SRM “F”

Apresento de forma descritiva os instrumentos de avaliação de acompanhamento utilizados na SRM “F”, buscando delinear como vem acontecendo este processo de acompanhamento em AEE.

A avaliação de acompanhamento da aprendizagem do aluno com deficiência é realizada a partir de alguns instrumentos elaborados pelos próprios professores e utilizados durante o AEE, como: 1) Registro de acompanhamento em AEE; 2) Devolutiva de Avaliação 3) Portfolio do aluno.

O primeiro documento, denominado de ‘Registro de Acompanhamento em AEE’ se estrutura em 5 partes: 1) Identificação do aluno; 2) Identificação do professor de AEE; 3) Objetivo do atendimento; 4) Metodologia utilizada no AEE; 5) Desenvolvimento do atendimento e; 6) Encaminhamentos.

O referido documento objetiva registrar o comportamento do aluno mediante a atividade pedagógica sugerida pelo professor e verificar seu desempenho escolar.

A ficha de registro constitui-se pela anotação dos fatos observados, e registrados de maneira descritiva, eliminando as interpretações pessoais e, em geral, constam de data, descrição do fato e comentário do observador (SANT’ANNA et al., 1995). Conforme podemos visualizar na figura abaixo:

Figura 9. Ficha de Registro.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ ESCOLA DE APLICAÇÃO COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
REGISTRO DE ACOMPANHAMENTO DO AEE	
Aluno(a) GUSTAVO TAVARES DE OLIVEIRA	Data 25/10/17
Professor ANDRÉ LUIZ DE SOUZA	
OBJETIVO	
Trabalhar coordenação motora grossa e fina	
METODOLOGIA	
Folha de atividade, garrafão de água, tinta guache, pinces, lápis de cor	
DESENVOLVIMENTO DO ATENDIMENTO	
Iniciei o atendimento com a atividade "Conhecendo do Togedemaru". Pedi ao Gustavo que realizasse a leitura e me explicasse as fraquezas e resistências desse Pokémon. Gustavo se mostrou muito interessado no assunto e demonstrou muito conhecimento a respeito. Após a leitura, solicitei a pintura do desenho e quando concluída, partimos para a construção do Togedemaru de material reciclável.	
ENCAMINHAMENTOS	
Treino Grafomotor	

Fonte: Coordenação de Educação Inclusiva/Escola de Aplicação UFPA.

A ficha acima apresentada auxilia o professor no planejamento pedagógico e na reorientação de sua prática a partir dos dados observado durante o atendimento. A observação neste contexto não acontece de maneira aleatória, sem um objetivo pré-definido, pois há uma sistematização do atendimento e do que se pretende avaliar.

No que tange ao segundo documento 'Devolutiva de Avaliação' sua estrutura também apresenta 5 partes: 1) Dados de identificação do aluno; 2) Síntese da avaliação; 3) Organização do atendimento; 4) Assessoramento e o 5) parecer final da avaliação.

O referido documento apresenta uma descrição avaliativa dos registros de observação no AEE, bem como da análise do conjunto de atividades compostas no portfólio de modo a sintetizar o desenvolvimento do aluno ao longo do ano de acordo com as atividades e o planejamento pedagógico que foram propostos.

O parecer pedagógico é uma forma de relato avaliativo que contém o registro das informações a respeito do desenvolvimento educacional do aluno, descrevendo de maneira detalhada, os aspectos que foram avaliados, bem como aspectos de sua aprendizagem (CAMARGO; SARZI, 2013).

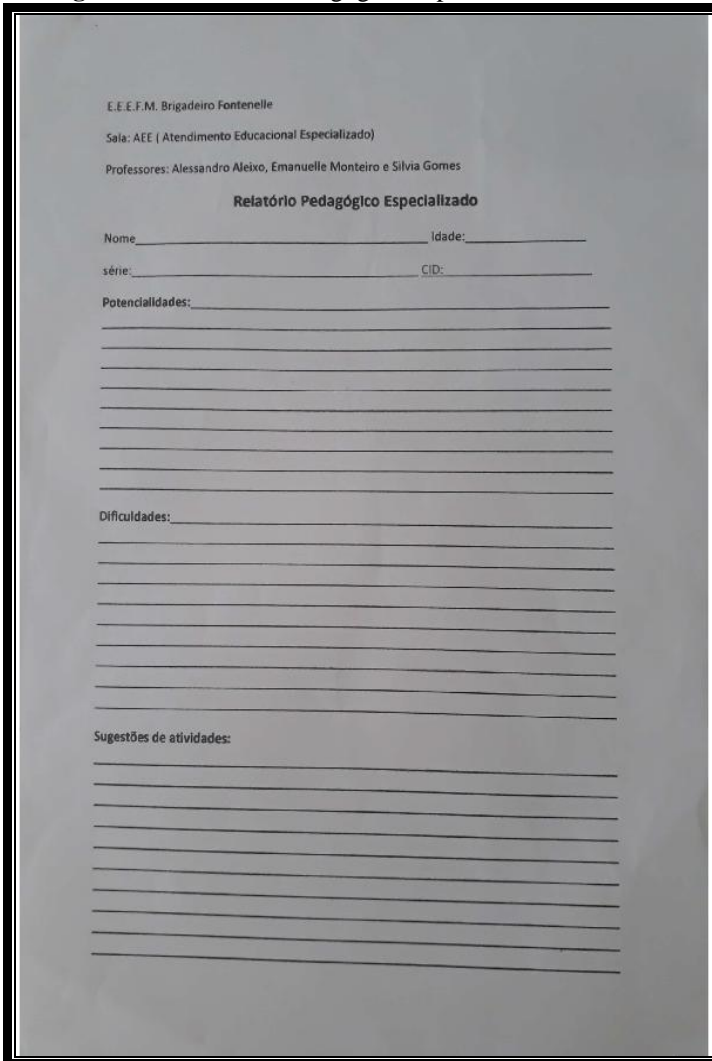
Já o portfólio neste contexto se configura no conjunto de atividades e registros que são organizados ao longo do ano e entregues à escola e família como comprovação das atividades desenvolvidas e do desenvolvimento do aluno.

De acordo com Glat e Pletsch (2013), o portfólio representa um importante recurso avaliativo, na medida em que se constitui um instrumento que organiza os registros das atividades realizadas pelos alunos por um período determinado.

5.1.2 Instrumentos da SRM “E”

Neste contexto, durante o processo de avaliação de acompanhamento se utilizam: 1) observação durante o atendimento em AEE, contudo não há nenhum roteiro específico com objetivos pré-estabelecidos e critérios definidos; 2) Relatório Pedagógico Especializado e 3) Portfólio.

No que tange ao ‘Relatório Pedagógico Especializado’ o referido documento em sua estrutura favorece a identificação dos conhecimentos do aluno referente às potencialidades, dificuldades e, faz sugestões de atividades pedagógicas a serem trabalhadas, Conforme observamos na figura abaixo:

Figura 10. Relatório Pedagógico Especializado.

E.E.E.F.M. Brigadeiro Fontenelle
Sala: AEE (Atendimento Educacional Especializado)
Professores: Alessandro Aleixo, Emanuelle Monteiro e Silvia Gomes

Relatório Pedagógico Especializado

Nome _____ Idade: _____
série: _____ CID: _____

Potencialidades: _____

Dificuldades: _____

Sugestões de atividades: _____

Fonte: Coordenação de Educação Especial do Estado do Pará (COEES).

O documento apresentado favorece na identificação dos conhecimentos, potenciais e habilidades do aluno, alinhando-se a perspectiva vygotskiana, que ressalta as expectativas positivas acerca da aprendizagem dos alunos.

O parecer e/ou relatório pedagógico, enquanto documento descritivo mostra-se como ferramenta importante para uma avaliação que não busque somente ressaltar os aspectos da deficiência ou dificuldades, mas sim, entender o desenvolvimento e a aprendizagem a partir das peculiaridades, respeitando às individualidades e potencialidades do aluno e não unicamente o seu déficit (CAMARGO; SARZI, 2013).

Em relação ao portfólio neste contexto, ele se organiza no próprio caderno do aluno. Os portfólios dependendo de cada contexto podem encontrar diferentes linguagens e poderão, portanto, se expressar de maneiras diversas, não apresenta especificamente uma única

estrutura e o caderno do aluno pode representar um importante recurso avaliativo (VILLAS BOAS, 2004).

5.1.3 Instrumentos da SRM “M”

No que se refere à SRM “M”, a professora faz uso dos seguintes instrumentos avaliativos: 1) Roteiro de Observação, com objetivos pré-definidos e critérios específicos e 2) Relatório evolutivo do aluno durante o AEE.

O primeiro documento, ‘Roteiro de observação’ (disponível em anexo) apresenta como objetivo mapear áreas específicas do desenvolvimento do aluno, como a linguagem oral, leitura, linguagem escrita, conhecimento lógico-matemático e níveis de escrita (psicogênese da escrita).

Na avaliação da linguagem oral ascendem os aspectos como: expressão oral, pronúncia, articulação da fala, autonomia ao iniciar um diálogo, se faz uso de comunicação alternativa ou comunicação sensorial, etc.

Na avaliação da leitura e escrita, mensura-se a identificação e o reconhecimento de letras, entre letras e números, se leem textos, frases, palavras, dentre outros.

No conhecimento lógico-matemático verifica-se orientação temporal, reconhecimento de números, formas geométricas, cores, desenvolve atividades de classificação, ordenação e seriação, etc.

Ainda, são averiguados os níveis de escrita do aluno, conforme podemos ilustrar na figura a seguir:

Figura 11. Roteiro de Observação.

NÍVEIS DE ESCRITA (PSICOGÊNESE)	
PRÉ-SILÁBICA (PICTÓRIA)	<ul style="list-style-type: none"> • Não estabelece vínculo entre a fala e a escrita • Supõe que a escrita é outra forma de desenhar ou de representar coisas e usa desenho, garatuças e rabiscos para escrever • Demonstra intenção de escrever através de traçado linear com formas diferentes • Supõe que a escrita representa o nome dos objetos e não os objetos • Não estabelece vínculo entre a fala e a escrita • Supõe que a escrita é outra forma de desenhar ou de representar coisas e usa desenho, garatuças e rabiscos para escrever
PRÉ-SILÁBICA (PRIMITIVA)	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstra intenção de escrever através de traçado linear com formas diferentes • Supõe que a escrita representa o nome dos objetos e não os objetos • Questiona sobre sinais escritos e pergunta sobre a representação que vê em sua comunidade • Usa letras o que conhece do meio ambiente para escrever (bolinhas, riscos, pedaços de letras) • Usa letras do próprio nome ou letras e números na mesma palavra, para escrever
PRÉ-SILÁBICA	<ul style="list-style-type: none"> • Começa a diferenciar letras, números, símbolos ou desenhos; • Faz registros diferentes entre palavras modificando a quantidade e a posição e fazendo variação nos caracteres; • Tem leitura global, individual e instável do que escreve: só ela sabe o que quis escrever; • Supõe que para algo poder ser lido precisa ter no mínimo de duas a quatro grafias, geralmente três (hipóteses de quantidade mínima de caracteres); • Supõe que para algo poder ser lido precisa ter grafias variadas (hipótese da variedade de caracteres) • Reconhece que as letras servem para escrever, mas não sabe como isso ocorre.
PRÉ-SILÁBICA INTERMEDIADA	<ul style="list-style-type: none"> • Começa a ter consciência de que existe alguma relação entre pronúncia e a escrita; • Começa a desvincular a escrita das imagens e números das letras; • Conhece ou não os sons de algumas letras ou de todas elas; • Caracteriza uma palavra com uma letra inicial e/ ou final; • A criança começa a perceber o som das letras, sabe que ela existe, mas não sabe onde colocá-las. • Só demonstra estabilidade ao escrever seu nome ou palavras que teve oportunidade e interesse de gravar.
SILÁBICO	<ul style="list-style-type: none"> • Supõe que a escrita representa a fala; • Tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras; • Supõe que a menor unidade da língua seja a sílaba; • Supõe que deve escrever tantos sinais quantos forem as vezes que mexe a boca, ou seja, para cada sílaba oral corresponde uma letra ou um sinal; • Em frases, escreve uma letra para cada palavra. • Silábico quantitativo: Usa o número de letras correspondente ao som silábico, sem se preocupar com a correspondência som/letra. • Silábico qualitativo: Usa uma letra para representar cada som silábico, percebendo o som marcante. • Insere algum símbolo ou letra para diferenciar as palavras, ou para evitar letras repetidas. • Supõe que a escrita representa a fala; • Compreende o valor sonoro convencional das letras.
SILÁBICO ALFABÉTICO	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende que a escrita representa o som da fala; • Faz uma leitura termo a termo (não global); • Faz a troca, inversão, rotação ou repetição de sílabas. • Escreve as sílabas incompletas nas palavras. • Faz trocas de letras de pares mínimos: b/p, t/d, f/v, c/g. • Caos de rotação: o aluno vira do desenho da letra, transformando "n" em "u", "b" em "p". • Percebe que faltou uma letra no que escreveu. • Acrescenta letras e/ou omite
ALFABÉTICO	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende função social da escrita • Compreende o modo de construção da escrita; • Compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba; • Conhece o valor sonoro das letras • Separa todas as palavras nas frases; • Apresenta problema de segmentação • Compreende que cada som corresponde a uma letra, que cada sílaba pode ter mais de uma letra.

Fonte: Elaborado pelo CRIE (p. 2).

Evidenciamos que parte do roteiro apresentado revela a influência da teoria das autoras Ferreira e Teberosky (1999) conhecida como a “Psicogênese da Língua Escrita”, fundamentadas pela psicolinguística e a teoria piagetiana. De acordo com as autoras, as crianças apresentam níveis conceituais linguísticos, ou seja, elas constroem hipóteses a respeito da escrita, que se configuram nos seguintes níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Já no que se refere ao segundo documento, ‘Relatório Evolutivo’ do aluno no AEE, o mesmo se estrutura em 5 partes: 1) Início do atendimento; 2) Frequência do aluno no atendimento; 3) Evolução do aluno; 4) Recursos que foram indicados aos alunos e; 5) Orientações realizadas com professores e pais.

O referido documento adentra em várias questões, desde os aspectos de evolução do aluno aos aspectos que precisam melhor trabalhados. Enfatiza todo o processo educacional do aluno, desde a ação pedagógica do professor no AEE em articulação com o professor da sala comum e a família. Conforme podemos ilustrar na figura abaixo:

Figura 12. Relatório Evolutivo.

RELATÓRIO EVOLUTIVO DE 2016

Distrito:
Escola:
Aluno:

Observar, no mínimo as seguintes informações:

- Data do início do atendimento
- Porcentagem de frequência e número de faltas do aluno no atendimento (no caso das faltas, informar os procedimentos adotados pela equipe e a justificativa para as faltas)
- Evolução do aluno no atendimento
- Assessoramento aos professores do aluno: sala de aula, sala de informática, educação física ...
 - ✓ - Profissionais envolvidos
 - ✓ - Relacionar as orientações aos professores assessorados.
 - ✓ -Quais os recursos ou equipamentos indicados para o aluno?
 - ✓ - Os recursos ou equipamentos foram adotados em sala de aula ou em casa?
- Relacionar as orientações indicadas aos pais – encaminhamentos, sugestões, entre outros.
- Relacionar as formações em serviço realizadas em pertinência à situação do aluno.
- Datas, temas e profissionais envolvidos
- Parecer Final

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Professora Sala de Recursos Multifuncional

XXXXXXXXXXXX

Professora de Referência

EXEMPLO DE TEXTO:

A Educanda _____, com 9 anos de idade, iniciou o atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional – SRM no dia ____ de ____ do ano de _____ e durante os atendimentos pedagógicos foram observados as seguintes dificuldades: comprometimento em seu esquema corporal, limitações em sua coordenação motora fina e ampla, dependência em sua atividade de vida autônoma, apresenta também dificuldades em assimilar letras do alfabeto e numerais, porém identifica algumas cores primárias através de pinturas de desenhos, tem habilidade em desenvolver atividades no computador, faz relação de objetos à quantidade, empilha jogo de encaixe apresenta boa concentração e atenção, atende comandos com ordem simples e relaciona-se bem com os colegas

De acordo com as observações em tela, as propostas de atividades que estão sendo desenvolvidas são: quebra cabeça, jogo de encaixe, empilhar livros coloridos, jogo da memória, cantinho da leitura, aramado, alfabeto móvel, massa de modelar, recorte e colagem, jogos no computador, jogo da memória do plural, seqüência lógica, nomeação de figuras, Tangran e jogo das formas geométricas.

Foi trabalhada ainda a socialização, comunicação, comportamento, habilidades básicas, coordenação motora fina e grossa, cognitivo, cognição verbal e atividades de vida autônoma e social.

O Atendimento Educacional Especializado-AEE para a(o) aluna(o) teve agendamento para as _____ h de _____ (dia da semana), havendo registro de _____ presenças e _____ faltas.

A família demonstra _____, o que de certa forma tem _____ nossas ações enquanto Sala de Recurso Multifuncional-SRM.

Fonte: Elaborado pelo CRIE.

Podemos verificar de acordo com a figura que o documento apresentado traz uma síntese avaliativa dos principais aspectos que o professor do AEE precisa se atentar na descrição avaliativa do aluno. Destacamos que o referido documento coloca a importância de

analisar as inter-relações existentes, entre aluno, professor do AEE, professor da sala comum, escola e família.

Então, conforme anunciado foi realizada a descrição do instrumental existente destinado a avaliar os alunos PAEE no AEE. A primeira parte deste estudo possibilitou, então, o conhecimento dos aspectos centrais que compõem estes instrumentos.

Na sequência, são apresentados e discutidos os resultados provenientes da triangulação dos dados das entrevistas, dos instrumentos e o referencial teórico.

5.2 Problematizações sobre a avaliação de acompanhamento da aprendizagem em AEE

No contexto das SRMs *locus* desta pesquisa, evidenciamos que há um conjunto de ações e engajamentos para que o processo avaliativo durante o acompanhamento em AEE tenha um caráter processual e contínuo, dado este que se revela na escolha dos próprios instrumentos avaliativos descritos anteriormente. No entanto, as narrativas das professoras revelam percepções sobre o sujeito da educação especial e sobre o currículo escolar que atravessam este processo, emergindo assim, as seguintes categorias de análise. a) Avaliação com foco nas dificuldades *versus* potencialidades e b) Avaliação com foco na alfabetização.

a) Avaliação da aprendizagem com foco nas dificuldades *versus* potencialidades

O tema da avaliação e acompanhamento pedagógico é recorrente na literatura educacional. Diversos autores (LUCKESI, 1995; ESTEBAN, 2001, 2003, 2005; BEYER, 2010; OLIVEIRA; VALENTIM; SILVA, 2013; GLAT; PLETSCHE, 2013 dentre outros), bem como os documentos oficiais (BRASIL, 1996; 1997; 2001; 2006a; 2008) têm se empenhado nas discussões e nos trazem importantes reflexões a respeito da avaliação da aprendizagem como um processo contínuo que permite conhecer a forma que os alunos aprendem.

A avaliação da aprendizagem vem ocupando assim papel central e primordial nos processos pedagógicos, pois é a partir dela que o professor irá conhecer as condições de aprendizagem dos alunos, prevendo e provendo os recursos necessários, estratégias e instrumentos para auxiliar no seu desenvolvimento.

De acordo com Oliveira e Campos (2005) no campo da educação especial, a avaliação da aprendizagem acontece por meio de instrumentos de avaliação (elaborados pelo próprio professor) e possibilita conhecer as condições de aprendizagem dos alunos, suas dificuldades

e potencialidades, bem como a sua competência curricular a fim de estabelecer estratégias de ensino, recursos e procedimentos de apoio para subsidiar o planejamento pedagógico e o acesso ao currículo.

Nesse sentido, a partir da análise de dados procuramos investigar como vem acontecendo o processo de avaliação de alunos PAEE no que tange ao acompanhamento no AEE nas 3 (três) SRMs pesquisadas de diferentes redes de ensino no Município de Belém/PA.

A primeira categoria de análise de nosso estudo que se destacou refere-se **A avaliação da aprendizagem com foco nas dificuldades versus potencialidades** dado este que se sobressaiu nas entrevistas a partir dos objetivos que a avaliação vem se propondo no cotidiano das SRMs *locus* desta pesquisa e os critérios avaliativos que são elencados nesse processo.

Evidenciamos que a avaliação de acompanhamento no AEE acontece principalmente com base nas observações, registros, portfólios e relatórios as quais são verificados os avanços e/ou o regresso dos alunos. Na pretensão de proporcionar uma avaliação contínua do desenvolvimento e aprendizagem deste.

Tais práticas encontram-se em consonância com as prerrogativas das políticas educacionais vigentes (BRASIL, 1996; BRASIL, 1997) bem como as políticas de Educação Especial/ Inclusiva (BRASIL, 2001, 2006a, 2008).

No âmbito educacional escolar, a avaliação deve ter sempre a característica de processo, de um caminho e não de um lugar, porque implica numa sequência contínua e permanente de apreciações e de análises qualitativas, com enfoque compreensivo (BRASIL, 2006a, p. 24).

Ou seja, a avaliação acontece de maneira processual, e não estática, como um meio e não um fim. Nesse sentido, a avaliação não se pauta apenas no produto, no resultado, mas na dinâmica-causa, no processo. O aluno é avaliado no cotidiano das salas de recursos de maneira qualitativa. Podemos observar a preocupação das professoras em ultrapassar a avaliação tradicional (através do uso de provas e/ou testes).

Enfatizamos os excertos das narrativas que nos dão pistas que revelam como este processo vem sobrevivendo:

Aqui nós fazemos as observações todos os dias, e registramos tudo no caderno, o caderno é nosso portfólio. Essas observações acontecem em todos os atendimentos, para verificar como o aluno respondeu as atividades que foram utilizadas durante o atendimento (SRM “E”).

Durante os atendimentos a gente vai observando os avanços da criança ou o regresso se for o caso porque pode acontecer e ai a gente vai registrando tudo no caderno do aluno. ah a criança conseguiu realizar a atividade assim, ela enfrentou dificuldades em determinados aspectos, é necessário fazer tal coisa, ou então repetir o procedimento que foi feito (SRM “M”).

Nós temos instrumento de avaliação semanal também que são o registro semanal de acompanhamento em AEE, nele registramos o desenvolvimento do aluno, como ele respondeu de acordo com as atividades [...] os portfólios do que as crianças realizam nas atividades aqui no atendimento e são entregues a família [...] o relatório evolutivo do aluno onde são descritos o seu desenvolvimento ao longo do ano (SRM “F”).

Nas narrativas evidenciamos que há um conjunto de recursos e/ou instrumentos que auxiliam os professores durante a avaliação no AEE. Contudo, quando perguntado sobre os objetivos e os critérios elencados durante a avaliação evidenciamos algumas particularidades presentes nas narrativas que nos revelam concepções e perspectivas avaliativas referente ao sujeito da educação especial:

Então é a partir das dificuldades deles, como tá no plano a gente vai traçando umas atividades pra atingir aqueles objetivos que está no plano de atendimento, no plano de AEE, a gente vai elencando, tipos de atividades e tipos de recursos que a gente vai utilizar (SRM “M” GRIFO NOSSO).

Os critérios (**da avaliação**) são definidos baseados nas peculiaridades desses alunos e nas áreas do desenvolvimento que a gente prioriza. **Então vai muito na necessidade desse aluno** pra gente tá seguindo também os objetivos que a gente quer alcançar, então é basicamente isso. Se esse aluno é um aluno cego a gente pode tá trabalhando mais essa questão visual, a questão tátil, a questão espacial né sobre a memória, aquele aluno com deficiência intelectual a gente trabalha muito a questão da memória né a memória de curto e longo prazo. Nós temos alunos com paralisia cerebral, à gente trabalha também muito a questão motora né função motora, o desenvolvimento e capacidade da função motora (SRM “F” GRIFO NOSSO).

A gente né diante da nossa avaliação que a gente percebe quais **as dificuldades reais desse aluno** e também **as potencialidades** e a gente vai atribuindo atividades que possam tá contribuindo pra esse processo de desenvolvimento (SRM “E” GRIFO NOSSO).

Evidenciamos nas primeiras narrativas que os critérios avaliativos elencados pelas professoras são pautados principalmente nas dificuldades apresentadas pelo aluno, assim, o planejamento pedagógico se direciona com o intuito de trabalhar essas questões a fim de sanar tais dificuldades ou limitações.

Esse dado corrobora com pesquisas realizadas por Anache e Resende (2016) e Valentim (2011), onde revelam que o processo avaliativo ainda se encontra pautado nas condições biológicas e nas dificuldades e/ou necessidades dos alunos.

A crença de que o problema, ou o “defeito” do aluno, está no biológico, foi uma das causas para que Vygotsky (1997) estudasse sobre os processos do desenvolvimento dos alunos com deficiência. Para o autor, os limites biológicos do sujeito são postos pela própria sociedade.

Em seus estudos sobre ‘defectologia’ propõe a superação da leitura do sujeito que apresenta alguma deficiência, para que se atente também no que o sujeito consegue fazer;

compreender como se constroem as situações de fracasso e destacar a importância de se estudar o sujeito como um conjunto de relações e processo (VYGOTSKY, 1997).

Ou seja, a avaliação precisa pautar-se não apenas nas dificuldades ou limitações funcionais apresentadas pelo aluno, mas levantar e explorar as possibilidades de aprendizagem destes, principalmente. (VALENTIM, 2011). Vale a pena enfatizar que é preciso levar em consideração as singularidades dos alunos e seus diferentes modos de apreender o conhecimento.

Isso não significa que ignoramos a condição da deficiência deste sujeito, pois esta é real e implica no seu desenvolvimento, contudo, concordamos ao afirmar que a função da avaliação é colaborar no desvelamento do potencial dos alunos com deficiência, para que ocorra uma sistematização de práticas favorecedoras de aprendizagem, possibilitando seu acesso ao currículo e ao conhecimento científico. Além de ser um mecanismo de identificação de barreiras que interferem na aprendizagem, a partir de um olhar relacional (escola, família e aluno) tal como afirmado na seção anterior.

Ainda, outro ponto a ser destacado refere-se à segunda narrativa. Observamos que os critérios avaliativos elencados pela professora e as atividades desenvolvidas buscam principalmente trabalhar os aspectos da deficiência do aluno. Conforme as próprias orientações dadas pelo MEC (BRASIL, 2006a, p. 18).

O atendimento educacional para tais alunos deve, portanto, privilegiar o desenvolvimento e a superação daquilo que lhe é limitado, exatamente como acontece com as demais deficiências, como exemplo: para o cego, a possibilidade de ler pelo Braille, para o surdo a forma mais conveniente de se comunicar e para a pessoa com deficiência física, o modo mais adequado de se orientar e se locomover.

Ou seja, observamos que a partir das orientações deste documento, as práticas educativas do aluno com deficiência privilegiam o desenvolvimento e a superação dos limites da deficiência. Conforme evidenciamos na fala da professora.

Contudo, outros documentos oficiais nos trazem uma perspectiva mais abrangente sobre os processos avaliativos (BRASIL, 2001; 2006a; 2008). De acordo com as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, elaborada no ano de 2001, definiu avaliação do desempenho escolar dos alunos como um,

[...] processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades (BRASIL, 2001, p. 34).

Novamente destaca-se o impasse entre avaliar para conhecer potencialidades ou avaliar para identificar a condição da deficiência.

Sobre isso, Oliveira (2018a, p. 132) problematiza que “[...] as concepções que permeiam o cotidiano escolar ainda se pautam na ideia de que as dificuldades são individuais e que a deficiência está instalada no sujeito [...]”; assim, desconsidera-se todo o meio, bem como as relações sociais que podem ser estabelecidas, e se culpabiliza somente o indivíduo por sua deficiência.

Precisamos inverter essa lógica ainda presente, na medida em que a avaliação da aprendizagem precisa perceber os movimentos de internalização do conhecimento, dando respaldo tanto para o desenvolvimento real do aluno (o que ele apresenta) e o seu potencial de aprendizagem (o que está em face de se tornar a ser).

Ou seja, consideramos a importância de se avaliar as necessidades do aluno e as condições de sua deficiência, mas também ressaltamos a relevância de se verificar o potencial de aprendizagem deste aluno e os processos de mediação para o acesso ao conhecimento.

Logo, a potencialidade dessas ações está permeada por funções já amadurecidas e outras que ainda não amadureceram, em um movimento dialético, então se hoje a criança não desempenha ainda uma determinada atividade sozinha, futuramente após a internalização/apropriação do conceito e a compreensão de tal tarefa ela poderá desempenhar a mesma sem ajuda (VYGOTSKY, 2007).

Na linha desses argumentos, nos deparamos com a ideia de que não devemos focalizar nossas ações somente nas necessidades do aluno com deficiência, ao invés disso alicerçar a aprendizagem na interação com o outro, nas trocas mediatizadas entre o individual e o social, tendo em vista o desenvolvimento.

De todo modo, evidenciamos na terceira narrativa a única que faz menção sobre a importância de se avaliar o potencial de aprendizagem do aluno além de suas necessidades. Neste contexto, se utiliza um instrumental de avaliação denominado ‘Relatório Pedagógico Especializado’ disponibilizado pela Coordenação de Educação Especial do Estado do Pará (COEES) e encaminhado às SRMs estaduais conforme evidenciamos a seguir:

Outro instrumento que utilizamos aqui é o **relatório pedagógico** do aluno. Geralmente a gente procura fazer o relatório de evolução do aluno ao longo do ano. A gente procura, dentro desse documento, esclarecer o que ele conseguiu avançar dentro da limitação dele, analisando as **dificuldades** e as **potencialidades** que foram analisadas (SRM “E”).

No referido documento, é realizado uma descrição sobre a avaliação do aluno, verificando a evolução de seu desenvolvimento no AEE, tanto relacionado às dificuldades quanto as potencialidades, conforme já explanado anteriormente.

O referido documento ilustrado favorece a identificação dos conhecimentos, ressaltando as expectativas positivas acerca da aprendizagem, percebendo-os como sujeitos além da deficiência que apresentam.

A perspectiva histórico-cultural acredita que os comprometimentos que as pessoas com deficiência são acometidas não estão atrelados exclusivamente às características biológicas, mas, sobretudo, à falta de uma atenção educativa adequada, através das quais poderiam aprender a compensar suas dificuldades através da construção de potenciais de aprendizagem pelo processo de mediação (OLIVEIRA, 2018a).

Ainda segundo Oliveira (2018a, p. 30), o “defeito” orgânico pode ser transformado e caminhar numa outra direção psicológica, sendo este compensado. “No caso das pessoas com deficiência, não se caracterizaria como uma reorganização orgânica, mas da estrutura psíquica, da utilização das capacidades e funções que podem promover o seu desenvolvimento e recriar sua estrutura psicológica [...]”.

Considerar tais questões torna-se importante durante a avaliação. O parecer pedagógico, enquanto documento descritivo mostra-se como ferramenta importante para uma avaliação que não busque somente ressaltar os aspectos da deficiência ou dificuldades (CAMARGO; SARZI, 2013).

Vygotsky desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que segundo o autor seria a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal, ou seja, seriam aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, que ainda amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário (VYGOTSKY, 1997).

Para o autor, o nível de desenvolvimento potencial é muito mais indicativo do desenvolvimento da criança que o nível de desenvolvimento real, pois refere-se a ciclos de desenvolvimento já completos, refere-se ao futuro da criança, a qual pode vir a desenvolver a partir das interações sociais.

Ou seja, seria qualquer situação na qual o sujeito, seja ele com deficiência ou não, tem a possibilidade de desenvolver-se a partir das relações, superando assim visões que apregoam um desenvolvimento natural ao psiquismo humano.

Nesse sentido, a partir desta perspectiva, os processos avaliativos poderiam se orientar pelo conhecimento das relações reais entre o processo de desenvolvimento a capacidade de aprendizagem desses sujeitos.

b) Avaliação com Foco no processo de Alfabetização

Após a análise de dados pudemos observar que uma das categorias de maior evidência durante a pesquisa é o processo de Alfabetização. As narrativas das professoras entrevistadas em sua totalidade assinalaram a alfabetização (na aquisição da leitura e escrita e conhecimento lógico-matemático) como objetivo principal da avaliação no AEE. De modo a sintetizar, apresento em forma de figura para ilustração como esta categoria vem se destacando a partir das subcategorias encontradas:

Figura 13. Categoria Alfabetização.



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Como podemos observar na ilustração acima a categoria *Alfabetização* está ligada a três subcategorias, que são: Leitura, Escrita e Conhecimento lógico-matemático.

No contexto das SRMs *locus* desta pesquisa há uma prevalência das professoras em avaliar tais aspectos no desenvolvimento do aluno. As demais áreas do currículo não ficam evidentes nas narrativas das professoras.

A alfabetização é um dos elementos considerados muito importantes e de responsabilidade da escola, pois se constitui primeiro degrau para chegar às finalidades do processo de escolarização. Por meio da leitura e da escrita é que podemos acessar o universo teórico que nos permite a construção de um corpo social mais avançado (OLIVEIRA et al., 2013).

Na contemporaneidade, a educação escolar objetiva para além da promoção da socialização e da superação das dificuldades apresentadas pelo estudante, também a promoção de sua capacidade intelectual, por meio de apropriação de novos conhecimentos (BRASIL, 2010).

A escola comum tem um compromisso primordial e insubstituível: introduzir o aluno no mundo social, cultural e científico; e todo o ser humano, incondicionalmente tem direito a essa introdução. Como é o caso dos alunos com deficiência que historicamente foram privados do acesso ao conhecimento científico.

De acordo com Souza (2012) a alfabetização sempre foi umas das questões pertinentes da escola pública desde sua fundação no final do século XVIII. No Brasil, especialmente, desde a década de 1960, em virtude de necessidades políticas e econômicas, assistimos à formulação de medidas e leis com o objetivo de erradicar o analfabetismo. Para que o país se desenvolvesse, era necessário adentrar ao universo científico e tecnológico e, para tanto, a alfabetização constituía-se em condição primordial.

Assistimos assim, no início de 2013, o desenvolvimento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o qual estabeleceu que a alfabetização das crianças fosse realizada até a idade de oito anos, o que corresponde ao terceiro ano do ensino fundamental. O PNAIC tem como objetivo assegurar que todas as crianças brasileiras sejam alfabetizadas plenamente. A partir das informações do portal do Ministério da Educação (MEC) e dos testes educacionais, compreendemos que o referido pacto é uma política educacional, uma medida do governo brasileiro frente à necessidade de garantir uma educação de qualidade para todos e não apenas a uma parcela do território nacional (BRASIL, 2012).

Ainda, o Ministério da Educação desenvolveu um caderno específico para Educação Especial ‘**A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**’. O material traz orientações referentes à alfabetização de crianças com deficiência de ordem motora, cognitiva e sensorial (visual e auditiva) (BRASIL, 2012).

Consideramos a importância da alfabetização como processo inicial na apropriação do conhecimento científico. Sobre esse aspecto concordamos com Young (2007, p. 1288), para quem as escolas são “[...] instituições com o propósito específico de promover a aquisição do conhecimento [...]”, um conhecimento específico, que não seria ensinado em outro espaço a não ser na escola o autor enfatiza a importância de a escola possuir um currículo que, ao ensinar o conhecimento universal, sem descuidar, evidentemente, das questões cotidianas,

promova no aluno mudanças em sua percepção de mundo, a ponto de criar nele a consciência da necessidade de transformações no seu entorno promovendo assim a transformação social.

Observamos assim, a preocupação das professoras entrevistadas em avaliar aspectos relacionados à alfabetização como o objetivo de traçar ações pedagógicas com o intuito de inserir este aluno numa cultura letrada. Contudo, podemos constatar que os objetivos relacionados ao domínio de conteúdos acadêmicos (como alfabetização e letramento) aparecem de forma isolada de objetivos voltados para a formação integral do estudante. Conforme podemos observar nas narrativas:

Principalmente o **letramento** né, a questão da **alfabetização**, da **leitura e escrita**, porque a partir daí a criança vai poder fazer uma análise de tudo, vai poder fazer análise de mundo, vai poder resolver uma questão, um problema matemático, se ela não conseguir ler ela não vai conseguir realizar essas atividades. Não vai conseguir interpretar um texto, então né principalmente a questão do letramento é avaliado. A gente vai então verificando onde os alunos estão com dificuldades. ah a criança conseguiu realizar a atividade assim, ela enfrentou dificuldades em determinados aspectos, é necessário fazer tal coisa, ou então repetir o procedimento que foi feito (SRM “M” GRIFO NOSSO).

A gente né diante da nossa avaliação vai atribuindo atividades que possam tá contribuindo pra esse processo de desenvolvimento deles e aí a gente percebendo essa evolução né de cada um a gente vai tentando é..desenvolver outras atividades de grau mais complexo de acordo com o desenvolvimento de cada um, atividades de **leitura, escrita, cálculos matemáticos**. (SRM “E” GRIFO NOSSO).

Os critérios (da avaliação) são definidos baseados nas peculiaridades desse alunos e nas áreas do desenvolvimento que a gente prioriza. [...] a gente tá trabalhando atividades concretas com esse aluno e atividades didáticas, nessas atividades a gente tá pensando na questão **motora**, na questão do **raciocínio lógico**, a questão de **leitura e escrita**. (SRM “F” GRIFO NOSSO).

Como podemos perceber, há uma unanimidade nas narrativas em relação principalmente a apreensão da leitura, escrita e conhecimento lógico-matemático, os aspectos sociais, familiares, emocionais e comportamentais não são enfatizados.

Na primeira narrativa, podemos considerar que a professora avalia a importância que vivemos em uma sociedade letrada e que a alfabetização e o letramento são fundamentais para o entendimento da função social.

Segundo Soares (2003) a alfabetização e letramento são indissociáveis, contudo é importante reconhecer que alfabetização- entendida como aquisição do sistema convencional da escrita- distingue-se de letramento- entendido como desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais. Pois o letramento implica a necessidade que se estabeleçam relações da escrita e da leitura com o cotidiano e as necessidades dos alunos a partir de uma prática sociocultural significativa.

Na fala da professora fica evidente a preocupação em possibilitar que o aluno consiga fazer leitura de mundo e participe da sociedade exercendo sua cidadania a partir do acesso ao conhecimento.

De acordo com pesquisa realizada por Mesquita (2013) a importância que é dada na aquisição da leitura e da escrita é uma marca própria de participação da cultura escolar, fazendo deste conteúdo, uma centralidade do processo de escolarização.

Evidenciamos nas falas um afastamento das outras áreas que constituem o currículo escolar, havendo assim uma prevalência da avaliação nas áreas principalmente referente à língua portuguesa e da matemática em detrimento das demais áreas curriculares.

De acordo com Souza (2012) é importante que a avaliação da aprendizagem esteja em consonância com o currículo que a escola propõe, respeitando todas as áreas do saber e, consequentemente com a metodologia e a proposta de trabalho do professor.

[...] o essencial na escola é o ensino de conteúdos não cotidianos (advindo das ciências, das artes, da filosofia), pois eles contribuem para a formação do homem cultural no aluno, com o desenvolvimento de processos psicológicos superiores que lhes são próprios. Tais conteúdos permitem-lhe estar no mundo, desvendando-o pelo conhecimento de suas leis (BARROCO; SOUZA, 2012).

Ou seja, é importante considerar durante a avaliação da aprendizagem no AEE as diversas áreas do conhecimento e que são pertinentes a sua formação enquanto sujeito histórico cultural. Assim, as ações do AEE estarão articuladas ao ensino comum na sua função de complementação e/ou suplementação. Assim, como diz Meirieu (2005) os currículos precisam ser compostos/praticados de forma que todos se beneficiem dos saberes que se pretende ensinar, sem nenhuma reserva.

Ou seja, ainda que este aluno esteja inserido num contexto específico que é a Sala de Recursos Multifuncionais, os processos avaliativos dentro deste contexto necessitam estar articulados a sala comum.

Assim, Oliveira (2018b, p. 82) vem dizer.

O processo de avaliação da aprendizagem deve ser caracterizar como um processo dinâmico que envolva a relação interpessoal que se estabelece entre professor e estudante; valoriza o processo de ensino e aprendizagem, busca conhecer as estratégias de aprendizagem e oferecem sugestões potencialmente úteis para o ensino.

Não observamos assim nas narrativas uma articulação durante a avaliação com o professor da sala comum, o protagonismo dessa ação está centrado no professor especialista. Essa constatação nos faz refletir se esse processo cabe somente ao professor especialista, se a

função do AEE tem esse caráter complementar e/ou suplementar à sala comum. O professor da educação especial não é o único a possuir o conhecimento e capacidade para exercer a avaliação.

Além disso, de acordo com PCNs (BRASIL, 1998) o volume adaptações Curriculares, a avaliação do aluno com necessidades especiais deve focalizar.

[...] os aspectos do desenvolvimento (biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicação e linguagem); o nível de competência curricular (capacidades do aluno em relação aos conteúdos curriculares anteriores e a serem desenvolvidos) e o estilo de aprendizagem (motivação, capacidade de atenção, interesses acadêmicos, estratégias próprias de aprendizagem, tipos preferenciais de agrupamentos que facilitam a aprendizagem e condições físicas ambientais mais favoráveis para aprender).

Ou seja, considerar todos esses aspectos que envolvem o aluno possibilita a realização de uma avaliação mais direcionada para o desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo. O quanto é relevante entender que todo processo de ensino aprendizagem requer esse olhar para todas as questões que estão envolta deste sujeito.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), também considera a importância de verificar o desenvolvimento das bases necessárias (que se inicia na educação infantil) para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno.

Ressaltamos tais questões, pois consideramos de suma importância também verificar outros aspectos que influenciam na aprendizagem do aluno, como os sociais, emocionais, familiares e educacionais sem, contudo, ignorar os aspectos cognitivos, considerados estes primordiais para acesso ao conhecimento científico.

A escola é, por excelência, a instituição da alteridade e do estranhamento, marcas indeléveis da medida de transformação da condição humana (AQUINO, 2000). Este mesmo autor ainda diz que o objeto do trabalho escolar é fundamentalmente o conhecimento sistematizado, e seu objetivo, consiste na recriação deste.

Priorizamos estes constructos de modo a contemplarmos a proposta que adotamos, ou seja, a defesa de uma prática docente na qual haja a construção do conhecimento sistematizado. A conclusão que chegamos, reside no fato de compreender que, no âmbito da avaliação, seja ela na sala de aula comum, seja na Sala de Recursos (objeto este da nossa pesquisa) deva também procurar subsídios no currículo escolar, respeitando as áreas que este é composto de maneira articulada. Com efeito, de acordo Souza (2012), a escola somente promoverá o conhecimento “poderoso” se conseguir, por meio dos conteúdos e práticas

pedagógicas, inculcar no aluno/sujeito da aprendizagem, a consciência crítica de transformação articulando várias áreas do saber.

Acreditamos assim que a formação intelectual é condição primeira do processo formativo, do desenvolvimento pessoal e da sociedade, por conseguinte, o conhecimento é uma atividade pela qual o homem se diferencia dos outros animais e, na medida em que o adquire, melhora suas próprias condições de existência em diversos aspectos, especialmente o moral, o intelectual e o material.

6 CONCLUSÃO

O discurso da inclusão escolar se legitima como direito de todos à educação, independentemente das diferenças físicas, cognitivas e/ou psicológicas. Fazendo-se necessário buscar condições fundamentais para a efetivação de um currículo e uma escola acessível para todos. Mediante a isso, as Salas de Recursos Multifuncionais foram espaços criados com a finalidade de atender as necessidades educacionais dos alunos público alvo da educação especial, assegurando a oferta do Atendimento Educacional Especializado de modo a complementar e/ou suplementar o ensino regular. Dentro deste contexto, a avaliação desponta como uma prática essencial para a tomada de decisão e o aperfeiçoamento das ações pedagógicas na eliminação de barreiras que comprometem o processo ensino-aprendizagem desses alunos.

Nessa dissertação de mestrado, voltei meu olhar para a temática da avaliação no campo da Educação Especial, especificamente, ao Atendimento Educacional Especializado-AEE. Nesse empreendimento, o desenvolvimento deste estudo foi permeado por um processo de constante diálogo entre os dados da pesquisa de campo e os referenciais teóricos.

Assim, interessou-me analisar as perspectivas avaliativas reveladas nos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores para diagnóstico e acompanhamento do aluno atendido nas SRMs de diferentes redes de ensino (Federal, Estadual e Municipal) no Município de Belém/PA.

Para contemplar meus anseios de pesquisa, precisei trilhar um caminho teórico-metodológico que não se mostrou pronto. Ao qual se iniciou a partir da imersão na pesquisa bibliográfica e na pesquisa exploratória, na intenção de encontrar elementos que fundamentassem a pesquisa. Assim, lancei mão da pesquisa qualitativa, do tipo multicaso (realizada em três SRMs de diferentes redes de ensino no Município de Belém/PA). A partir da análise dos instrumentos avaliativos utilizados nas SRMs em cotejamento com os dados das entrevistas semiestruturadas com três professoras, foi possível realizar as análises pretendidas em minha proposta de estudo.

A análise de dados permitiu-nos identificar que a avaliação nas SRMs *lócus* desta pesquisa atende duas finalidades, conforme prevê as políticas: primeiramente uma avaliação pedagógica inicial para o encaminhamento ao AEE e a construção do Plano Educacional Individualizado e a avaliação de Acompanhamento no AEE.

Mediante a isso, a primeira questão de investigação que pretendi responder foi: Os instrumentos de avaliação para diagnóstico e acompanhamento do aluno atendido na SRM revelam que perspectiva avaliativa para o AEE?. Questão esta que possibilitou na demarcação da segunda pergunta: Que aproximações e distanciamentos há entre as perspectivas avaliativas evidenciadas nos instrumentos de avaliação adotados em SRMs de diferentes redes de ensino no Município de Belém/PA?

A resposta a esta primeira pergunta evidenciou que a perspectiva avaliativa predominante na avaliação inicial nas três SRMs pesquisadas tem a influência da psicopedagogia clínica tradicional e passa a ser discutida na maioria das vezes em termos individual, com ênfase nos aspectos cognitivos do aluno. Havendo uma centralidade nos aspectos relacionados à apreensão da leitura, escrita e conhecimento lógico-matemático-(alfabetização) e na função cognitiva (memória, atenção, concentração, percepção, etc.). Observamos que tal perspectiva avaliativa é unânime e se aproxima nas três SRMs pesquisadas o que responde nossa segunda questão de investigação.

Ainda, a partir da analítica, evidenciamos que o ingresso ao Atendimento Educacional Especializado ocorre mediante duas vias de acesso: o diagnóstico médico (a partir do laudo médico que comprove a deficiência) e o parecer pedagógico emitido pelo professor especialista.

Embora o laudo médico não seja um documento obrigatório para o acesso ao serviço de AEE, conforme já nos aponta as políticas de Educação Especial, ainda aparece nos discursos das professoras como documento importante e indispensável. Ou seja, a presença do diagnóstico médico nestes contextos garante o livre acesso ao serviço.

Vale ressaltar, a partir das análises aqui empreendidas, que estes profissionais não se sentem os únicos responsáveis por esse encaminhamento aos serviços da Educação Especial. Podemos pensar que tais questões podem estar vinculadas ao próprio histórico da vinculação dessa modalidade educacional aos serviços do âmbito médico. Havendo assim, as implicações da perspectiva médico clínica nestes contextos.

Penso ser pertinente salientar, que não negamos a importância deste documento e a existência da deficiência, assim como a possibilidade de comprometimento em seu processo cognitivo, sendo estes reais. Contudo, cabe problematizar que muitas vezes este documento não oferece subsídios pedagógicos na prática do professor, pois a definição e a conceituação do tipo de deficiência não são dinâmicas e não interferem no atendimento desse aluno.

Consideramos que neste processo precisamos verificar as condições pedagógicas e de aprendizagem como subsídio no processo ensino e aprendizagem do aluno.

Ainda, no tocante à avaliação inicial, uma primeira ação do professor especializado visa sistematizar o Plano de Desenvolvimento individual (PDI). E isso é comum nas três redes de ensino pesquisadas. Esse plano toma vários elementos impulsionadores. O processo de elaboração deste documento vem acontecendo de maneira solitária. Os professores das SRMs na maioria assumem toda a responsabilidade do planejamento pedagógico do aluno. Demonstrando que o aluno com deficiência ainda é considerado de responsabilidade prioritária da Educação Especial.

No que tange a avaliação da aprendizagem durante o Acompanhamento no AEE evidenciamos a influência da perspectiva processual nesses contextos, conforme nos apontam as políticas. Evidenciamos uma série de engajamentos das professoras entrevistadas na utilização de instrumentos avaliativos diversificados com o objetivo de avaliar o aluno de maneira contínua e qualitativa. Na avaliação que se processa com o aluno, fica evidente o papel preponderante do conhecimento escolar. As professoras se preocupam e buscam esforços numa tentativa de inserir esse aluno numa cultura letrada. Contudo, fica claro durante esse processo haver uma prevalência no processo de alfabetização, principalmente no que concerne a aquisição da leitura, escrita e conhecimentos lógico-matemáticos, em detrimento das demais áreas do currículo que visam à formação integral do aluno na articulação com as diversas áreas do conhecimento escolar.

A terceira questão de investigação que me propus responder foi: Quais instrumentos e critérios são adotados pelas diferentes redes de ensino para diagnóstico e acompanhamento do aluno atendido nas SRMs? Evidenciamos a utilização de uma diversidade de instrumentos avaliativos utilizados pelos professores nas SRMs pesquisadas, tanto de avaliação diagnóstica inicial, como: fichas de entrevista familiar, fichas de anamnese, fichas de observação, PDI, etc.; como na avaliação de acompanhamento em AEE, como: portfólios, observação, registros, caderno, etc. No que tange aos objetivos e os critérios avaliativos elencados pelos professores durante a avaliação de acompanhamento no AEE, observamos que estes são fundamentados principalmente nas características da deficiência do aluno e nas dificuldades apresentadas por estes, com menor ênfase nas potencialidades e nas áreas de interesse desses alunos.

Tais questões podem ser refletidas, tendo em vista que uma das grandes dificuldades ainda existente hoje na Educação Especial é a visão, de que é necessário conhecer a patologia

do aluno para poder intervir pedagogicamente. Centralizar o processo avaliativo apenas no aluno e nas condições de sua deficiência implica entender que este aluno é o problema. Portanto, considero que a avaliação necessita ser ampliada com o intuito de levantar informações também de todos os aspectos sociais a qual este aluno está inserido e os processos de mediação. Assim, questionar a própria escola, sua organização e currículo como possíveis obstáculos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência.

Acredito que a ênfase nas dimensões pedagógicas e de aprendizagem bem como a compreensão mais dinâmica relacional e contextual do sujeito podem constituir elementos fundamentais para a avaliação.

Assim, penso ser pertinente problematizarmos sobre a própria concepção de avaliação que vem sendo permeada em nossas escolas e como esta vem se materializando a partir do instrumental avaliativo utilizado, pois apesar dos avanços teóricos neste campo, a partir das discussões sobre a avaliação processual incidida pelas políticas, bem como, as contribuições da avaliação mediada alicerçada nos preceitos vygotksyanos, ainda há uma certa incongruência com as práticas que vem sendo desenvolvidas.

As avaliações e os instrumentos avaliativos utilizados na Educação Especial ainda centram-se nos aspectos cognitivos em detrimento da formação integral do sujeito como propõe a escola atual. Existe uma dificuldade na construção de instrumentos avaliativos e na utilização de recursos pedagógicos/metodológicos que possibilitem avaliar o sujeito de maneira contextual e integral.

Esta dificuldade pode estar relacionada em ultrapassar esta matriz organizacional da escola moderna e do papel central do sujeito na sua própria aprendizagem, que remete para lógica de individualização do conhecimento.

Os instrumentos avaliativos utilizados na Educação Especial acabam de certa forma sendo utilizados como instrumentos de saber/poder sobre o sujeito, a partir da tendência e a “necessidade” de evidenciar um diagnóstico e a patologização da aprendizagem.

Refletir sobre tais questões torna-se pertinente, na busca de práticas avaliativas que vão além, pois não há como negar o papel da escola frente ao desenvolvimento humano e a importância do professor neste contexto. Faz-se necessário criarmos condições culturais diferenciadas na busca de caminhos alternativos para os alunos com deficiência, por meio de recursos diferenciados (instrumentos e recursos avaliativos) com critérios bem definidos de acordo com as necessidades e potencialidades destes sujeitos, com o objetivo de promover o acesso ao conhecimento e a apropriação da cultura seja possibilitada.

Tais ponderações aqui pontuadas, de maneira alguma tem a pretensão de fazer denunciamentos sobre os processos avaliativos adotados nas SRMs *locus* desta pesquisa, mas sim possibilitar tais reflexões na busca por novas e diferentes problematizações.

Contudo, considero a pertinência das questões levantadas para refletirmos na busca de novas possibilidades na Educação Especial. Sem, entretanto, amortecer o esforço das professoras especializadas no sentido de tentar construir uma avaliação que ofereça condições educacionais aos alunos com deficiência, pois observamos um constante esforço e tentativas na busca de uma prática inclusiva

Assim, desejo que esta dissertação possa contribuir para a produção do conhecimento no campo da Avaliação na Educação Especial, salientando que ela traz apenas uma das infinitas possibilidades de olhar e pensar a avaliação. E, ficamos com a certeza de que este trabalho não é definitivo, mas aberto a outros olhares e reflexões.

7 REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo, Cortes: 2009.
- _____. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Revista Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a13v19n2.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- ALENCAR, M. L. et al. Avaliação e intervenção em classes especiais. **Revista Ensaio**, v.2, n.1, p.63-78, out./dez. 1994.
- ALMEIDA, E. A. S. T. **Atendimento Educacional Especializado e educação inclusiva**: quais as experiências das salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de Niterói/RJ. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2013.
- ALMEIDA, L.S. **Teorias da inteligência**. Porto, Portugal: Edições Jornal de Psicologia, 1988.
- ANACHE, A. A. Aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual: desafios para o professor. In: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M.C.V.R. (Orgs). **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas: Alínea, 2011. p. 109-138.
- _____. Diagnóstico psicológico na abordagem qualitativa oferecendo visibilidade ao sujeito com retardo mental grave. In: GONZALÉZ REY, F. L. (Org.) **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005. p. 293-310.
- ANACHE, A. A.; RESENDE, D. A. R. Caracterização da avaliação da aprendizagem na sala de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 569 – 591, julho/set., 2016.
- ANDERSON, G. Privatizando subjetividades: como a nova gestão pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação. **RBP**, v. 33, n. 3, p. 593 - 626, set./dez. 2017.
- AQUINO, J. G. **Do cotidiano Escolar**: ensaios sobre a ética e seus avessos. 2. ed. São Paulo: Summus, 2000.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, edição especial, p. 59 - 76, maio/ago., 2011.
- BARBOSA, A. P. L. **Avaliação de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado do Município de Fortaleza/CE**: diagnóstico, análise e proposições. 2016. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977. 225 p.

BARROCO, S. M. S.; SOUZA, M. P. R. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de Educação Inclusiva. **Psicologia USP**. São Paulo, v. 23, n.1, p. 111-132, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642012000100006>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BATISTA, A. M. **Educação Especial e Inclusão**: um estudo das políticas públicas para inclusão da pessoa com deficiência no Pará. 2008. 71 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2008.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2010. 128 p.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1994. 335 p.

BOSSA, N. A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BRASIL, MEC. Edital N° 01, de 26 de abril de 2007. **Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, MEC, 2007.

BRASIL, MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>. Acesso em 23 de Setembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Nota Técnica N° 4/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF, 2014.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

_____. **Decreto – Lei n° 9.394 de 20 de novembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 20 nov. 1996. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Lex:** coletânea de legislação: edição federal, Brasília, 2011a. Disponível em: <[135 www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: Julho de 2018.

_____. Ministério da Ação Social. **Declaração mundial de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais:** acesso e qualidade. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

_____. Ministério da Educação – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – Edição 2017:** Projeto Básico – V. 6. Brasília, DF, 2017. Disponível <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. Ministério da Educação - MEC. **Nota Técnica Nº 11/2010/SEESP/GAB, de 7 de maio de 2010.** Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação - MEC. **Nota Técnica Nº 2/2015/MEC/SECADI/DPEE, de 4 de agosto de 2015.** Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília, DF, 2015.

_____. Ministério da Educação – MEC. **Parâmetros curriculares nacionais:** Adaptações Curriculares. Secretaria de Educação Fundamental / Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. Ministério da Educação – MEC. **Resolução CNE/CB Nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC/ SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação – MEC. **Resolução N. 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF: 2009.

_____. Ministério da Educação - MEC. **Saberes e práticas da inclusão:** recomendações para a construção de escolas inclusivas. Brasília: MEC/SEESP. 2. ed, 2006a, 15 p.

_____. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008.

_____. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Atendimento Educacional Especializado:** Deficiência mental. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006b.

_____. Ministério da Educação - MEC. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: MEC/SDH/CORDE, 2007a.

_____. Ministério de Educação – MEC. **Nota técnica Nº 8 /2011/MEC/SEESP/GAB, de 20 de abril de 2011**. Orientação para promoção de acessibilidade nos exames nacionais. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, 2011b.

_____. Ministério de Educação – MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

_____. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Lex:** categorias de portarias: gabinete do Ministério da Educação - MEC, Brasília, 2012.

BRIDI, F. R. S. Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 499-512, set./dez, 2012.

_____. **Processos de identificação e diagnóstico:** os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. 2011. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BRITO, M. R. F. **Concepção de itens na avaliação dinâmica**. Curitiba: 2010.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

_____. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993. 150 p.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro:** das promessas às incertezas. São Paulo: ARTMED, 2006.

CAMARGO, R. G.; SARZI, L. Z. Parecer pedagógico como instrumento de avaliação na atuação do professor da educação especial. In: XI Congresso Nacional de Educação, EDUCERE. **Anais...** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

CAMPOS, G.W.S. **A clínica do sujeito por uma clínica reformulada e ampliada**. Saúde Paidéia. São Paulo: Hucitec, 2003.

CARDOSO, A.P.L.B.; MAGALHÃES, R.C. B. P. Educação especial no contexto da política de avaliação em larga escala: a realidade de um município do nordeste brasileiro. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2013.

CARNEIRO, R. U. C. **Educação inclusiva na educação infantil**. Dossiê Temático: Infância e Escolarização. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/124965/ISSN1809-0249-2012-08-12-81-95.pdf;sequence=1>. Acesso em: 21 set. 2017.

CARVALHO, R. E. **Avaliação e atendimento em educação especial**. Temas em Educação Especial II. São Carlos: UFSCar, 1993.

CASTRO, M. H. G. de. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, 2009.

CHRISTOFARI, A. C. **Modos de ser e aprender na escola: medicalização** (in) visível. 2014. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CHRISTOFARI, A. C.; BAPTISTA, C. R. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, p. 383-98, set./dez., 2012.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

CONGRESSO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA. **Declaração Internacional de Montreal Sobre Inclusão**. Montreal/Canadá, 5 jun. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em: 20 nov.2017.

CORRÊA, T. C. **Avaliação, diagnóstico e encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino de Londrina-PR**. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

COSTAS, F. A. T. **O processo de formação de conceitos científicos em crianças com necessidades educacionais especiais na primeira série do ensino fundamental**. 247f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

DAMIANI, M. F. Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar**. Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DANIELS, H. (Org.) **Vygotsky em foco: pressupostos de desdobramentos**. Papyrus, 1996.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. M. R. **Psicologia na educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

DELOU, C. M. C. **A educação especial e a educação inclusiva no cenário brasileiro: contextualização do problema**. 2003. Disponível em: <http://www2.videolivriaria.com.br/pdfs/10091.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2017.

DELABETHA, A.; DA COSTA, G. M. T. Psicopedagogia e suas áreas de atuação. **Revista de Educação do IDEAU**. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. Vol. 9 – Nº 20 - Julho - Dezembro 2014.

DEMO, P. **Mitologias da Avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar. Campinas: Autores Associados, 1996.

ESTEBAN, M. T. (Org.) **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2004. 142 p.

_____. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 1999. 142 p.

_____. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **O que sabe quem erra?** reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FAGUNDES, L. da C. et al. **Aprendizes do futuro**: as inovações começaram. Coleção Informática para a mudança na Educação, Maio, 1999.

FERNANDES, T. L. G. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência**: estudo documental das diretrizes. 2010. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2010.

FERNANDÉZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRA, V. C. M. F. **Avaliação escolar de alunos autistas**: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino no município de Belém- Pará. 2015. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Myrian Lichtenstein et all. Ed. Artmed, Porto Alegre, 1999.

FIGUEIREDO, V. L. M. **Manual Escala de Inteligência Wechsler para Crianças**. Adaptação brasileira da 3ª edição. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

FILHO, J. C. dos S. Pesquisa quantitativa x pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: FILHO, J. C. dos S; GAMBOA, S. S, (Org.) **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. Coleção “questões de nossa época”. v. 42. 5. ed, Cortez: São Paulo, 2002.

FLORESCER, T. Victor, **“o garoto selvagem”**: práticas pioneiras em educação especial de Jean Itard. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/resenhasdefilmes/5840055>. Acesso em: 10 mar. 2017.

FRANCO, M. L. P. B. **O que é análise do conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, especial out. 2005.

FREITAS, M.T.A. de. **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

GAMBOA, S. S. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In: GAMBOA, S. S.; SANTOS FILHO, J. C. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1991. 176 p.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GLAT, R. et. al. Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas. 2006. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 16., 2006, Recife. **Anais...** Recife: UFPE, 2006, Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/ENDIPE%202006.pdf>> Acesso em 12 mar. 2018.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1989.

_____. Um enfoque educacional para a Educação Especial. **Fórum Educacional**, v. 9, n. 1, p. 88-100, 1985.

_____; BLANCO, L.de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Coleção Questões Atuais em Educação Especial. v. 6. Rio de Janeiro: Ed. Sete Letras, 2007. p. 15-35.

_____; FERNANDES, E.M. Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, out. 2005.

_____; PLETSCH, M. D. (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2013. 200 p.

_____; _____. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Série Pesquisa em Educação. Educação Inclusiva. 2. ed., Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. 164 p.

GOMES, C. M. A. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HADJI, C. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HERADÃO, J. G. **Avaliação pedagógica para definição de atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual: percepção de professores especialistas**. 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

HOFFMAN, J. M. L. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2005a.

_____. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 1991.

_____. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2005b.

JANNUZZI, G. M. A. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 3. ed., Campinas: Autores Associados, 2012. 224 p.

JANNUZZI, G. M. A. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil,** 2.a ed., Campinas, Autores Associados, 1992.

_____. **Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI,** Campinas: Autores Associados, 2004. 243p.

JATOBÁ, C. M. R. **Às sombras das escalas: um estudo sobre a concepção de anormalidade em Alfred Binet.** 2002. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

JESUS, D. M.; AGUAR, A. M. B. O calcanhar de aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial.** v. 25, n. 44, p. 399-416, set./dez. 2012.

JESUS, D. M. et al. Atendimento Educacional Especializado e Processo de Avaliação: o que dizem as narrativas dos professores? *Revista Cocar. Edição Especial*, n. 01, p. 11-36, jan/jul, 2015.

JUNGES, K. S. **Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores.** Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

LEÃES, I. T. **A avaliação da aprendizagem na educação inclusiva: os discursos pedagógicos e clínicos.** 2009. 64 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LINHARES, M. B. M. et al. Avaliação assistida: uma abordagem promissora na avaliação cognitiva de crianças. **Temas em Psicologia**, v.6, n.3, p. 231-254, 1998. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v6n3/v6n3a07.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

LOCH, J. M. de P. Avaliação: uma perspectiva emancipatória. **Química na Escola.** n. 12, p. 30-33, nov. 2000.

LORDÊLO, J. A. C.; ROSA, D. L.; SANTANA, L. A. **Avaliação processual da aprendizagem e regulação pedagógica no Brasil: implicações no cotidiano docente.** Revista FACED, Salvador, n.17, p.13-33, jan/jun. 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E. P.U., 1986. 128 p.

_____; _____. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E. P.U., 1999. 128 p.

LUNT, I. A prática da avaliação. In: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco**: Pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papirus, 1995.

MACHADO, A. M. Avaliação e fracasso: a produção coletiva da queixa escolar: In Aquino, J. G. **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. 153 p.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Dissecando Um Mito: uma viagem ao mundo de Itard e Victor – o selvagem do Aveyron. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.9, n. 2, p. 249-252, jul./dez. 2003

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____.; PINO, A. Publicações brasileiras na perspectiva vigotskiana. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 71, 2. ed., p. 255-269, out. 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MASCARO, A. L. Direitos humanos: uma crítica marxista. **Revista Lua Nova**. São Paulo, n. 101, p. 109-137, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n101/1807-0175-ln-101-00109.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed. 2005.

MENDES, E. G. A Radicalização do debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010a.

_____. **Deficiente mental**: A construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. 387 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. **Observatório nacional de educação especial:** estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Projeto 039 - Observatório da Educação – edital 2010. Fomento a estudos e pesquisas em educação. Edital nº 38/2010/CAPES/INEP, nov. 2010b.

MENDES, E. G. et al. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre a educação comum e especial. São Carlos, SP: EdUFUSCar, 2014.

MESQUITA, A. M. A. **Os elementos de inclusividade na prática curricular de uma professora:** uma análise a partir de cultura escolar. 2013. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

MINAYO, C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014. 416 p.

MIRANDA, C. Q. Construção da avaliação formativa nos anos iniciais: a experiência de uma professora pesquisadora. In: VILLA BOAS, B. M. F. **Avaliação formativa:** práticas inovadoras. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 2011.

MORGADO, J.C. **O estudo de caso na investigação em educação.** Santo Tirso: De facto editores, 2012.

MORAES, D.N. M. Diagnóstico e avaliação psicopedagógica. **Revista de Educação do IDEAU.** v.5, n. 10,p. 1-15, jan/jun, 2010.

OLIVEIRA, A. A. S. A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas. **Revista Educação Especial.** v. 31, n. 63., p. 981-994, out./dez. 2018b.

_____. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual:** dados da realidade. Curitiba: Editora CRV, 2018a. 168 p.

_____. Formas de Organização Escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão:** intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. p. 74-112.

_____; VALENTIM, F. O. D.; SILVA, L. H. **Avaliação pedagógica:** foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. 87 p.

OLIVEIRA, M. C. P.; PLETSCH, M. D. A avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em tempos de educação inclusiva. **I Seminário Internacional de Inclusão Escolar.** UERJ: Rio de Janeiro, 2014.

_____; _____. A avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em contextos inclusivos. In: PLETSCH, M.D.; SOUZA, F.F. (Orgs.). **Observatório de educação especial e inclusão escolar:** balanço das pesquisas e das práticas na Baixada Fluminense. São Carlos: Marquezzine & Manzini: ABPEE, 2015.

_____ ; _____ ; OLIVEIRA, A. A. S. Contribuições da avaliação mediada para escolares com deficiência intelectual. **Revista Teias**, Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar , v. 17, n. 46, jul./set. 2016.

OLIVEIRA, S. A. A.; CAMPOS, E. T. Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, p. 51-76, jan./jun. 2005.

OLIVEIRA, T. et al. Escola, conhecimento e formação de pessoas: considerações históricas. **Políticas Educativas**, Porto Alegre: 2013, v. 6, n. 2, p. 145-160. 2013.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. 454 p.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **Construindo as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984. 204 p.

PINTO, R. O. ; ROCHA, M. S. P. L. A avaliação formativa: reflexões sobre o conceito no período de 1999 a 2009. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 553-576, set./dez. 2011.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

POKER, B. R. et al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. 184 p.

MENDES, E. G.; D’AFFONSECA, S.M. Avaliação dos estudantes público alvo da educação especial: perspectivas dos professores especializados. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, out./dez. 2018.

RIOS, G. M. S. **Avaliação em educação especial**: tecnologia de governo no atendimento educacional especializado. 2013. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

RODRIGUES, A. J. **Metodologia científica**: completo e essencial para a vida universitária. São Paulo: Avercamp, 2006. 224 p.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANT'ANNA, F. M. et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzato, 1995.

SANTIAGO, M. C. et al. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. **Revista Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v.25, n. 96, p. 632-651, jul./set. 2017.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, Rio grande do Sul, v. 1, n. 1, p. 10-12, jul. 2009.

SILVA, M. C. V, M. **História dos testes psicológicos**. São Paulo: Vetor, 2011.

SILVA, M. O. E. **A análise de necessidades na formação contínua de professor**: Um contributo para a integração e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. São Paulo: AVERCAMP, 2003. p. 53-69. BBE.

SILVA, M. R.; RIBEIRO, L. L. Permanências do modelo médico nos discursos dos professores da educação especial. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v.13, n. 1, p. 141-166, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5965/1984317813012017141>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUSA, C. P. (Org.) **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

SOUSA, S. Z. Avaliação e gestão da educação básica. In: DOURADO, L. **Políticas e gestão da educação no Brasil**: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009. p. 31-45.

_____. Avaliação externa e em larga escala no âmbito do Estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da Educação Básica com iniciativas do governo federal. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 61-85.

SOUZA, M. A. C. **A prática avaliativa na educação especial**: processos de reflexão com o outro. 2015. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SOUZA, M. P. R. Entrevista com a Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza. **Psicologia Escolar e Educacional**. vol.7, n.1, Campinas, Jun, 2003.

TARTUCI, D.; CARDOSO, C. R.; FREITAS, A. O. Serviços de Educação Especial em Goiás: o que dizem as diretrizes políticas de inclusão sobre as atribuições de seus professores. 2013. In: I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência. **Anais...** São Paulo: SEDPcD/Diversitas/USP Legal, jun. 2013. p. 1-11.

UNESCO. Nações Unidas. Conferência de Jomtien de 1990. **Resolução Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Jomtien/Tailândia, 5-9 mar. 1990. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2017

_____. Nações Unidas. Conferência de Jomtien de 1990. **Resolução Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien/Tailândia, 5-9 mar. 1990. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

_____. Nações Unidas. Resolução nº 217 A (III) de 1948. Adota e proclama os direitos humanos. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris/França, 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>>. Acesso em: 20 nov. 2018

_____. Nações Unidas. Resolução nº 217 A (III) de 1948. Adota e proclama os direitos humanos. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris/França, 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

_____. Nações Unidas. Resolução ONU nº 3.447 de 1975. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes,** 09 dez. 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

VALADÃO, G. T. **Inclusão Escolar e Planejamento Educacional Individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores.** 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2933/6402.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 02 nov. 2017.

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre a avaliação da aprendizagem escolar.** 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização.** 2011. 193 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

_____; MENDES, E. G. Caracterização dos profissionais responsáveis pela identificação da deficiência intelectual em escolas. **Revista Educação Especial.** Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 61-76, jan.-abr. 2011.

VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.) **Avaliação formativa: práticas inovadoras.** Campinas: Papirus, 2006a.

_____. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Revista Linhas Críticas,** Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006b.

_____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

VISCA, J. **Clínica psicopedagógica**. Epistemologia convergente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. **Psicopedagogia**: novas contribuições; organização e tradução Andrea Moraes, Maria Isabel Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Fundamentos da defectologia** – Obras completas- tomo cinco. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

WANDERBROOCK JÚNIOR, D. **A educação sob-medida**: os testes psicológicos e o higienismo no Brasil (1914-45). 1. ed., Maringá: Eduem, 2009. 161 p.

WEISS, M. L. L. **Psicopedagogia Clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 2. ed, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WEISZ, T. O diálogo entre o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Editora Ática, 2000.

WERNECK, C. Modelo médico x Modelo social da deficiência. In: ESCOLA DA GENTE (Org.). **Manual da mídia legal 3**: comunicadores pela saúde. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2004. p. 16-20.


YIN, R. K. **Pesquisa Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos (2 ed.). Porto Alegre: Bookman, 2001.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e sociedade**. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302. 2007.

ZEFERINO, A. M. B.; DOMINGUES, R. C. L.; AMARAL, E. Feedback como estratégia de aprendizado no ensino médico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 176-179, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE I



Universidade Federal do Pará
 Instituto de Ciências da Educação
 Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica

Recebido Original
 Em 16/11/17
Renata Oliveira

ANEXO A- AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Belém, 17 de Novembro de 2017.

Ao: Diretor da Escola de Aplicação da UFPA
 Prof. Dr. Walter Silva Júnior

À: Coordenação de Educação Inclusiva da Escola de Aplicação UFPA
 Profª. Msc. Renata Oliveira de Almeida

Ao cumprimentá-los cordialmente, e na condição de mestranda do curso de Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), que visa desenvolver pesquisas educacionais que possam contribuir para a educação básica. Venho centrando meus esforços como pesquisadora na pesquisa intitulada "Avaliação da Aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Sala de Recursos Multifuncionais". Diante disto, solicito autorização para a realização desta pesquisa na SRM da Escola de Aplicação da UFPA.

Considerando a importância desta pesquisa para a educação básica, pois são restritas publicações e pesquisas que envolvem esta temática e ressaltando sua relevância científica e social para o desenvolvimento de outras pesquisas futuras, levando em consideração os alunos com TEA e sua avaliação da aprendizagem na SRM.

Nesse sentido, solicitamos a gentileza em nos possibilitar à análise documental dos seguintes documentos, abaixo relacionados, com vistas a subsidiar a referida pesquisa e o desenvolvimento qualitativo do conhecimento da área da Educação Especial:

-Projeto Político Pedagógico da Escola de Aplicação/UFPA

-Regimento Interno da Escola de Aplicação/UFGA
-Documentos utilizados pelos professores da SRM (Fichas, relatórios, Plano de
Ação Individual, etc.).

Mestranda: Vanessa Queiroz Ferreira/ 91- 82226797

Atenciosamente,

Vanessa Queiroz Ferreira

APÊNDICE II



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO - INCLUDERE

Ofício 02 /2018

Belém-PA, 21 de março de 2018.

DE: Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita

Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na perspectiva da Inclusão - INCLUDERE

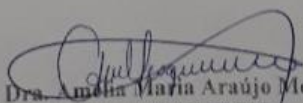
PARA: Coordenação de Educação Especial – COES/SEDUC/PA

Assunto: Coleta de Dados

Vimos por meio deste solicitar autorização para coleta de dados sobre os instrumentos de avaliação adotados pela Rede Estadual de Educação para a avaliação e acompanhamento de alunos com deficiência matriculados nas Salas de Recursos Multifuncionais, para realização da pesquisa de mestrado intitulada "Avaliação da Aprendizagem na Sala de Recursos Multifuncionais", desenvolvida pela discente Vanessa Queiroz Ferreira, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica. A discente está sob orientação da Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita.

Certos de contar com a colaboração, agradecemos.


Cordialmente,


 Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita
 Vice Coord. do INCLUDERE
 Siap: 2353806

Recebido em:
 23/03/18
 Cmes.
 98268-9414

Contatos:
 Profª Drª Amélia Maria Araújo Mesquita
 Celular: 982907056 / E-mail: amelia.mesquita05@gmail.com
 Vanessa Queiroz Ferreira
 Celular: 98222-6796 / E-mail: vanequeiroz@yahoo.com.br

Serviço Público Federal
 Universidade Federal do Pará
 Núcleo de Estudos Transdisciplinares
 em Educação Básica

NEB 

NEB/UFPA

APÊNDICE III


 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA
 GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE
 PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO - INCLUDERE

Ofício 03 /2018 Belém-PA, 21 de março de 2018.

DE: Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita
 Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na perspectiva da Inclusão - INCLUDERE


PARA: Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes -
 CRIE/SEMEC/PA

Assunto: Coleta de Dados

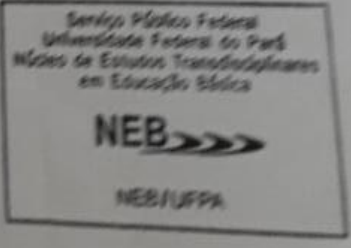
Vimos por meio deste solicitar autorização para coleta de dados sobre os instrumentos de avaliação adotados pela Rede Municipal de Educação para a avaliação e acompanhamento de alunos com deficiência matriculados nas Salas de Recursos Multifuncionais, para realização da pesquisa de mestrado intitulada "Avaliação da Aprendizagem na Sala de Recursos Multifuncionais", desenvolvida pela discente Vanessa Queiroz Ferreira, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica. A discente está sob orientação da Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita.

Certos de contar com a colaboração, agradecemos.


Cordialmente,


 Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita
 Vice-Líder do INCLUDERE
 Sítio: 235386





Contatos:
 Prof. Dr. Amélia Maria Araújo Mesquita
 Celular: 982907056 / E-mail: amelia.mesquita65@gmail.com
 Vanessa Queiroz Ferreira
 Celular: 98222-6796 / E-mail: vanequeiroz@yahoo.com.br

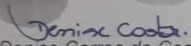

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE REFERÊNCIA EM INCLUSÃO EDUCACIONAL
GABRIEL LIMA MENDES

AUTORIZAÇÃO

A COORDENAÇÃO DO CENTRO DE REFERÊNCIA EM INCLUSÃO EDUCACIONAL GABRIEL LIMA MENDES, da SEMEC, no uso de suas atribuições legais.

AUTORIZA a aluna VANESSA QUEIROZ FERREIRA, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós- Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará- UFPA, a realizar pesquisa de Mestrado, com o tema: "Avaliação da Aprendizagem na Sala de Recursos Multifuncionais "; tendo como público alvo os professores da E.M. Ernestina Rodrigues (DABEL).

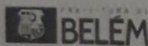
Belém, 23 de Outubro de 2018.


 Céli Denise Correa da Costa
 Coordenadora do CRIE

Céli Denise Correa da Costa
 Coordenadora
 CRIE/SEMEC
 Educação Especial

Recebi em 30/10/2018.


 Airlay Campos Viana
 Adm. Escolar
 RG 9784027-1/2018-104



Av. Gentil Bittencourt, nº 694 – Nazaré – CEP 66.035-340 – Belém-PA
 Fone/Fax: (91) 3252-0201 E-mail: cri.e.semecpa@gmail.com

APÊNDICE IV



Universidade Federal do Pará
Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
Mestrado Acadêmico em Currículo e Gestão da Escola Básica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre **Avaliação da Aprendizagem de alunos com deficiência na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de escolas públicas de diferentes redes de ensino no Município de Belém/PA**. Esta pesquisa consiste em analisar as perspectivas avaliativas que revelam os instrumentos de avaliação para diagnóstico e acompanhamento do aluno atendido nas SRMs de escolas públicas de diferentes redes de ensino no Município de Belém/PA. Você não terá o seu nome revelado e me comprometo para que todos os dados fornecidos, para esta pesquisa, sejam trabalhados de forma a proteger a sua identidade, assegurando que não sofrerá qualquer tipo de discriminação e/ou ocorrerá algum tipo de risco em decorrência da mesma. Será garantida liberdade de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem prejuízo a si mesmo. Observando que você não terá despesas pessoais ou receberá qualquer forma de pagamento pela sua participação nesta pesquisa.

Os dados serão coletados através da análise dos documentos utilizados pelos professores na SRM e entrevista semiestruturada.

Ao final da pesquisa você poderá receber a devolutiva sobre os dados coletados e a qualquer momento, durante a realização da mesma, poderá ter acesso ao profissional responsável para esclarecer dúvidas ou obter maiores informações, inclusive sobre os dados coletados.

Os dados fornecidos por você durante a pesquisa serão utilizados pelo pesquisador apenas na elaboração do trabalho dissertativo, relatórios, artigos científicos e apresentação em congressos e eventos científicos.

Esclareço que o seu consentimento para participar desta pesquisa é uma pré-condição bioética para a execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos.

Pesquisadora Principal: Vanessa Queiroz Ferreira. Fone: 982226796.

Orientador (a): Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita. Fone:982907056

Renata da Silva Andrade Sabral
Participante da pesquisa

APÊNDICE V



Universidade Federal do Pará
Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
Mestrado Acadêmico em Currículo e Gestão da Escola Básica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre **Avaliação da Aprendizagem de alunos com deficiência na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de escolas públicas de diferentes redes de ensino no Município de Belém/PA**. Esta pesquisa consiste em analisar as perspectivas avaliativas que revelam os instrumentos de avaliação para diagnóstico e acompanhamento do aluno atendido nas SRMs de escolas públicas de diferentes redes de ensino no Município de Belém/PA. Você não terá o seu nome revelado e me comprometo para que todos os dados fornecidos para esta pesquisa, sejam trabalhados de forma a proteger a sua identidade, assegurando que não sofrerá qualquer tipo de discriminação e/ou ocorrerá algum tipo de risco em decorrência da mesma. Será garantida liberdade de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem prejuízo a si mesmo. Observando que você não terá despesas pessoais ou receberá qualquer forma de pagamento pela sua participação nesta pesquisa.

Os dados serão coletados através da análise dos documentos utilizados pelos professores na SRM e entrevista semiestruturada.

Ao final da pesquisa você poderá receber a devolutiva sobre os dados coletados e a qualquer momento, durante a realização da mesma, poderá ter acesso ao profissional responsável para esclarecer dúvidas ou obter maiores informações, inclusive sobre os dados coletados.

Os dados fornecidos por você durante a pesquisa serão utilizados pelo pesquisador apenas na elaboração do trabalho dissertativo, relatórios, artigos científicos e apresentação em congressos e eventos científicos.

Esclareço que o seu consentimento para participar desta pesquisa é uma pré-condição bioética para a execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos.

Pesquisadora Principal: Vanessa Queiroz Ferreira. Fone: 982226796.

Orientador (a): Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita. Fone:982907056

Amélia Maria Araújo Mesquita
Participante da pesquisa

APÊNDICE VI



Universidade Federal do Pará
Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
Mestrado Acadêmico em Currículo e Gestão da Escola Básica

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre **Avaliação da Aprendizagem de alunos com deficiência na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de escolas públicas de diferentes redes de ensino no Município de Belém/PA**. Esta pesquisa consiste em analisar as perspectivas avaliativas que revelam os instrumentos de avaliação para diagnóstico e acompanhamento do aluno atendido nas SRMs de escolas públicas de diferentes redes de ensino no Município de Belém/PA. Você não terá o seu nome revelado e me comprometo para que todos os dados fornecidos, para esta pesquisa, sejam trabalhados de forma a proteger a sua identidade, assegurando que não sofrerá qualquer tipo de discriminação e/ou ocorrerá algum tipo de risco em decorrência da mesma. Será garantida liberdade de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem prejuízo a si mesmo. Observando que você não terá despesas pessoais ou receberá qualquer forma de pagamento pela sua participação nesta pesquisa.

Os dados serão coletados através da análise dos documentos utilizados pelos professores na SRM e entrevista semiestruturada.

Ao final da pesquisa você poderá receber a devolutiva sobre os dados coletados e a qualquer momento, durante a realização da mesma, poderá ter acesso ao profissional responsável para esclarecer dúvidas ou obter maiores informações, inclusive sobre os dados coletados.

Os dados fornecidos por você durante a pesquisa serão utilizados pelo pesquisador apenas na elaboração do trabalho dissertativo, relatórios, artigos científicos e apresentação em congressos e eventos científicos.

Esclareço que o seu consentimento para participar desta pesquisa é uma pré-condição bioética para a execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos.

Pesquisadora Principal: Vanessa Queiroz Ferreira. Fone: 982226796.
Orientador (a): Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita. Fone: 982907056

Emmanuelle S. Montano Reis
Participante da pesquisa

APÊNDICE VII



Universidade Federal do Pará
Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
Mestrado Acadêmico em Currículo e Gestão da Escola Básica

MESTRANDA: VANESSA QUEIROZ FERREIRA

ORIENTADOR (A): DRA. AMÉLIA MARIA ARAÚJO MESQUITA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Objetivo: Conhecer como ocorre a avaliação da aprendizagem do aluno Público-alvo da Educação Especial na Sala de Recurso Multifuncional.

I-Dados de Identificação:

Escola que trabalha:

Formação:



II-Questões:

- 1- Como vem se desenvolvendo a avaliação da aprendizagem na SRM?
- 2- Quais instrumentos são utilizados na avaliação pedagógica inicial do aluno encaminhado ao AEE?
- 3- No processo de avaliação inicial dos alunos com deficiência, que aspectos do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno são priorizados?
- 4- Após a avaliação inicial, quais instrumentos são utilizados no acompanhamento pedagógico do aluno em AEE? Como você os utiliza?

- 5- Quais critérios são estabelecidos para o processo de avaliação de acompanhamento do aluno na SRM?
- 6- Há um conjunto de instrumentos utilizados no processo de avaliação da SRM. Você ajudou na elaboração desses instrumentos?
- 7- Vocês utilizam algum instrumento para devolução da avaliação para escola e família? Qual?
- 8 - Você recebe ajuda de outros profissionais (da saúde, professor da sala comum, orientador pedagógico da escola...) na avaliação do aluno com deficiência na SRM?

ANEXOS

ANEXO I

 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ ESCOLA DE APLICAÇÃO COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA			
ANAMNESE NEUROPSICOPEDAGÓGICA			
Mediador		Data	
Nome do respondente		Grau de Parentesco	
IDENTIFICAÇÃO			
Nome			
Nome pelo qual a criança é chamada em casa		Cor/Raça	
Data de Nascimento	Idade	Naturalidade	
Endereço			
DADOS FAMILIARES			
Responsável		Grau de Parentesco	
Grau de Instrução		Contato	
Ocupação		Grau de Parentesco	
Responsável		Contato	
Grau de Instrução		Grau de Parentesco	
Ocupação		Contato	
Responsável		Grau de Parentesco	
Grau de Instrução		Contato	
Ocupação		Grau de Parentesco	
Religião			
IRMÃOS			
Nome	Idade	Escolaridade	PCD? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Nome	Idade	Escolaridade	PCD? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Nome	Idade	Escolaridade	PCD? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Nome	Idade	Escolaridade	PCD? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
HISTÓRIA DE VIDA			
GRAVIDEZ E PARTO			

Como foi sua gravidez? (AUTOPERCEPÇÃO)		Qual a idade materna no início da gravidez?
A gravidez foi planejada? <input type="checkbox"/> Não planejada, mas desejada <input type="checkbox"/> Não desejada, mas aceita <input type="checkbox"/> Não aceita		
Fez uso de algum tipo de medicação? Qual?		
Fez uso de métodos abortivos? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Fez pré-natal? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Tomou vacinas? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Sofreu ameaça de aborto? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Sofreu algum tipo de trauma durante a gestação? (QUEDA, ACIDENTE...) <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Em caso afirmativo, especifique:		
Teve algum problema de saúde durante a gravidez? e/ou fez tratamento para algum tipo de doença? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Em caso afirmativo, qual?		
Teve algum problema de saúde/abalo emocional durante a gravidez? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Como foi o parto?		
O parto foi prematuro? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Usou drogas ilícitas? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Quais?	
Usou bebidas alcoólicas? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Fumou cigarros <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Duração da gestação <input type="checkbox"/> Pré-termo <input type="checkbox"/> A termo <input type="checkbox"/> Pós termo		
CONDIÇÕES DE NASCIMENTO		
Nasceu com quantos quilos?	Comprimento	Apgar
Desenvolvimento do parto		

PRIMEIRAS REAÇÕES

Chorou logo? Sim Não Ficou vermelho demais? Sim Não Ficou roxo? Sim Não

Precisou de oxigênio? Sim Não Ficou icterícia? Sim Não

Fez testes de triagem neonatal? (OLHINHO, PEZINHO, ORELINHA)

MARCOS DO DESENVOLVIMENTO

A criança sofreu algum tipo de trauma após o parto? Sim Não

A criança foi alimentada ao seio materno? Sim Não Foi amamentada até que idade?

A criança olhava nos olhos da mãe durante a mamada? Sim Não

A criança se aconchegava bem ao seio materno? Sim Não

Teve dificuldades para fazer a transição do leite materno para "comidinhas"? Sim Não

A criança apresentou ou apresenta restrições alimentares? Sim Não

Quais e quando?

Tipo de alimentação Líquida Pastosa Sólida

Usou bicos? Chupou dedo? Sim Não

Sentou-se sem apoio com que idade? Engatinhou com que idade?

Andou sozinho, sem apoio, com que idade? Começou a falar, com que idade?

Tem controle dos esfíncteres? Sim Não

A criança sofreu algum acidente ou vivenciou algum fato marcante? Sim Não

Quais e quando?

A criança sofreu alguma doença no início do desenvolvimento? (CONVULSÃO, DOENÇAS INFECTOCONTAGIOSAS)

Sim Não Qual(is):

Com quem a criança dorme? Em que local?

No quarto com os pais

A criança dorme bem? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		Como é seu sono (agitado, tranquilo)?	
Fala dormindo? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Ronca? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Range os dentes? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
É sonâmbulo? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Dorme em quarto separado dos pais? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Com quem dorme?	Acorda e vai para a cama dos pais?		

INFORMAÇÕES SOBRE A SAÚDE GERAL DO ALUNO

Durante os últimos 2 anos recebeu algum tratamento médico?

Toma medicamentos? Quais?

Tem alergia a algum medicamento ou anestésico?

Já fez cirurgias?

Costuma sentir tontura ou ter desmaio?

Tem ou teve algum tipo de doença?

Problemas alimentares? Em caso afirmativo, quais?

A criança foi adotada? Sim Não
Em caso afirmativo, com que idade?

A criança mora com quem?

Como é o relacionamento da criança em família?

Como é o relacionamento da criança fora da família?

Que tempo os pais dispõem para estarem em companhia dos filhos?

Quais os métodos adotados pelos pais e/ou cuidadores para educar a criança?

FUNCIONALIDADES ADAPTATIVAS DO COTIDIANO

Tem autonomia durante alimentação?

Tem autonomia durante a higiene pessoal?

Tem autonomia no vestir-se e calçar-se?

Tem autonomia na locomoção?

Tem autonomia na preparação de alimentos?

Auxilia nas atividades domésticas?

Possui organização temporal para utilização de medicação?

Gerenciamento de dinheiro?

Utiliza o telefone? Com qual finalidade?

Tem noção de perigo?

INFORMAÇÕES SOBRE O COMPORTAMENTO DO ALUNO

Em que situações o aluno chora? (Colocar em ordem de frequência)

Possui fobias?

O aluno apresenta comportamento de birra? Em caso afirmativo, em que situações?

O aluno apresenta comportamento agressivo? Em caso afirmativo, quais?

Prefere brincar sozinha ou com amigos?

Prefere brincar com crianças maiores ou menores que ela?

Faz amigos com facilidade? Sim Não

Adapta-se facilmente ao meio? Sim Não

Como é a criança do ponto de vista emocional?

Dentre as características abaixo, em quais ela se enquadra mais?	
<input type="checkbox"/> Agressiva <input type="checkbox"/> Passiva <input type="checkbox"/> Dependente <input type="checkbox"/> Irrequieta <input type="checkbox"/> Medrosa <input type="checkbox"/> Retraída <input type="checkbox"/> Excitada <input type="checkbox"/> Desligada	
Como o aluno se comunica? (Fala, gestos, entre outros)	Relata fatos com coerência?
Tem alguma estereotipia? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	Tem curiosidade sexual? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
SITUAÇÃO ESCOLAR DO ALUNO	
O aluno já estudou em alguma outra escola? Qual?	
PROCESSO DE DIAGNÓSTICO	
Há suspeita de?	
Qual o diagnóstico principal?	
Qual o diagnóstico secundário?	
Apresenta alguma síndrome associada? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
Em caso afirmativo, especifique:	
Idade em que os pais perceberam as primeiras anormalidades no desenvolvimento da criança: Quais foram estas anormalidades?	
A criança já obteve confirmação diagnóstica? Onde ocorreu a confirmação?	
Qual o profissional responsável pela confirmação diagnóstica?	
_____	_____
ASSINATURA DO RESPONSÁVEL	ASSINATURA DO MEDIADOR

ANEXO II



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
ESCOLA DE APLICAÇÃO
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA



ENTREVISTA OPERATIVA CENTRADA NA APRENDIZAGEM - EOCA

IDENTIFICAÇÃO	
Nome <i>[Handwritten Name]</i>	Data de Aplicação 02.08.17
Data de Nascimento 01.04.06	Idade 11 anos

COMPOSIÇÃO DA CAIXA EOCA
PARA ALUNOS MENORES DE 5 ANOS
Folhas coloridas, almanaque, sulfite, borracha, vareta, caneta, lápis <u>sem</u> apontar ¹ , apontador, canetinhas, lápis de cor, cera etc. (APRESENTAR MATERIAIS EM SUAS EMBALAGENS)
PARA ALUNOS MAIORES DE 5 ANOS
Massa de modelar, cubos, jogos de encaixe, livros, revistas, caderno, cola, tinta guache, toalha, pincel, borracha, tesoura, cartões de 15 cm, diversos tipos de papel, jogos (soletrando, quebra-cabeça de fácil montagem), cola colorida, etc.

OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Solicitar ao sujeito que mostre ao entrevistador o que ele sabe fazer, o que lhe ensinaram a fazer e o que aprendeu a fazer, utilizando-se de materiais dispostos sobre a mesa (caixa) ▪ Análise do sujeito quanto à aprendizagem (primeiro contato a sós com o aprendente) ▪ Focada no fracasso escolar; ▪ Observar a reação, organização, apropriação, imaginação, criatividade, preparação, regras utilizadas, etc.

PRIMEIROS PASSOS
<p>Diga ao aluno:</p> <p>Mostre-me o que sabe fazer, o que lhe ensinaram a fazer e o que aprendeu a fazer, utilizando-se de materiais dispostos sobre a mesa (ou na caixa fechada)</p> <p>Você pode fazer alguma coisa de matemática, desenhar, escrever ou qualquer coisa que lhe venha à cabeça, o que prefere fazer</p> <p>Esse material é para que você o use como quiser!</p> <p>Observar se o aluno sabe os nomes dos materiais. Anotar quais prefere</p>

¹ Lápis sem ponta é para provocar a atitude normal que é fazer a ponta

OBSERVAÇÕES

O aluno é independente nas escolhas e preferências, não precisa de direcionamento; pega varias matéias

1.2 CONTEÚDO LATENTE

Não tem comportamento esperado para uma criança de sua faixa etária. Necessita de muita compreensão.

Corresponde às expectativas do avaliador a seu respeito

OBSERVAÇÕES

Utiliza o material com criatividade (Bugunça e desorganização também)

2. DINÂMICA

ATRAVÉS DA POSTURA CORPORAL, GESTOS, TOM DE VOZ, MODO DE SENTAR E MANIPULAR OS OBJETOS

Sentado

Deitado

Hora em pé

Se mexendo muito

Muito tímido

Tem um comportamento de muito apreensivo

Suando

O tom de voz é baixo

O tom de voz é alto

Sabe usar o tom de voz adequadamente

Gesticula muito para falar

Não consegue ficar sentado

Tem atenção e concentração

Anda o tempo todo

Muda de lugar e troca de materiais constantemente

Pensa antes de criar ou montar algo

Apresenta baixa tolerância à frustração

Diante de dificuldades, desiste fácil

Tem persistência e paciência

Realiza as atividades com capricho

Mostra-se desorganizado e descuidado

Possui hábitos de higiene e zelo com os materiais

(Fiz proposições acerca do material)

Misturou sem ordem os materiais

MINI-EOCA

TABELA - RESUMO		
Vínculo com o ambiente escolar	(1) Alterado	(2) Não-alterado
Vínculo com a aprendizagem da matemática	(1) Alterado	(2) Não-alterado
Vínculo com a aprendizagem da linguagem escrita	(1) Alterado	(2) Não-alterado
Desempenho acadêmico em relação à série em curso	(1) Alterado	(2) Não-alterado
Desempenho na leitura	(1) Alterado	(2) Não-alterado
Desempenho na escrita	(1) Alterado	(2) Não-alterado
Desempenho na matemática	(1) Alterado	(2) Não-alterado
Controle da atenção observado durante a triagem	(1) Alterado	(2) Não-alterado
Organização e planejamento das ações	(1) Alterado	(2) Não-alterado
Comunicação verbal	(1) Alterado	(2) Não-alterado
Expressividade e tônus corporal	(1) Alterado	(2) Não-alterado
Autonomia e criatividade no uso dos materiais	(1) Alterado	(2) Não-alterado

ROTEIRO DE PERGUNTAS DURANTE A EOCA

DURANTE A PRODUÇÃO

QUESTIONAR SOBRE O QUE ESTÁ FAZENDO

O que você mais gosta de fazer?	Paintar e jogar qualquer coisa no celular
O que mais gosta na escola?	Matula de informática
Gosta da sala de aula?	Fazer as atividades
Do professor?	Franco (prof. informática)
O que te ensinaram?	Mercê em fotos
Você sabe escrever o que você está vendo nessa gravura, nessas revistas, gibis?	Sim
Soletre esta palavra para mim...	Dinossauro
E o que mais você aprendeu?	Como o corpo humano, planta, terra
E o que mais você sabe fazer de matemática?	antecessar e subtrair
O que mais? (Notas?)	atividades, expressões numéricas e divisão
Côlegas que gosta	Adrielly, Flaura, Richard,
Por que?	Aqueles são legais
Disciplina favorita	informática
Por quê?	Masculinas são legais, criativas, escangalhar as imagens
Desde quando?	
Disciplina que não gosta	(Toda de todas)
Por quê?	
Desde quando?	
O que deseja fazer quando crescer?	Engenharia de Informática.
Por quê?	É legal consertar computador
Como foi sua entrada na escola atual?	
Em sua casa como é a tarefa?	acordo, lanche, computador, jogo, queda
OBSERVAÇÕES	(Lanche casa levar lanche) Não sei imprimir oicho

AO ACABAR A ATIVIDADE

O que te ensinaram, além disso tudo que aprendeu?
Ainda falta alguma coisa na sua atividade?
Perguntar o significado de cada um deles
Instigá-lo a escrever- o que faz na escola?
Você sabe escrever o que você está vendo nessa gravura- revistas, gibis?
Soletre esta palavra para mim
E o que mais você sabe? "você já me mostrou como lê e desenha, agora eu gostaria que você me mostrasse outra coisa"
Leitura (reconhecimento do alfabeto, decodificação de palavras e pseudopalavras, compreensão e fluência leitora)
Escrita (ditado, cópia e produção de texto)
Operatórias (Serição, classificação e conservação de quantidades)
Conhecimentos da matemática (contagem, notação numérica, resolução de operações e de problemas orais e escritos)

Você sabe por que está aqui comigo hoje? () sim () não

O que achou da ideia?

Você quer estar aqui ou está por obrigação?



Se pudesse e tivesse que fazer algo para um aluno que se parecesse com você em sala de aula, o que aconselharia, a fazerem?

Aos pais

Aos professores



OBSERVAÇÕES

ANEXO III

		UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ ESCOLA DE APLICAÇÃO COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA			
INVENTÁRIO DE HABILIDADES ESCOLARES NÍVEL 1-2					
IDENTIFICAÇÃO					
Data ____/____/____					
Nome _____					
Data de Nascimento _____			Idade _____		
Identificação da Necessidade Especial _____					
Ciclo _____		Turma _____		Turno _____	
Razões para indicação _____					
Aprendizagens consolidadas _____					
LEGENDA					
RSA - Realiza sem ajuda		RCA - Realiza com ajuda		NR - Não Realiza	
				NFO - Não foi observado	
SOCIALIZAÇÃO					
Imita um adulto em uma tarefa simples. Exemplo: segurar talheres, varrer, etc.					
Brinca com outra criança por dois a cinco minutos. Exemplo: CHUTANDO UMA BOLA, EMPURRANDO UM CARROZINHO					
Aceita a ausência dos pais, embora possa reclamar					
Explora ativamente o seu meio ambiente					
Abraça e carrega uma boneca ou brinquedo macio					
Puxa uma pessoa para mostrar-lhe alguma ação ou objeto					
Retira a mão ou diz "não" quando está próximo de um objeto não permitido e alguém o lembra disso					
Brinca com duas ou três crianças de sua idade					
Compartilha um objeto ou alimento com outra criança					
COGNIÇÃO					
Aponta para uma parte do corpo quando solicitado.					
Empilha três blocos conforme orientação.					
Emparelha objetos semelhantes, ou seja, coloca um objeto próximo do seu objeto semelhante.					
Aponta para si mesmo frente à pergunta "Cadê o... (nome)".					
Aponta para a figura nomeada. Exemplo: "Cadê a bola?"; "Mostra o au-au".					
LINGUAGEM					
Diz cinco palavras diferentes. Exemplo: "papá", "bola", "au-au", "mamãe", "papai". Pode usar a mesma palavra para se referir a diferentes objetos ou pessoas ("papa" para "papai" ou para "comida")					
Instrumento elaborado pela Coordenação de Educação Inclusiva da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará-CEI-UFPa					



Diz "acabou" ("cabo"), quando termina de comer, de assistir algum desenho na TV, etc	
Diz "mais" quando quer mais alimento ou continuar uma brincadeira, etc	
Obedece três ordens diferentes, não acompanhadas de gestos indicativos. Exemplo: sentar, vem cá, me dá	
Aponta para três partes do seu corpo quando solicitado	
Diz seu nome ou apelido quando solicitado	
AUTOCLUIDADOS	
Come com colher de modo independente	
Tira as meias	
Empurra os braços pelas mangas e os pés pelas pernas das calças, executando o movimento de vestir-se	
Tira os sapatos quando os cordões estiverem desamarrados e frouxos	
Tira a calça quando desabotoada	
Tira o casaco quando desabotoado	
Utiliza palavras e gestos indicando necessidade de ir ao banheiro	
DESENVOLVIMENTO MOTOR	
Sobe escadas engatinhando.	
Coloca-se em pé, estando sentado.	
Sobe em uma cadeira de adulto, vira-se e senta-se.	
Rola uma bola imitando um adulto.	
Constrói uma torre de três blocos, dado o modelo.	
Empurra e puxa brinquedos ao andar.	
Anda sozinho. Aproximadamente a partir de um ano e quatro meses.	
Sobe escadas com ajuda.	
Dobra o corpo, sem cair, para apanhar objetos.	

ANEXO IV

		UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ ESCOLA DE APLICAÇÃO COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA			
INVENTÁRIO DE HABILIDADES ESCOLARES NÍVEL 2-3					
IDENTIFICAÇÃO					
Data ____/____/____					
Nome					
Data de Nascimento			Idade		
Identificação da Necessidade Especial					
Ciclo		Turma		Turno	
Razões para indicação					
Aprendizagens consolidadas					
LEGENDA					
RSA - Realiza sem ajuda		RCA - Realiza com ajuda		NR - Não Realiza	
				NFO - Não foi observado	
SOCIALIZAÇÃO					
Busca ou leva um objeto ou vai buscar uma pessoa em uma outra sala quando lhe é solicitado					
Presta atenção à história ou música por cerca de dez minutos					
Tenta ajudar os adultos a executarem tarefas realizando parte da mesma. Exemplo: guardar brinquedos.					
Diz "por favor" ou "obrigado" quando lembrado pelo adulto.					
Faz uma escolha quando indagado. Exemplo: "Quer pipa ou bola?"; "Quer suco ou leite? "					
Demonstra entender sentimentos, expressando alegria, tristeza, raiva, amor, etc.					
COGNIÇÃO					
Nomeia quatro objetos comuns em figuras. Exemplo: figuras de comestíveis (brincha, banana, leite, suco) ou figuras de móveis (mesa, cadeira, cama)					
Completa um quebra-cabeça de três peças					
Desenha uma linha vertical e/ ou horizontal imitando um adulto					
Copia um círculo					
Quando solicitado aponta para "pequeno" ou "grande"					
Coloca objetos dentro, em cima e embaixo de um recipiente dada uma ordem					
Nomeia objetos quando ouve o barulho que fazem					
Nomeia ações em figuras. Exemplo: "O que... está fazendo? "					
LINGUAGEM					
Combina substantivo ou verbo em frases de duas palavras. Exemplo: "Vovô vai"					
Emprega "não" na fala					
Instrumento elaborado pela Coordenação de Educação Inclusiva da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará-CEI-UFFPA					

Usa uma palavra para indicar que quer ir ao banheiro	
Combina verbo ou substantivo como "lá" ou "aqui" em uma frase de duas palavras. Exemplo: "bola aqui"	
Responde à pergunta "o que... está fazendo?" para atividades habituais	
Responde perguntas do tipo "Onde?"	
Nomeia sons ambientais familiares. Exemplo: som do telefone, campainha, animais domésticos, etc.	
Ao falar, refere-se a si próprio pelo nome.	
Diz seu sexo quando solicitado: "Você é menino ou menina?"	
Faz perguntas do tipo "O que é isso?"	
Obedece à sequência de ordens relacionadas. Exemplo: "Pegue o carrinho e traga-a aqui"	
Responde à pergunta "Quem" dando um nome	
Emprega a forma possessiva dos substantivos (da mamãe)	
Usa alguns substantivos que indicam grupo ou categoria (brinquedo, animal, alimento)	
Diz se os objetos estão "abertos" ou "fechados"	
Mostra a idade pelos dedos	
AUTOCUIDADOS	
Alimenta-se sozinho, usando colher e xícara, derrubando um pouco a comida ou derramando pouco líquido.	
Mastiga e engole apenas substâncias comestíveis.	
Recebe uma toalha de um adulto, enxugando as mãos e o rosto.	
Avisa que quer ir ao banheiro, mesmo sendo tarde demais.	
Escova dentes imitando um adulto.	
Lava as mãos e o rosto com sabonete, quando um adulto regula a água.	
Lava seus braços e pernas ao lhe darem banho.	
Coloca meias.	
Calça os sapatos com auxílio de um adulto.	
DESENVOLVIMENTO MOTOR	
Desce escadas sem ajuda.	
Salta no mesmo local com ambos os pés.	
Anda de costas pelo menos quatro a cinco passos.	
Constrói uma torre de cinco a seis blocos.	
Vira páginas de um livro, uma por vez.	
Dobra papel ao meio, imitando um adulto.	
Atrai uma bola a um adulto que se encontra parado a uma distância de 1,5 m.	
Chuta uma bola grande que está imóvel.	
Segura o lápis entre o polegar e o indicador, apoiando-o sobre o dedo médio.	
Faz bolas de argila, barro ou massinha.	
RELAÇÃO ESCOLA FAMÍLIA	
É presente nas reuniões e convocações	
Participativa nos eventos da escola	
Apoia as decisões da escola	
Toma ciência de bilhetes na agenda com frequência	
Instrumento elaborado pela Coordenação de Educação Inclusiva da Escola de Aplicação da Universidade Federal Pará-CEI-UFPa.	

ANEXO V

		UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ ESCOLA DE APLICAÇÃO COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA			
INVENTÁRIO DE HABILIDADES ESCOLARES NÍVEL 3-4					
IDENTIFICAÇÃO					
Data ____/____/____					
Nome _____					
Data de Nascimento _____			Idade _____		
Identificação da Necessidade Especial _____					
Ciclo _____		Turma _____		Turno _____	
Razões para indicação _____					
Aprendizagens consolidadas _____					
LEGENDA					
RSA - Realiza sem ajuda		RCA - Realiza com ajuda		NR - Não Realiza	
				NFO - Não foi observado	
SOCIALIZAÇÃO					
Canta e dança ao ouvir música					
Segue regras e instruções de um jogo imitando ações de outras crianças					
Segue regras em jogos de grupos dirigidos por adultos					
Pedir permissão para brincar com um brinquedo que está sendo usado por outra criança					
Espera a sua vez					
Obedece às ordens de um adulto na maioria das vezes					
Brinca perto de outras crianças conversando com elas, enquanto desenvolve outra atividade					
COGNIÇÃO					
Aponta para dez partes do corpo quando solicitado					
Aponta para um menino e uma menina, dada uma ordem					
Nomeia objetos como sendo "grandes" ou "pequenos"					
Diz se um objeto é "pesado" ou "leve"					
Descreve dois eventos ou personagens de uma história familiar ou programa de televisão					
Repete brincadeiras, rimas ou canções que envolvam movimentos coordenados (gestos)					
Emparelha três ou mais objetos					
Aponta para objetos "compridos" ou "curtos"					
Agrupar objetos por categoria					
Conta até dez objetos imitando um adulto					
Acrescenta perna ou braço em um desenho incompleto da figura humana					
Instrumento elaborado pela Coordenação de Educação Inclusiva da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará-CEI-UFPa					

Nomeia três cores quando requisitado	
Nomeia três formas geométricas (círculo, quadrado, triângulo)	
Desenha um quadrado imitando um adulto	
Indica se os objetos são "iguais" ou "diferentes"	
LINGUAGEM	
Presta atenção por cinco minutos a uma história lida	
Expressa diminutivos e aumentativos quando fala	
Emprega verbos regulares no passado (pulou, pulava)	
Relata experiências imediatas. Exemplo: "O que você está fazendo?" ou "O que você está vendo no livro?"	
Obedece a uma sequência de ordens não relacionadas. Exemplo: "Traga o livro e feche a caixa de brinquedos"	
Diz para que são usados objetos comuns. Exemplo: "Para que serve um lápis?"	
Expressa ações futuras empregando os verbos "ir", "ter" e "querer". Exemplo: "Vou beber"	
Utiliza adequadamente masculino e feminino na fala. O educador poderá fazer perguntas do tipo: "Como chama o marido da galinha?"	
Conta dois fatos na ordem de ocorrência	
AUTOCUIDADOS	
Alimenta-se sozinho por toda a refeição	
Veste-se sozinho precisando de ajuda somente quanto a malhas ou camisetas com golas, roupas com botões ou fechos	
Escova os dentes após orientações	
Evita perigos corriqueiros. Exemplo: fogo, caco de vidro	
DESENVOLVIMENTO MOTOR	
Faz um quebra-cabeça de três peças	
Corta algo em pedaços com tesoura, quando dada a forma correta de segurar o papel e a tesoura	
Chuta uma bola grande, quando enviada para si	
Anda na ponta dos pés	
Sobe escadas alternando os pés	
Sobe em um escorregador e escorrega	
Marcha alternando os pés de forma ritmada, sem tombar para os lados	
Apanha bola com ambas as mãos	
Balança em um balanço quando colocado em movimento	
Desenha figuras seguindo contornos e pontilhacos	
Instrumento elaborado pela Coordenação de Educação Inclusiva da Escola de Aplicações da Universidade Federal do Pará-CEI-UFPa.	

ANEXO VI

		UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ ESCOLA DE APLICAÇÃO COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA			
INVENTÁRIO DE HABILIDADES ESCOLARES NÍVEL 5					
IDENTIFICAÇÃO					
Data ____/____/____					
Nome					
Data de Nascimento			Idade		
Identificação da Necessidade Especial					
Ciclo		Turma		Turno	
Razões para indicação					
Aprendizagens consolidadas					
LEGENDA					
S - Sim		N - Não		AV - Às Vezes	
				NFO - Não foi observado	
POSTURA DE ALUNO					
Compreende as instruções dadas coletivamente					
Tem criatividade (ideias novas, soluções originais)					
Disciplinado					
Atento					
Manifesta timidez					
Emotivo					
Sensível à crítica					
Mantém um bom relacionamento com o professor					
Mantém um bom relacionamento com os colegas					
Aproxima-se dos amigos e professor					
Aceita aproximação					
Participativo					
Senta-se próximo ao professor					
Autoritário (procura impor-se como chefe)					
Provocador					
Cortês com as pessoas					
Sabe se defender					
Partilha seus objetos de boa vontade					
Brinca com objetos ou com o corpo enquanto os demais alunos realizam atividades					
Instrumento elaborado pela Coordenação de Educação Inclusiva da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará-CE-UFPa					

Procura chamar atenção (falando alto ou movimentando-se)	
Desatento	
Capaz de concentrar-se tempo suficiente para a realização de uma atividade	
Agitado (movimenta-se muito, mexe-se na cadeira, na fila, etc)	
Sempre pede ajuda	
Manifesta reações exageradas de agressividade verbal ou física	
Agride os colegas sem motivo aparente	
HÁBITOS DE ORGANIZAÇÃO	
Senta corretamente	
Lento na execução dos trabalhos escolares	
A audição é aparentemente normal (ouve bem)	
A visão é aparentemente normal (enxerga bem)	
Sabe organizar seu espaço de trabalho	
Sabe manusear o material didático (procurar as páginas indicadas pelo professor)	
Organizado no trabalho escolar (não pula linhas ou folhas de caderno)	
Manuseia o caderno com independência (cola atividades na posição correta)	
Cuidadoso com seu material	
DESENVOLVIMENTO SÓCIO EMOCIONAL	
Tem hábito de sociabilidade	
Interage com os colegas	
Expressa-se com espontaneidade	
Respeita os amigos	
Respeita os funcionários	
Respeita os hábitos de rotina propostos pelo professor	
Reage às ações não cordiais de outras crianças com choro	
Reage às ações não cordiais de outras crianças agressividade	
Companheiro	
Líder	
Cooperativo	
Mantém o equilíbrio quando presencia outro amigo chorando	
Indiferente em situações tristes ou alegres	
Acepta-se a situações novas	
Seguro e autoconfiante	
Aceito pelos colegas	
HÁBITOS DE HIGIENE E SAÚDE	
Mantém seu espaço de trabalho limpo	
Participa na organização e limpeza da sala de aula	
Mantém a limpeza de seu próprio corpo	
Tem autonomia para limpar-se	
Recebe auxílio de monitor para cuidar de sua higiene pessoal	
Sinaliza quando sente dor ou desconforto	

Instrumento elaborado pela Coordenação de Educação Inclusiva da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará-CEI-UFPa.

PSICOMOTRICIDADE	
EDUCAÇÃO FÍSICA	Salta com os dois pés
	Pula com um pé só
	Anda agachado
	Passa por baixo de objetos ou pessoas
	Arremessa bola
	Agarra bola
	Corre
	Rasteja
SALA DE AULA	Manuseia tesoura com habilidade
	Trabalha com tinta ou cola com autonomia
	Cria objetos com massinha
	Segura no lápis corretamente
RENDIMENTO ESCOLAR	
LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	Faz leitura com independência
	Apresenta trocas fonéticas
	Sua fala é contextualizada
	Seu registro gráfico é legível
	Apresenta erros ortográficos
	Elabora produção de texto
	Reconhece o alfabeto
	Reconhece o nome próprio
	Escreve o nome próprio
	Transmite recados com clareza
	Hipótese de escrita: <input type="checkbox"/> PS1 <input type="checkbox"/> PS2 <input type="checkbox"/> SSV <input type="checkbox"/> SCV <input type="checkbox"/> SA <input type="checkbox"/> A
MATEMÁTICA	Conhece conceitos de cor
	Conhece conceitos de formas geométricas
	Tem noção de quantidade
	Relaciona números e quantidade
	Soluciona problemas simples
	Raciocínio lógico-matemático
	Conhece sequência lógica oral
Conhece sequência lógica de escrita	
GERAL	Recusa-se a fazer atividades
	Demonstra interesse pelas atividades
	Demonstra fadiga enquanto realiza as atividades
CONTEÚDO ESPECÍFICO	
Recebe atividade diferenciada	


Instrumento elaborado pela Coordenação de Educação Inclusiva da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará-CEI-UFPa.

E avaliado conforme os demais alunos	
Recebe auxílio de um colega para realizar a atividade	
Recebe auxílio de professor auxiliar	

ANEXO VII



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
ESCOLA DE APLICAÇÃO
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA



PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL

PARTE I - INFORMAÇÕES E AVALIAÇÃO DO ALUNO

1- IDENTIFICAÇÃO
 Nome: _____
 Data de Nascimento: _____ Idade: _____
 Endereço: _____
 Bairro: _____ CEP: _____
 Cidade: _____

2- DADOS FAMILIARES
 Nome do Pai: _____ Telefone: _____
 Nome da Mãe: _____ Telefone: _____
 Profissão, Escolaridade e Idade do Pai: _____
 Profissão, Escolaridade e Idade da Mãe: _____
 Número de Irmãos: _____
 Mora com: _____

3- ÂMBITO ESCOLAR
 Ano de escolaridade atual (Classe Regular): _____ Idade em que entrou na escola: _____
 Turma: _____
 Professor(es): _____
 Histórico escolar e antecedentes relevantes: _____
 Motivo do encaminhamento para o Atendimento Educacional Especializado (dificuldades apresentadas pelo aluno): _____

HORÁRIO DE AULA					
HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA

Instrumento Elaborado pela Coordenação de Educação Inclusiva da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará com base na obra Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado (POKER, 2013).

4- AVALIAÇÃO DO ALUNO

4.1. CONDIÇÕES DE SAÚDE GERAL

4.2. NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DO ALUNO

Deficiência(s) ou suspeita de deficiência(s) específica(s) apresentada(s)/transtornos ou distúrbios de aprendizagem:

Possui laudo? () Sim () Não (Se não, está em avaliação? Em que fase está?

Outras informações relevantes:

4.3. ACOMPANHAMENTO MULTIDISCIPLINAR

	Especialidade		Especialidade
() Fonoaudiologia	Especialidade	() Área médica. Qual a especialidade?	Especialidade
() Psicologia	Especialidade	() Terapia Ocupacional	Especialidade
() Assistência social	Especialidade	() Outros. Especifique.	Especialidade

4.4. ATIVIDADES COMPLEMENTARES

	Especialidade		Especialidade
() Esportes	Especialidade	() Reforço	Especialidade
() Inglês	Especialidade	() Música	Especialidade
() Equoterapia	Especialidade	() Artesanato	Especialidade
() Outros. Especifique.	Especialidade		

5. DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

5.1. FUNÇÃO COGNITIVA

PERCEPÇÃO

Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: percepção visual, auditiva, tátil, cinestésica, espacial e temporal. (Considerar as potencialidades e dificuldades)

ATENÇÃO

Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: seleção e manutenção de foco, concentração, compreensão de ordens e identificação de personagens. (Considerar as potencialidades e dificuldades)

Instrumento Elaborado pela Coordenação de Educação Inclusiva da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará com base na obra Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado (POKER, 2013).

MEMÓRIA

Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: memória auditiva, visual, verbal e numérica. (Considerar as potencialidades e dificuldades)

LINGUAGEM

Ao avaliar o aluno, considere aspectos relacionados com a expressão e compreensão da língua portuguesa: oralidade, leitura, escrita, conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais e uso de outros recursos de comunicação, como braille e Sistemas de Comunicação Alternativa e Suplementar. (Considerar as potencialidades e dificuldades)

RACIOCÍNIO LÓGICO

Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: compreensão de relações de igualdade e diferença, reconhecimento de absurdos e capacidade de conclusões lógicas; compreensão de enunciados; resolução de problemas cotidianos; resolução de situações-problema; compreensão do mundo que o cerca, compreensão de ordens e de enunciados, causalidade, sequência lógica etc. (Considerar as potencialidades e dificuldades)

5.2. FUNÇÃO MOTORA**DESENVOLVIMENTO E CAPACIDADE MOTORA**

Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: postura, locomoção, manipulação de objetos e combinação de movimentos, lateralidade, equilíbrio, orientação espacotemporal e coordenação motora. (Considerar as potencialidades e dificuldades)

5.3. FUNÇÃO PESSOAL E SOCIAL**ÁREA EMOCIONAL - AFETIVA - SOCIAL**

Ao avaliar o aluno, considere os seguintes aspectos: estado emocional, reação à frustração, isolamento e medos, interação grupal, cooperação e afetividade. (Considerar as potencialidades e dificuldades)

PARTE II - PLANO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO**1. ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Período de execução do PDI:

Professora do AEE:

1.2. INTERVENÇÕES NECESSÁRIAS PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DO ALUNO

ÂMBITO	INTERVENÇÕES	RESPONSÁVEIS
Escola		
Sala de aula		
Família		

Instrumento Elaborado pela Coordenação de Educação Inclusiva da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará com base na obra Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado (POKER, 2013).

saúde		
1.3 TIPO DE AEE		
<input type="checkbox"/> Sala de Recursos Multifuncional	<input type="checkbox"/> Tutor em sala de aula regular	<input type="checkbox"/> Hospitalar
<input type="checkbox"/> Intérprete na sala regular	<input type="checkbox"/> Domiciliar	<input type="checkbox"/> Outro? Qual?
<input type="checkbox"/> Professor de Libras		
1.4. FREQUÊNCIA SEMANAL		
<input type="checkbox"/> 1 vez por semana na SRM	<input type="checkbox"/> 2 vezes por semana na SRM	
<input type="checkbox"/> 3 vezes por semana na SRM	<input type="checkbox"/> 4 vezes por semana na SRM	
<input type="checkbox"/> todo o período de aula, na própria sala de aula	<input type="checkbox"/> outra? Qual?	
1.5. TEMPO DE ATENDIMENTO		
<input type="checkbox"/> 60 minutos por atendimento		
<input type="checkbox"/> Durante todas as aulas, na própria sala de aula		
<input type="checkbox"/> Outro? Qual?		
1.6. COMPOSIÇÃO DO ATENDIMENTO		
<input type="checkbox"/> Atendimento individual		
<input type="checkbox"/> Atendimento grupal		
<input type="checkbox"/> Atendimento na própria sala de aula, com todos os alunos		
1.7. ORIENTAÇÕES A SEREM REALIZADAS PELO PROFESSOR DE AEE		
Orientação ao professor de sala de aula: Adequações de currículo, critérios de avaliação; considerar o estilo de aprendizagem do aluno; o uso de Comunicação Alternativa. Orientação ao professor de educação física: Envolver o aluno em atividades do seu interesse. Orientação aos colegas de turma: Orientar os demais alunos da escola para estabelecerem contato com o aluno para incluí-lo nas atividades da aula e no recreio. Orientação à gestão da escola. Orientação às coordenações pedagógicas. Orientação à família do aluno. Orientação aos funcionários da escola. Melhorar o relacionamento com o aluno.		
2. SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL		
Apontar as áreas e o que será desenvolvido com o aluno, em cada uma delas, no AEE		
2.1. ÁREAS A SEREM TRABALHADAS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL		
ÁREA	DESCRIÇÃO	OBJETIVO
Cognitiva		
Motora		
Social		
2.2. ATIVIDADES DIFERENCIADAS		
<input type="checkbox"/> Comunicação alternativa	<input type="checkbox"/> Adequação de material	
<input type="checkbox"/> Informática acessível	<input type="checkbox"/> Outra? Qual?	
<input type="checkbox"/> Libras		

Instrumento Elaborado pela Coordenação de Educação Inclusiva da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará com base na obra Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado (POKER, 2013).

2.3. METODOLOGIA DE TRABALHO

Sistema linguístico utilizado pelo aluno na sua comunicação:

Tipo de recurso e/ou equipamento já utilizado pelo aluno:

Tipo de recurso e/ou equipamento que precisa ser providenciado para o aluno:

2.4. RECURSOS MATERIAIS E EQUIPAMENTOS

Indicar os recursos/equipamentos que serão produzidos e utilizados para o aluno em AEE

PARTE III - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EDUCACIONAL

1. PROPOSTA CURRICULAR

() Funcional () Acadêmico

2. OBJETIVO DO PDI

() Complementação curricular () Suplementação curricular

() Adaptação curricular

3. PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL

CURRÍCULO FUNCIONAL	CURRÍCULO ACADÊMICO
<p>Considerar: autonomia; hábitos e atitudes; planejamento pessoal; alimentação; locomoção; outros cuidados; linguagem; comportamento; responsabilidade</p>	<p>Língua Portuguesa, Língua Estrangeira; Matemática, História; Geografia; Ciências; Artes; Música; informática; Educação Física</p>

4. PLANEJAMENTO

PERÍODO	ÁREA CURRICULAR	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS BÁSICOS
	Língua Portuguesa			
	Língua Estrangeira			
	Matemática			
	História			
	Geografia			
	Ciências			
	Artes			
	Música			
	Informática			
	Educação Física			

ESPECIFICIDADES


5. AVALIAÇÃO

Instrumento Elaborado pela Coordenação de Educação Inclusiva da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará com base na obra Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado (POKER, 2013).

Descrever o período e pontuar os critérios que serão utilizados para avaliar o desempenho do aluno no AEE. Os critérios de avaliação devem ser compreendidos: por um lado, como aprendizagens indispensáveis ao fim de um período, por outro, como referências que permitem - se comparados aos objetivos do ensino e ao conhecimento prévio com que o aluno iniciou a aprendizagem - a análise dos seus avanços ao longo do processo, considerando que as manifestações desses não são lineares nem idênticas.

OBJETIVOS ALCANÇADOS	OBJETIVOS PARCIALMENTE ALCANÇADOS

ANEXO IX


 Governo do Estado do Pará
 Secretaria de Estado de Educação
 Secretaria Adjunta de Ensino

Diretoria de Educação para Diversidade, Inclusão e Cidadania
 Coordenadoria de Educação Especial

Plano de Desenvolvimento Individual

Caro(a) Professor(a)

O Plano de Desenvolvimento Individual é um instrumento que possibilita a você organizar suas ações para atenção às necessidades específicas de cada aluno(a) que frequenta a Sala de Recurso Multifuncional.

Recomendamos que, além dos aspectos constantes neste documento, você acrescente outros que sua experiência e as necessidades cotidianas exijam.

Bom trabalho!

PERÍODO DA EXECUÇÃO DO PLANO: / /			
1. IDENTIFICAÇÃO			
Nome completo:	<i>[Handwritten name]</i>		
Data de nascimento:	<i>[Handwritten date]</i>		
Endereço:	<i>[Handwritten address]</i>		Bairro
Cidade:		Telefones	<i>[Handwritten phone numbers]</i>
Data:			
Nome do professor (a) de AEE:			
Assinatura do Professor (a) do AEE:		Telefones	

Belém-Pará
201__

ATIVIDADE DE VIDA DIÁRIA			
Participa de atividades de vida diária? Sim () Não (x) Quais?			
Cuida do corpo e da higiene? Sim () Não () Obs: <i>com meu supervisor</i>			
É independente nas diversas situações do cotidiano? Sim (x) Não ()			
Obs:			
Tem organização e cuidado com seu material de uso pessoal? Sim () Não (x)			
Obs:			
SOCIALIZAÇÃO			
Sabe esperar sua vez? Sim () Não (x) Obs:			
Utiliza palavras de cortesia? Sim (x) Não () Obs:			
Conversa sobre assuntos diversos? Sim (x) Não () Obs:			
O aluno tem acompanhamento das atividades escolares em casa? Sim () Não (x)			
Obs:			
O aluno frequenta outras atividades/atendimentos Sim (x) Não (x)			
Especifique:			
O aluno vai à escola acompanhado? Sim (x) Não () Com quem?			
Interage com as pessoas próximas a sua casa? Sim (x) Não () Com quem?			
Tem acesso a atividades sócio-culturais/recreação? Sim (x) Não () Obs:			
Qual a expectativa dos pais em relação ao seu filho? <i>melhor que ele aprenda a ler</i>			
Qual a expectativa do aluno em relação a sua vida escolar e profissional?			
- 4.2 AMBITO ESCOLAR -			
4.2.1 ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA:			
Rampas: () Sim, onde?			Não ()
Banheiro adaptado: () Sim, quantos:			Não ()
Corrimão/barra de apoio: () Sim, quantas/ onde:			Não ()
Piso tátil: () Sim, quais			Não ()
Portas alargadas: () Sim, onde:			Não ()
Sinalização: () Sim, quais:			Não ()
Mobiliário adequado: () Sim, quais:			Não ()
4.2.2 ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA:			
Livros e textos em formato acessível: Braille () Ampliados () Digitalizados ()			
Gravados/falados/Outros:			
Outros recursos de Tecnologia Assistiva (TA):			
Tradutor / interprete de Libras () Guia interprete () Tutor de sala de aula ()			
O AEE está contemplando no PPP? / Sim () Não () Obs:			
O professor de classe regular tem formação especializada? Sim (x) Não ()			
Quantas/quais? <i>1. pedagogia</i>			
Existe hora pedagógica para os professores das classes regulares? Sim () Não () Obs:			
Existe hora pedagógica para os professores do AEE? Sim () Não () Obs:			
A hora pedagógica integra os professores de classes regulares e do AEE? Sim () Não ()			
Obs:			
Atividades realizadas durante as horas pedagógicas: Formação continuada ()			
Desenvolvimento de projetos ()			

Estudo de caso () Outros:

O professor de classe regular utiliza metodologias diversificadas/diferenciadas/adaptadas? ()

Obs:

A escola leva em consideração a faixa etária dos alunos para a oferta de etapas/séries/ano e turno

Sim () Não () Obs:

Atividades que a escola proporciona para a interação junto às famílias:

O aluno participa das diversas atividades escolares / extraclasse Sim () Não () Obs:

Descreva as atitudes dos demais pais, alunos, funcionários, professores e gestores frente ao aluno:

Descreva as atitudes do professor da classe regular em relação a: utilização de recurso pedagógicos, metodológicos, estratégias avaliativas e expectativas frente ao aluno:

5. AVALIAÇÃO DO ALUNO

5.1 CONDIÇÕES DE SAÚDE GERAL

Caso o aluno apresente alguma deficiência, problemas de comportamento e/ou problemas de saúde descreva:

O aluno possui laudo médico: Sim () Não (x) Qual o diagnóstico?

Tem outros problemas de saúde? Sim () Não (x) Quais?

Faz uso de medicamentos controlados? Sim () Não (x) Quais?

O medicamento interfere no processo de aprendizagem? Sim () Não () Em que?

Tem alergia? Sim () Não (x) Se sim, a que:

Existem recomendações da área da saúde? Sim () Não (x) Se sim, quais?

5.2 NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DO ALUNO

FUNÇÃO COGNITIVA:

Percepção Sinestésica	Domina e/ou aponta partes do corpo em si () no outro () Identifica perto () longe () Outros:
Percepção Espacial	() Lateralidade () dentro/fora () Perto/longe Outros:
Percepção Visual	() Figura fundo () Cores () Formas () Contrastes (claro/escuro) () Deslocamento de objetos () Distância () Tamanho Outros:
Percepção	() Percebe sons () Discrimina sons () Compreende mensagens

Percepção Tátil	<input type="checkbox"/> Quente/frio <input type="checkbox"/> Áspero <input type="checkbox"/> Liso <input type="checkbox"/> Duro <input type="checkbox"/> Mole <input type="checkbox"/> Macio <input type="checkbox"/> Molhado <input type="checkbox"/> Secos Outros:
Percepção Temporal	<input type="checkbox"/> Dia/noite <input type="checkbox"/> Antes/durante/depois <input type="checkbox"/> Ontem/hoje/amanhã <input type="checkbox"/> Dias/meses/anos Outros:
Atenção	<input type="checkbox"/> Tem foco seletivo <input type="checkbox"/> Predileção por determinadas atividades <input type="checkbox"/> mantém o foco pelo tempo estipulado na atividade proposta Outros:
Concentração	<input type="checkbox"/> Dispersa com facilidade <input type="checkbox"/> mantém a concentração pelo tempo estipulado na atividade proposta Outros:
Compreensão	<input type="checkbox"/> Comando de atividades <input type="checkbox"/> Solicitações do professor Outros:
Identificação de personagens	<input type="checkbox"/> identifica a si mesmo <input type="checkbox"/> identifica o outro Outros:
MEMÓRIA	
Memória Global	<input type="checkbox"/> reconta histórias ou fatos <input type="checkbox"/> Descreve como vai para a escola ou casa <input type="checkbox"/> Faz pequenas compras corretamente sem necessidades de listas escritas Outros:
Memória Auditiva	<input type="checkbox"/> Lembra o som das palavras <input type="checkbox"/> Lembra de músicas ou trechos de músicas <input type="checkbox"/> lembra de ritmos Outros:
Memória Visual	<input type="checkbox"/> identifica cores <input type="checkbox"/> reproduz de memória um desenho simples mostrado anteriormente Outros:
LINGUAGEM	
Formas de Comunicação:	<input type="checkbox"/> Braille <input type="checkbox"/> Libras <input type="checkbox"/> Prancha de comunicação <input type="checkbox"/> Oralmente <input type="checkbox"/> Outros Obs:
Linguagem oral:	<input type="checkbox"/> Emenda palavras <input type="checkbox"/> Fala coerentemente <input type="checkbox"/> Relata fatos/recados/experiências <input type="checkbox"/> Defende seus argumentos e pontos de vista <input type="checkbox"/> Participa de atividades orais/conversas coletivas <input type="checkbox"/> Compreende as orientações do professor(a) <input type="checkbox"/> Fala claramente <input type="checkbox"/> Pronuncia corretamente as palavras Obs:

LINGUAGEM: LEITURA E ESCRITA		
<input type="checkbox"/> Escreve seu nome	<input type="checkbox"/> Escreve seu nome com modelo	
<input type="checkbox"/> Identifica as letras do seu nome	<input type="checkbox"/> Reconhece as letras do alfabeto	
<input type="checkbox"/> Realiza pseudo leitura	<input type="checkbox"/> Reconhece outros nomes	
<input type="checkbox"/> Tem dificuldade na leitura das palavras	<input type="checkbox"/> Tem dificuldade na escrita das palavras.	
<input type="checkbox"/> Lê palavras com sílabas simples	<input type="checkbox"/> Lê palavras com sílabas complexas	
<input type="checkbox"/> Escreve como fala	<input type="checkbox"/> Utiliza pontuação	
<input type="checkbox"/> Usa devidamente as letras maiúsculas e minúsculas	<input type="checkbox"/> Utiliza acentos gráficos	
<input type="checkbox"/> Escreve letras e/ou números espelhado	<input type="checkbox"/> Usa margem (direita e esquerda)	
<input type="checkbox"/> Apresenta noções de espaçamento entre palavras	<input type="checkbox"/> Escreve com coesão e coerência	
<input type="checkbox"/> Apresenta noção de orientação e alinhamento na escrita		
Em que nível de escrita o aluno encontra-se:		
<input type="checkbox"/> Pré-silábico <input type="checkbox"/> Silábico <input type="checkbox"/> Silábico Alfabético <input type="checkbox"/> Alfabético		
Obs:		
RACIOCÍNIO LÓGICO E MATEMÁTICO		
<input type="checkbox"/> Compreende relações de igualdade e diferença	<input type="checkbox"/> Reconhece absurdos	<input type="checkbox"/> Apresenta capacidade de conclusões lógicas
<input type="checkbox"/> Compreende enunciados	<input type="checkbox"/> Resolve situações problema	
<input type="checkbox"/> Compreende o mundo que o cerca	<input type="checkbox"/> Compreende seqüência lógica	
<input type="checkbox"/> Reconhece os numerais	<input type="checkbox"/> Diferencia letras e números	<input type="checkbox"/> Realiza contagem
<input type="checkbox"/> Relaciona numeral a quantidade	<input type="checkbox"/> Reconhece formas geométricas	<input type="checkbox"/> Ordena objetos por tamanho
<input type="checkbox"/> Classifica de acordo com o critério	<input type="checkbox"/> realiza pequenas contas	<input type="checkbox"/> Lida com o dinheiro
Obs:		
FUNÇÃO MOTORA		
Postura:		
Senta corretamente		Mantém-se de pé
<input type="checkbox"/> com apoio <input type="checkbox"/> sem apoio		<input type="checkbox"/> com auxílio <input type="checkbox"/> sem auxílio
Obs:		
Locomoção/movimentação		
<input type="checkbox"/> Anda corretamente	<input type="checkbox"/> Anda sobre linha ou marcação	<input type="checkbox"/> Anda de bicicleta
<input type="checkbox"/> Sobe e desce escada	<input type="checkbox"/> Desvia de obstáculos.	<input type="checkbox"/> Corre <input type="checkbox"/> Pula
<input type="checkbox"/> Sabe chutar	<input type="checkbox"/> Caminha sem auxílio	<input type="checkbox"/> Caminha com auxílio. Qual?:
Obs:		
Coordenação Motora Fina		
Uso da tesoura:		Utiliza caneta/lápis:
<input type="checkbox"/> Com adaptação <input type="checkbox"/> Sem adaptação		<input type="checkbox"/> Com adaptação <input type="checkbox"/> Sem adaptação
Movimento de pinça		
<input type="checkbox"/> Rasga papel	<input type="checkbox"/> Faz colagem de grãos	<input type="checkbox"/> Faz bolinhas de papel - Outros
<input type="checkbox"/> Pinta de acordo com os limites do desenho	Utiliza mouse:	
<input type="checkbox"/> Utiliza teclado:	<input type="checkbox"/> Com adaptação <input type="checkbox"/> Sem adaptação	
<input type="checkbox"/> Com adaptação <input type="checkbox"/> Sem adaptação	Outros:	

AÇÕES NECESSARIAS PARA ATENDER AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DE		
ESCOLA		
Ações existentes		
Ações que precisam ser desenvolvidas		
Responsáveis		
SALA DE AULA DO ENSINO REGULAR		
Ações existentes		
Ações que precisam ser desenvolvidas		
Responsáveis		
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRMF)		
Ações existentes		
Ações que precisam ser desenvolvidas		
Responsáveis		
FAMILIA		
Ações existentes		
Ações que precisam ser desenvolvidas		
Responsáveis		
SAÚDE		
Ações existentes		
Ações que precisam ser desenvolvidas		
Responsáveis		
ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO		
• Tipo do AEE		
<input type="checkbox"/> Sala de recursos multifuncionais	<input type="checkbox"/> Intérprete na sala regular	<input type="checkbox"/> Professor de LIBRAS
<input type="checkbox"/> Tutor em sala de aula regular	<input type="checkbox"/> Domiciliar	<input type="checkbox"/> Hospitalar
<input type="checkbox"/> Unidade especializada	<input type="checkbox"/> Outros	
• Freqüência semanal		
<input type="checkbox"/> 2 Vezes por semana	<input type="checkbox"/> 3 Vezes por semana	<input type="checkbox"/> 4 Vezes por semana
<input type="checkbox"/> 5 Vezes por semana	Outros:	
• Tempo de atendimento		
<input type="checkbox"/> 50 Minutos por atendimento	<input type="checkbox"/> Todo período de aula	Outro:
• Composição do atendimento		
<input type="checkbox"/> Atendimento individual	<input type="checkbox"/> Atendimento grupal	<input type="checkbox"/> Atendimento na própria sala de aula, com todos os alunos
<input type="checkbox"/> Atendimento grupal e individual	Outros:	

ORIENTAÇÕES A SEREM REALIZADAS PELO PROFESSOR DO AEE	
Ao professor de Sala de Ensino Regular	
Ao professor de Educação Física	
Aos colegas de turma	
Ao diretor da Escola	
Ao Coordenador Pedagógico	
À família do aluno	
Aos funcionários da Escola	
Outros	
ÁREAS A SEREM TRABALHADAS	
1. COGNITIVA	
Objetivos	
Atividades	
Adaptações Necessárias	
Metodologia	
Recursos	
Critérios de avaliação	
2. MOTORA	
Objetivos	
Atividades	

Necessárias	
Metodologia	
Recursos	
Crterios de avaliação	
3. SOCIAL	
Objetivos	
Atividades	
Adaptações Necessárias	
Metodologia	
Recursos	
Crterios de avaliação	

ANEXO X



Prefeitura Municipal de Belém
 Secretaria Municipal de Educação
 Diretoria de Educação
 Centro de Atendimento Educacional Especializado Gabriel Lima Mendes
 Núcleo de Formação, Assessoramento e Estágio Especializado
 Núcleo de Avaliação Educacional Especializada

PLANO DE AEE

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO:

Nome: _____
 Idade atual: _____
 Escola: _____
 Ciclo: _____ Turno: _____
 SRM: _____
 Professor (a) da SRM: _____

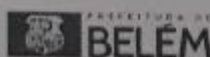
2. OBJETIVOS:

3. ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO:

Período do atendimento: _____ Tempo de atendimento: _____
 Frequência: _____
 Composição do atendimento: () Individual () Grupo

4. SELEÇÃO DE MATERIAIS A SEREM PRODUZIDOS PARA O ALUNO

5. ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NO ATENDIMENTO AO ALUNO:





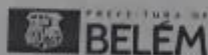
Prefeitura Municipal de Belém
 Secretaria Municipal de Educação
 Diretoria de Educação
 Centro de Atendimento Educacional Especializado Gabriel Lima Mendes
 Núcleo de Formação, Assessoramento e Estágio Especializado
 Núcleo de Avaliação Educacional Especializada

6. SELEÇÃO DE MATERIAIS E EQUIPAMENTOS QUE NECESSITAM SER ADQUIRIDOS:

7. PARCERIAS NECESSÁRIAS PARA O APRIMORAMENTO DO ATENDIMENTO E DA PRODUÇÃO DE MATERIAIS

10. PROFISSIONAIS DA ESCOLA QUE RECEBERÃO ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR DO AEE SOBRE SERVIÇOS E RECURSOS OFERECIDOS AO ALUNO

11. RESULTADOS ESPERADOS



Av. Gentil Bitencourt, 694 - Cep: 66.035-340 - Belém (PA) - Fone: (91) 3252-0201 - e-mail: crie_semecca@gmail.com
 e-mail: crienucleodeavaliacao@gmail.com



Prefeitura Municipal de Belém
Secretaria Municipal de Educação
Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes

as atividades?				
*Utiliza outros recursos de tecnologia assistiva?				
Utiliza óculos? Qual o grau?				
Utiliza o código Braille?				
Utiliza a Reglete?				
Utiliza Sorobã?				
Utiliza Bengala?				
Utiliza Lupa?				
Utiliza material ampliado?				

LÍNGUA DE SINAIS	Sim	Não	Parcialmente	Especifique
Utiliza Libras para se comunicar?				
Usa Libras fluentemente?				
Faz associação da LIBRAS com a língua portuguesa?				
Utiliza a escrita da língua portuguesa?				

AUDIÇÃO	Sim	Não	Parcialmente	Especifique
O aluno escuta?				
Compreende o que se fala?				
Localiza fonte sonora no ambiente?				
Costuma ouvir volumes baixos ou altos?				
Existem sons que não agradam? Quais?				
Existem sons que agradam? Quais?				

VISÃO	Sim	Não	Parcialmente	Especifique
Tem percepção de luminosidade ou de claro e escuro?				
Percebe tamanho e cores?				
Necessita de um tamanho de fonte maior?				



Av. Gentil Bittencourt, nº 694 - Nazaré - Belém (PA) - CEP: 66035-340
Fone (91) 3252-0201 E-mail: crie.semecpe@gmail.com



Prefeitura Municipal de Belém
Secretaria Municipal de Educação
Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes

Necessita aproximar o recurso ao rosto para visualização?				
Precisa de contraste de cor para visualizar melhor um objeto?				
Somente lê com muita luminosidade?				
Percebe figura - fundo?				

4 MOTRICIDADE

COORDENAÇÃO MOTORA	Sim	Não	Parcialmente	*Especifique
Possui movimento de pinça?				
Escreve sozinho?				
Necessita de algum recurso para a escrita?				
*Qual a dominância lateral na escrita?				
Manipula objetos de diferentes texturas, formas e tamanhos?				
Utiliza outra parte do corpo para promover a escrita?				
*Caminha sozinho?				
Mostra-se inquieto?				
Apresenta comportamentos de mobilidade acelerada?				
Realiza as atividades com autonomia?				

5 ASPECTOS PEDAGÓGICOS

LEITURA	Sim	Não	Parcialmente	*Especifique
*Identifica as letras do alfabeto (bastão ou cursiva)				
Reconhece as letras que formam o seu nome?				
Diferencia letras de números?				
Diferencia a lógica entre desenhos, números, rabiscos e letras?				



Av. Gentil Bittencourt, nº 694 - Nazaré - Belém (PA) - CEP: 66035-340
Fone (91) 3252-0201 E-mail: crie.semecpa@gmail.com



Prefeitura Municipal de Belém
Secretaria Municipal de Educação
Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes

Reconhece as sequências silábicas?				
*Lê palavras?				
Lê frases?				
Lê textos?				
Reconhece os sinais de pontuação?				
Conhece gêneros textuais? Como: bilhete, recado, conto de história infantil, receita, e-mail, carta, etc				
Interpreta o que leu?				



ESCRITA	Sim	Não	Parcialmente	Especifique
Utiliza rabiscos ou garatujas?				
Escreve seu nome?				
Escreve palavras completas?				
Copia do quadro?				
Utiliza os sinais de pontuação?				
Produz textos utilizando diversificados gêneros textuais?				
O aluno concentra-se para realizar atividades?				
*Realiza e conclui as atividades no tempo proposto?				

LÓGICO-MATEMÁTICA	Sim	Não	Parcialmente	Especifique
Reconhece os números?				
*Associa número a quantidade?				
Identifica representações gráficas? Formas geométricas, gráficos, mapas.				
Possui noção de tempo? (ontem, hoje, mês, semana, horas, etc.)				
Realiza as 4 operações matemáticas?				





Av. Gentil Bitencourt, nº 694 - Nazaré - Belém (PA) - CEP: 66035-340
Fone (91) 3252-0201 E-mail: crie.semecpa@gmail.com

ANEXO XII

		UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ ESCOLA DE APLICAÇÃO COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA		
REGISTRO DE ACOMPANHAMENTO DO AEE				
Aluno(a) <i>[Redacted]</i>		Data 25/10/17		
Professor <i>[Redacted]</i>				
OBJETIVO				
Trabalhar coordenação motora grossa e fina				
METODOLOGIA				
Folha de atividade, garrafão de água, tinta guache, pincéis, lápis de cor				
DESENVOLVIMENTO DO ATENDIMENTO				
<p>Iniciei o atendimento com a atividade "Conhecendo do Togedemaru". Pedi ao Gustavo que realizasse da leitura e me explicasse as fraquezas e resistências desse Pokémon. Gustavo se mostrou muito interessado no assunto e demonstrou muito conhecimento a respeito. Após a leitura, solicitei a pintura do desenho e quando concluída, partimos para a construção do Togedemaru de material reciclável.</p>				
ENCAMINHAMENTOS				
Treino Grafomotor				

ANEXO XIII

		UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ ESCOLA DE APLICAÇÃO COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA			
DEVOLUTIVA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - 2017					
- IDENTIFICAÇÃO					
Data: 28/02/18					
Nome:					
Data de Nascimento:				Idade: 6 anos	
Ident. Necessidade Especial: Hidrocefalia				CID: Q90	
Nível de Ensino: Educação Infantil		Turma: Pré I C		Turno: Manhã	
Professor do AEE:					
2- SÍNTESE DA AVALIAÇÃO					
<p>A avaliação psicopedagógica se deu em três encontros com duração de 60 minutos totalizando 3 horas de análise diagnóstica. Na consecução do diagnóstico foram utilizados os seguintes recursos avaliativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Entrevista exploratória e anamnese com a responsável (mãe); · Entrevista Operatória Centrada na Aprendizagem (EOCA); · Avaliação pedagógica (escrita, desenho, contagem, conhecimento do alfabeto e numerais, percepção, correspondência, atenção, concentração etc.); <p>... ainda não escrevia seu nome</p>					

ANEXO XIV

E.E.E.F.M. Brigadeiro Fontenelle

Sala: AEE (Atendimento Educacional Especializado)

Professores: Alessandro Aleixo, Emanuelle Monteiro e Silvia Gomes

Relatório Pedagógico Especializado

Nome _____ Idade: _____

série: _____ CID: _____

Potencialidades: _____

Dificuldades: _____

Sugestões de atividades: _____

ANEXO XV



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE INCLUSÃO E CIDADANIA
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
NÚCLEO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL ESPECIALIZADA

SUGESTÃO DE RELATÓRIO EDUCACIONAL

O Núcleo de Avaliação Educacional Especializado – NAEE/COEES informa, que para que seja avaliada, pela equipe técnica, a necessidade de Avaliação Educacional de alunos que são encaminhados pela escola, é importante que seja enviado ao núcleo um relatório pedagógico/educacional do aluno.

Com intenção de ajudar o professor na elaboração desse relatório, discriminamos abaixo alguns pontos que se fazem necessários à elaboração do mesmo. Reiteramos, que o professor tem autonomia para descrever os pontos pedagógicos deficitários que achar importantes e que estejam prejudicando a participação efetiva do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

1. Motivo do encaminhamento para avaliação educacional no NAEE (Queixa)
2. Frequência escolar do aluno
3. Dificuldades na leitura e na escrita
4. Raciocínio lógico matemático
5. Dificuldades comportamentais
6. Participação nas atividades escolares
7. Aspectos Cognitivos
8. Relacionamento do aluno com o professor e com a comunidade escolar
9. Outras informações que julgar necessárias.

Belém, 26 / 06 / 18

Equipe Técnica:

ANEXO XVI

Prefeitura Municipal de Belém
 Secretaria Municipal de Educação
 Diretoria de Educação
 Centro de Atendimento Educacional Especializado Gabriel Lima Mendes
 Núcleo de Formação, Assessoramento e Estágio Especializado

LINGUAGEM ORAL

- Estabelece a relação entre pensamento e linguagem
- Faz composição oral
- Conta fatos em sequência lógica
- Descreve objetos e pessoas e gravuras de seu cotidiano
- Pronuncia corretamente as palavras e seus respectivos sons
- Utiliza a linguagem como meta de comunicação e interação social
- Inicia diálogos
- Mantém diálogos curtos
- Mantém diálogos longos
- Interpreta textos simples
- Percebe expressões faciais
- Atende a comandos simples
- Consegue transmitir um recado
- **Faz uso de Comunicação Alternativa** (Necessita de prancha de comunicação para comunicar-se; gestos ou LIBRAS; computador para auxiliar a fala/escrita ou tecnologia assistiva na comunicação)
- **Comunicação Sensorial:**
 - ✓ **Audição:** Dificuldade para ouvir; existem alguns sons que incomodam.
 - ✓ **Visão:** faz leitura somente com fontes ampliadas; dificuldades na leitura com luminosidade ambiente; precisa de contraste para facilitar a leitura.
 - ✓ **Fala:** Dificuldade na articulação das palavras; na pronúncia; problemas específicos da linguagem (ecolalia, gagueira, dislalia...)

LEITURA

- Realiza leitura de palavras de formação simples (consoante+vogal)
- Realiza leitura de palavras de formação complexa (dígrafos, encontros vocálicos e consonantais)
- Realiza a leitura e interpretação de códigos/ imagens
- Reconhece e identifica o seu nome
- Reconhece e identifica o nome da escola
- Identifica as letras do alfabeto (bastão ou cursiva);
- Reconhece as letras que formam o seu nome;
- Diferencia letras de números;
- Diferencia a lógica entre desenhos, números, rabiscos e letras;
- Reconhece as sequências silábicas;
- Lê palavras;
- Lê frases;
- Lê textos;
- Faz leitura termo a termo (silábica);
- Faz a leitura global;
- Reconhece e utiliza os sinais de pontuação;
- Conhece e diferencia gêneros textuais (bilhete, recado, conto de história infantil, receita, e-mail, carta, outros);
- Interpreta o que leu;
- Lê o que escreve.

LINGUAGEM ESCRITA

- Estabelece a relação entre pensamento e linguagem
- Identifica as vogais no cotidiano
- Identifica as consoantes no cotidiano
- Reconhece letras maiúsculas e minúsculas
- Faz uso adequado de letras minúsculas e maiúsculas
- **Discrimina letras e números**
- Desenvolve atividades de escrita espontânea
- Sabe escrever o seu nome
- Transcreve a escrita copiando-a de forma ordenada e legível
- Usa os sinais de pontuação
- Obedece as margens na produção de texto
- Escrever espontaneamente palavras de sílabas simples
- Escrever espontaneamente palavras de sílabas complexas
- Escreve frases, respeitando a segmentação;
- Escreve textos, respeitando a segmentação, pontuação, coerência, coesão;
- Escreve textos, respeitando a pontuação;
- Escreve textos, respeitando a coerência;
- Escreve textos, respeitando a coesão;
- Conhece e diferencia gêneros textuais (bilhete, recado, conto de história infantil, receita, e-mail, carta, outros);

NÍVEIS DE ESCRITA (PSICOGÊNESE)	
PRÉ-SILÁBICA (PICTORIA)	<ul style="list-style-type: none"> • Não estabelece vínculo entre a fala e a escrita • Supõe que a escrita é outra forma de desenhar ou de representar coisas e usa desenho, garatuhas e rabiscos para escrever • Demonstra intenção de escrever através de traçado linear com formas diferentes • Supõe que a escrita representa o nome dos objetos e não os objetos • Não estabelece vínculo entre a fala e a escrita • Supõe que a escrita é outra forma de desenhar ou de representar coisas e usa desenho, garatuhas e rabiscos para escrever • Demonstra intenção de escrever através de traçado linear com formas diferentes • Supõe que a escrita representa o nome dos objetos e não os objetos
PRÉ-SILÁBICA (PRIMITIVA)	<ul style="list-style-type: none"> • Questiona sobre sinais escritos e pergunta sobre a representação que vê em sua comunidade. • Usa letras o que conhece do meio ambiente para escrever (bolinhas, riscos, pedaços de letras) • Usa letras do próprio nome ou letras e números na mesma palavra, para escrever
PRÉ-SILÁBICA	<ul style="list-style-type: none"> • Começa a diferenciar letras, números, símbolos ou desenhos; • Faz registros diferentes entre palavras modificando a quantidade e a posição e fazendo variação nos caracteres; • Tem leitura global, individual e instável do que escreve: só ela sabe o que quis escrever; • Supõe que para algo poder ser lido precisa ter no mínimo de duas a quatro grafias, geralmente três (hipóteses de quantidade mínima de caracteres); • Supõe que para algo poder ser lido precisa ter grafias variadas (hipótese da variedade de caracteres) • Reconhece que as letras servem para escrever, mas não sabe como isso ocorre.
PRÉ-SILÁBICA INTERMEDIÁRIA	<ul style="list-style-type: none"> • Começa a ter consciência de que existe alguma relação entre pronúncia e a escrita; • Começa a desvincular a escrita das imagens e números das letras; • Conhece ou não os sons de algumas letras ou de todas elas; • Caracteriza uma palavra com uma letra inicial e/ ou final; • A criança começa a perceber o som das letras, sabe que ela existe, mas não sabe onde colocá-los. • Só demonstra estabilidade ao escrever seu nome ou palavras que teve oportunidade e interesse de gravar.
SILÁBICO	<ul style="list-style-type: none"> • Supõe que a escrita representa a fala; • Tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras; • Supõe que a menor unidade da língua seja a sílaba; • Supõe que deve escrever tantos sinais quantas forem as vezes que mexe a boca, ou seja, para cada sílaba oral corresponde uma letra ou um sinal; • Em frases, escreve uma letra para cada palavra. • Silábico quantitativo: Usa o número de letras correspondente ao som silábico, sem se preocupar com a correspondência som/letra. • Silábico qualitativo: Usa uma letra para representar cada som silábico, percebendo o som marcante. • Insere algum símbolo ou letra para diferenciar as palavras, ou para evitar letras repetidas. • Supõe que a escrita representa a fala; • Compreende o valor sonoro convencional das letras.
SILÁBICO ALFABÉTICO	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende que a escrita representa o som da fala; • Faz uma leitura termo a termo (não global); • Faz a troca, inversão, rotação ou repetição de sílabas. • Escreve as sílabas incompletas nas palavras. • Faz trocas de letras de pares mínimos: b/p, t/d, f/v, c/g. • Caos de rotação: o aluno vira do desenho da letra, transformando "n" em "u", "b" em "p". • Percebe que faltou uma letra no que escreveu. • Acrescenta letras e/ou omite
ALFABÉTICO	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende função social da escrita • Compreende o modo de construção da escrita; • Compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba; • Conhece o valor sonoro das letras • Separa todas as palavras nas frases; • Apresenta problema de segmentação • Compreende que cada som corresponde a uma letra, que cada sílaba pode ter mais de uma letra.

LÓGICO MATEMÁTICO

- Reconhece a orientação temporal com uso de calendário
- Reconhece a orientação temporal com uso do relógio
- Tem noção de quantidade (menos, mais, pouco, muito...)
- Faz relação do número às quantidades
- Desenvolve atividades de classificação
- Desenvolve atividades de ordenação
- Desenvolve atividades de seriação
- Realiza operações primitivas (cálculos simples)
- Apresenta pensamento reversivo (busca diversas formas de resultado, e sabe como fez para chegar até ele)
- Tem noção de conservação de peso
- Tem noção de conservação de massa
- Tem noção de conservação de quantidade
- Faz uso de material concreto para realizar a resolução de problemas
- Realiza abstração reflexiva (Não há mais a necessidade de materiais concretos para solução de problemas)
- Realiza cálculos mentais
- Reconhece e diferencia formas geométricas planas
- Reconhece e diferencia formas geométricas espaciais
- Reconhece e diferencia cores primárias (vermelho, amarelo e azul)
- Reconhece e diferencia cores secundárias
- Interpreta problemas do cotidiano
- Reconhece o sistema monetário
- Resolve problemas envolvendo o sistema monetário no cotidiano
- Reconhece os numerais
- Tem noção de antecessor e sucessor
- Representa os numerais e os escreve por extenso

ANEXO XVII

RELATÓRIO EVOLUTIVO DE 2016

Distrito:

Escola:

Aluno:

Observar, no mínimo as seguintes informações:

- Data do início do atendimento
- Porcentagem de frequência e número de faltas do aluno no atendimento (no caso das faltas, informar os procedimentos adotados pela equipe e a justificativa para as faltas)
- Evolução do aluno no atendimento
- Assessoramento aos professores do aluno: sala de aula, sala de informática, educação física ...
 - ✓ - Profissionais envolvidos
 - ✓ - Relacionar as orientações aos professores assessorados.
 - ✓ -Quais os recursos ou equipamentos indicados para o aluno?
 - ✓ - Os recursos ou equipamentos foram adotados em sala de aula ou em casa?
- Relacionar as orientações indicadas aos pais – encaminhamentos, sugestões, entre outros.
- Relacionar as formações em serviço realizadas em pertinência à situação do aluno.
- Datas, temas e profissionais envolvidos
- Parecer Final

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Professora Sala de Recursos Multifuncional

XXXXXXXXXXXX

Professora de Referência

EXEMPLO DE TEXTO:

A Educanda _____, com 9 anos de idade, iniciou o atendimento Educacional Especializado na Sala de Recurso Multifuncional – SRM no dia ____ de ____ do ano de _____ e durante os atendimentos pedagógicos foram observados as seguintes dificuldades: comprometimento em seu esquema corporal, limitações em sua coordenação motora fina e ampla, dependência em sua atividade de vida autônoma, apresenta também dificuldades em assimilar letras do alfabeto e numerais, porém identifica algumas cores primárias através de pinturas de desenhos, tem habilidade em desenvolver atividades no computador, faz relação de objetos à quantidade, empilha jogo de encaixe apresenta boa concentração e atenção, atende comandos com ordem simples e relaciona-se bem com os colegas

De acordo com as observações em tela, as propostas de atividades que estão sendo desenvolvidas são: quebra cabeça, jogo de encaixe, empilhar livros coloridos, jogo da memória, cantinho da leitura, aramado, alfabeto móvel, massa de modelar, recorte e colagem, jogos no computador, jogo da memória do plural, seqüência lógica, nomeação de figuras, Tangran e jogo das formas geométricas.

Foi trabalhada ainda a socialização, comunicação, comportamento, habilidades básicas, coordenação motora fina e grossa, cognitivo, cognição verbal e atividades de vida autônoma e social.

O Atendimento Educacional Especializado-AEE para a(o) aluna(o) teve agendamento para as _____ h de _____ (dia da semana) , havendo registro de _____ presenças e _____ faltas.

A família demonstra _____, o que de certa forma tem _____ nossas ações enquanto Sala de Recurso Multifuncionais-SRM.

ANEXO XVIII



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 ESCOLA DE APLICAÇÃO
 COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA



DEVOLUTIVA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO- 2017

1- IDENTIFICAÇÃO

Data:		
Nome:		
Data de Nascimento:	Idade:	
Identificação da Necessidade Especial:		
Ciclo:	Turma:	Turno:
Professor(es):		
Professor do AEE:		

2- SÍNTESE DA AVALIAÇÃO

--

3- ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO

Período do atendimento:	
Tempo de atendimento:	Composição do atendimento:

Percentual de realizados:	Percentual de não realizados:
---------------------------	-------------------------------

4- DESENVOLVIMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

5- ASSESSORAMENTO (PROFESSORES/COORDENAÇÃO/FAMÍLIA

6- PARECER DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Belém, de fevereiro de 2018.

Professor(a) do Atendimento Educacional Especializado

Coordenação de Educação Inclusiva

ANEXO XVIX



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
ESCOLA DE APLICAÇÃO
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA



DEVOLUTIVA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - 2017

- IDENTIFICAÇÃO

Data: 28/02/18

Nome:

Data de Nascimento:

Idade: 6 anos

Ident. Necessidade Especial: Hidrocefalia

CID: Q90

Nível de Ensino: Educação Infantil Turma: Pré I C

Turno: Manhã

Professor do AEE:

2- SÍNTESE DA AVALIAÇÃO

A avaliação psicopedagógica se deu em três encontros com duração de 60 minutos totalizando 3 horas de análise diagnóstica. Na consecução do diagnóstico foram utilizados os seguintes recursos avaliativos:

- Entrevista exploratória e anamnese com a responsável (mãe);
- Entrevista Operatória Centrada na Aprendizagem (EOCA);
- Avaliação pedagógica (escrita, desenho, contagem, conhecimento do alfabeto e numerais, percepção, correspondência, atenção, concentração etc.);

... ainda não escrevia seu nome