



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

ROSANGELA DO SOCORRO NASCIMENTO OLIVEIRA

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL ESPECIALIZADA: estudo sobre os relatórios do NAEE/
SEDUC-PA para o encaminhamento de educandos ao AEE

BELÉM-PA
2020

ROSANGELA DO SOCORRO NASCIMENTO OLIVEIRA

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL ESPECIALIZADA: estudo sobre os relatórios do NAEE/
SEDUC-PA para o encaminhamento de educandos ao AEE

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica, 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
2020

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)

O48a Oliveira, Rosangela do Socorro Nascimento
Avaliação educacional especializada : Estudo sobre os relatórios do
NAEE/ SEDUC-PA para o encaminhamento de educandos ao AEE /
Rosangela do Socorro Nascimento Oliveira. — 2020.
128 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, 2020.

1. Avaliação. 2. Educação especial. 3. Relatórios. I. Título.

CDD 370

ROSANGELA DO SOCORRO NASCIMENTO OLIVEIRA

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL ESPECIALIZADA: estudo sobre os relatórios do NAEE/
SEDUC-PA para o encaminhamento de educandos ao AEE

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

Aprovado em: 31/08/ 2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita (Orientadora)
Instituição: PPEB/NEB/UFPA

Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva (Examinadora Externa da Instituição)
Instituição: UFMS/PPGEdu

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha (Examinador Interno do Programa)
Instituição: PPEB/NEB/UFPA

BELÉM-PA
2020

Aos meus queridos pais, Claudionor Reis e Maria do Socorro minha homenagem, eles me deram o melhor presente da vida: a oportunidade de estudar. Obrigada por serem fontes constantes de amor, bondade, honestidade, respeito e carinho.

Ao Cláudio, meu irmão e amigo, agradeço pelo apoio incondicional durante todo o mestrado. Sua emoção reflete admiração e motivação com essa minha conquista.

Ao meu esposo Ivan Carlos, por fazer a minha vida ser completa. Estamos percorrendo juntos para um mundo de outras realizações. Obrigada por todo seu amor.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a Deus, por ter recebido força, direção e serenidade para vencer as adversidades na materialização de mais este sonho. O Senhor sempre cumpre suas promessas!

À minha incrível mãe, Maria do Socorro, seu bom senso e bons conselhos me trazem segurança para não ter medo de nada. Agradeço pelas orações, amor, proteção, paciência e por toda força diante dos desafios superados ao longo de nossas histórias.

Ao meu primoroso pai, Claudionor Reis, que sabe apreciar as coisas simples da vida. Tenho muito orgulho do senhor. Possuidor de sabedoria e habilidades de um vencedor.

Ao meu irmão, Cláudio, por tudo que significa para mim. Amo muito você!

Ao meu esposo, Ivan Carlos, tão compreensivo, gentil, bondoso e amoroso. Ele é o meu alicerce, sempre comigo vivenciando as coisas grandiosas conquistadas por nós com muitos esforços.

A todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da UFPA, é com satisfação que reconheço em todos os subsídios necessários para minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal.

Agradeço à orientadora Amélia Mesquita, suas valiosas orientações fizeram toda a diferença durante todo este trabalho. Suas contribuições e *feedbacks* foram extraordinários. Muito obrigada por acreditar no meu potencial.

Um especial agradecimento aos professores Genylton Rocha e Fabiany Silva, pela participação em minha banca de qualificação e defesa. Vocês testemunharam e nutriram ricamente a possibilidade desta conquista.

Às minhas amigas, Cláudia, Sueley, Ednalva, Mônica, Lyanny, Eliene e Thaís, pelo carinho que sempre dedicaram a mim. E a todos dos Grupos de Estudos, Pesquisas e Extensão:

INFANCE, INCLUDERE e GEPAPPI. Partilhamos muitos encontros prazerosos, discussões e produções que foram singulares na realização deste sonho.

À Coordenadoria de Educação Especial do Pará, na abertura e disponibilização dos documentos imprescindíveis para esta pesquisa. Meu particular agradecimento ao Núcleo de Avaliação Educacional Especializada.

Minha gratidão à Escola João Nunes de Souza e CAEE Lourenço Filho/Fundação Pestalozzi-Pará. Às minhas gestoras, coordenadoras e colegas de trabalho que me deram todo suporte para conclusão do mestrado. Agradeço a toda equipe da Divisão de Inclusão e Atendimento Especializado de Ananindeua/SEMED pelo incentivo constante.

“Os sistemas de avaliação de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática de avaliação enquanto instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o fala *a* como caminho do falar *com*”.

(PAULO FREIRE, 1996, p.116)

RESUMO

A presente dissertação aborda a temática da avaliação educacional especializada, tendo como objeto de estudo os relatórios de avaliação emitidos pelo Núcleo de Avaliação Educacional Especializada- NAAEE, vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Pará - SEDUC-PA, para o encaminhamento de alunos ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os relatórios são apresentados como um dos caminhos norteadores para definição do atendimento (ou não) dos educandos nos serviços de educação especial, contexto pelo qual são evidenciadas as peculiaridades no processo de avaliação para identificação dos sujeitos da educação especial, além de apresentarem apontamentos para a construção de práticas pedagógicas inclusivas nos ambientes de ensino. Diante disso, este estudo propõe em responder a seguinte problemática de pesquisa: os relatórios oriundos da avaliação elaborados pelo NAAEE demarcam que forma de ser sujeito da educação especial? Assim, a pesquisa tem por objetivo geral: analisar os registros que demarcam a forma de ser sujeito da educação especial presentes nos relatórios provenientes da avaliação realizada pelo NAAEE. No que concerne aos objetivos específicos, buscou-se: Identificar que aspectos sobre o aluno encaminhado ao AEE são focalizados nos relatórios; Perceber que arranjos de trabalho pedagógico os relatórios evidenciam para orientações à escola. A fim de responder aos objetivos desta investigação, a pesquisa foi realizada ancorada na abordagem qualitativa, desenvolvida por meio da pesquisa documental, e tem como principal fonte de dados 9 relatórios de avaliação educacional elaborados pelo Núcleo entre os anos de 2017 e 2018. Os dados obtidos foram tratados e sistematizados por meio da análise de conteúdo. Na continuidade do processo de problematização fundamentou-se em Bueno (2001), Jannuzzi (2001; 2004), Mazzotta (2011), Bridi (2012), Rios (2013), Oliveira et al. (2016), Pletsch, Souza e Orleans (2017) e Heradão (2018). Os resultados revelaram que nos relatórios há registros que marcam o estudante pelas inabilidades observadas durante a avaliação educacional e traduz-se como uma característica encontrada país a fora. Os dados utilizados nos documentos avaliativos reafirmam o status de falta de habilidades, saberes e experiências do educando da educação especial. Essa forma de olhar para o sujeito, expressa que a avaliação desenvolvida pelo NAAEE ainda tem muitos resíduos do modelo tradicional de avaliar o alunado da educação especial. Observou-se uma avaliação ancorada no desempenho do aluno, em intervenções que, ainda que marcadas por aspectos pedagógicos, privilegiam atividades mecânicas centradas na oralidade, na leitura, na escrita e no cálculo. Assim, constatou-se nos relatórios, ainda que não intencionalmente, um sujeito sem diferença, infantilizado e com dificuldades de aprendizagem, marcado pelo registro das não aprendizagens identificadas na avaliação. Os achados mostraram também que as orientações sugeridas à escola, tendem a valorizar os aspectos elementares, de modo a delinear caminhos para a prática docente e observações para a conduta do estudante da educação especial no contexto da sala de aula.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Especial. Relatórios.

ABSTRACT

This dissertation addresses the theme of specialized educational assessment, having as object of study the assessment reports issued by the Nucleus of Specialized Educational Assessment - NAAE, linked to the Pará State Department of Education - SEDUC-PA, for the referral of students Specialized Educational Service (AEE). The reports are presented as one of the guiding paths for defining the attendance (or not) of students in special education services, a context in which the peculiarities in the evaluation process for the identification of special education subjects are evidenced, in addition to presenting notes for the construction of inclusive pedagogical practices in teaching environments. In view of this, this study proposes to answer the following research problem: the reports from the assessment prepared by NAAE demarcate what form of being the subject of special education? Thus, the research has the general objective: to analyze the records that demarcate the way of being subject to special education present in the reports coming from the evaluation carried out by NAAE. With regard to specific objectives, we sought to: Identify which aspects of the student referred to the ESA are focused on in the reports; Realize that pedagogical work arrangements the reports show for guidance to the school. In order to respond to the objectives of this investigation, the research was carried out anchored in the qualitative approach, developed through documentary research, and has as main data source 9 educational evaluation reports prepared by the Center between the years 2017 and 2018. The data obtained were treated and systematized through content analysis. In the continuation of the problematization process, Bueno (2001), Jannuzzi (2001; 2004), Mazzotta (2011), Bridi (2012), Rios (2013), Oliveira et al. (2016), Pletsch, Souza and Orleans (2017) and Heradão (2018). The results revealed that in the reports there are records that mark the student for the disabilities observed during the educational evaluation and it is translated as a characteristic found abroad. The data used in the evaluation documents reaffirm the status of the special education student's lack of skills, knowledge and experiences. This way of looking at the subject, expresses that the evaluation developed by NAAE still has many residues from the traditional model of evaluating students in special education. An assessment was observed anchored in the student's performance, in interventions that, although marked by pedagogical aspects, favor mechanical activities centered on orality, reading, writing and calculation. Thus, it was found in the reports, although not intentionally, a subject without difference, childish and with learning difficulties, marked by the record of the lack of learning identified in the assessment. The findings also showed that the guidelines suggested to the school, tend to value elementary aspects, in order to outline paths for teaching practice and observations for the conduct of the special education student in the classroom context.

Keywords: Evaluation. Special education. Reports.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	15
Figura 2 - Dados do atendimento no NAAE- lócus de produção dos relatórios	67
Figura 3 - Modelo proposto para subsidiar a identificação de necessidades especiais	69
Figura 4 - Procedimentos de avaliação	70
Figura 5 - Avaliação educacional.....	72
Figura 6 – Descrição dos aspectos pedagógicos	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução de matrículas da educação especial entre os anos de 2013 a 2017 no contexto brasileiro.....	26
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de alunos enturmados com dupla matrícula no AEE.	28
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Acervo do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.	16
Quadro 2 - Quantitativo de educandos público alvo da educação especial enturmados na Rede Estadual de Educação do Pará.	27
Quadro 3 - Seleção de Documentos	36
Quadro 4- Estrutura descritiva dos relatórios.....	39
Quadro 5 - Etapas de escolarização na educação básica	41
Quadro 6 - Síntese dos pré-indicadores e indicadores acerca dos aspectos pedagógicos	41
Quadro 7 - Síntese dos pareceres dos relatórios.....	42
Quadro 8 - Síntese dos pré-indicadores e indicadores acerca dos pareceres dos relatórios	43
Quadro 9 - Síntese dos pré-indicadores e indicadores acerca das orientações.....	43
Quadro 10 – Descrição do aspecto no que se refere ao raciocínio lógico-matemático	84
Quadro 11 – Descrição do aspecto no que se refere à linguagem	86
Quadro 12 – Adaptação curricular	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAPES - Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CHAD - Classe Hospitalar e Atendimento Domiciliar

COEES - Coordenadoria de Educação Especial

FNDE - Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

NAEE - Núcleo de Avaliação Educacional Especializada

NUPPLAC - Núcleo de Programas, Projetos, Planejamento e Convênios

PROFASS - Programa de Formação e Assessoramento

SEDUC-PA - Secretaria de Estado de Educação do Pará

SEMED-ANANINDEUA - Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua

SRM - Sala de Recurso Multifuncional

UFPA - Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Objeto de pesquisa	13
1.2	O problema da pesquisa	20
1.3	Metodologia da pesquisa	30
1.3.1	Movimento da pesquisa exploratória	32
1.3.2	Procedimentos de coleta, organização e sistematização dos dados.....	34
2	AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVAS, CONCEITOS E POLÍTICAS	45
2.1	Debates teóricos sobre a avaliação na educação especial	45
2.1.1	Avaliação para a identificação, o encaminhamento e o acompanhamento do público alvo da educação especial na perspectiva da inclusão	53
2.2	As implicações das políticas educacionais para avaliação na educação especial	60
3	O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DESENVOLVIDO PELO NAAE: RESULTADOS E ANÁLISES	67
3.1	Caracterização do processo avaliativo: do atendimento inicial aos encaminhamentos	67
3.2	Um olhar para os relatórios de avaliação	76
3.2.1	Da queixa ao encaminhamento ao AEE: a demarcação do sujeito “inábil”	76
3.2.2	A avaliação “tamanho único”: o não reconhecimento das especificidades do sujeito	82
3.2.3	Das orientações à escola: foco nos aspectos elementares	89
4	CONCLUSÃO	98
	REFERÊNCIAS	101
	APÊNDICES	112
	ANEXOS	124

1 INTRODUÇÃO

Esta seção tem a finalidade de anunciar a temática, tecer considerações acerca do objeto de estudo, de expressar a relevância e as contribuições pertinentes no contorno investigativo. Apresenta a problematização que culmina com a definição do problema de pesquisa, com as questões norteadoras e com os objetivos. Por fim, é apresentado o percurso metodológico que orientou o desenvolvimento desta pesquisa.

1.1 Objeto de pesquisa

A motivação pela temática da **avaliação educacional especializada** emergiu das descobertas compartilhadas na minha trajetória acadêmica e profissional, em torno de experiências, que me conduziram para movimentos de inquietudes, reflexões, estudos, observações, diálogos, interações e práticas pedagógicas no percurso contínuo de aprender e ensinar. Ademais, o interesse pelo tema não se esgotou na aquisição de títulos acadêmicos, nem tão pouco com as vivências profissionais, mas ampliou-se significativamente com o ingresso no mestrado acadêmico, delineando novas expectativas para problematizar as práticas avaliativas na educação especial e aguçando o entusiasmo pelo objeto de estudo constituído dos **relatórios de avaliação emitidos pelo NAAE para o encaminhamento de alunos ao AEE**, os quais ganharam contornos expressivos com a análise de documentos oficiais, produções acadêmicas e pesquisa exploratória.

O interesse pela temática iniciou no curso de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia (2007 a 2011) pela Universidade Federal do Pará- UFPA, onde tive a oportunidade de cursar a disciplina Fundamentos de Educação Especial, proporcionando-me aprendizados acerca dos pressupostos epistemológicos da educação especial no contexto da educação inclusiva, conhecendo as representações sobre a pessoa com deficiência, as perspectivas históricas, políticas e culturais na trajetória educacional do público alvo da educação especial e alguns apontamentos a respeito do Atendimento AEE. Da minha relação com a disciplina, renderam-me a inquietude e o interesse em sair das aproximações conceituais e ir em direção ao aprofundamento teórico nessa modalidade de ensino.

Desse modo, com o intuito de querer aprender mais sobre as especificidades da educação especial busquei dar prosseguimento aos estudos, e assim participei de cursos de especializações, aperfeiçoamentos e formações complementares. Foram ações formativas com

ênfase em educação especial, inclusão escolar, AEE, língua brasileira de sinais, Braille, sobre os educandos com deficiência, entre outras. Foi um período que também integrei como auxiliar de pesquisa no projeto do Observatório Nacional de Educação Especial¹ (2011 a 2014), cujo propósito aportava-se em analisar as práticas das salas de recursos multifuncionais como suporte para a escolarização dos estudantes com deficiência, este projeto contou com diferentes colaboradores em rede nacional.

Ter participado no projeto do Observatório Nacional de Educação Especial contribuiu para a minha aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, no que se refere á educação especial. Nessa vivência recorro sobre um dos eixos de debate no grupo focal: a avaliação do aluno com deficiência. Temática permeada de tensões que, naquele momento, ajudava-me perceber a complexidade das práticas, procedimentos e instrumentos avaliativos. Diante disso, compreendi ser esta uma relevante área para discussão, uma vez que emergiram reflexões sobre o processo de escolarização e, consecutivamente, quanto às possibilidades individuais e coletivas para o desenvolvimento dos educandos com deficiência no ensino regular.

Ressalto ainda que esta experiência contribuiu para minha inserção no campo das atividades acadêmicas de produção intelectual com a publicação de artigo em revista, capítulo de livro publicado, comunicação completa em anais de eventos, pôster e resumo ampliado, minicurso ministrado em evento. Além da participação como ouvinte em oficinas, simpósios, encontros, seminários e congressos. Por certo, essa trajetória formativa, deu maior consistência para aprovações em concursos públicos na Rede de Ensino Municipal e Estadual de Educação, desempenhando atividade docente na educação especial desde 2013.

A experiência acumulada na docência em educação especial foi em decorrência do trabalho no AEE, no período de 2013 a 2016, na Unidade Educacional Especializada Prof^o Astério de Campos, atuando com discentes com surdez, surdocegueira e deficiência múltipla associada à surdez. E no intervalo entre 2016 a 2018, no Centro de Atendimento Educacional Especializado Lourenço Filho², desenvolvendo atividades com estudantes com síndrome de Down, transtorno do espectro autista, deficiência múltipla e deficiência intelectual. Ambas instituições são vinculadas à SEDUC-PA. Em 2016 fui nomeada ao cargo de professora de educação especial e entrei em exercício na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Nunes de Souza, atualmente atuando na sala de recurso multifuncional - SRM, atrelada à Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua (SEMED-ANANINDEUA).

¹ No Estado do Pará estava sob coordenação da Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

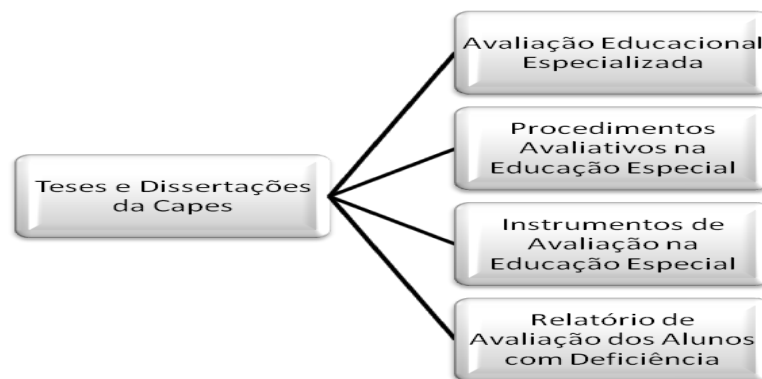
² Centro atrelado à Fundação Pestalozzi-Pará.

Desde então, empenhei-me em articular os conhecimentos teórico-metodológicos à minha prática, na responsabilidade como educadora no AEE e em propiciar orientações aos professores da sala regular e à família dos educandos com deficiência. Continuei num intenso percurso de qualificação e estudo, impulsionada muitas das vezes pelos desafios frente ao exercício na educação especial e no processo de inclusão escolar.

Ao ingressar na linha de pesquisa sobre Currículo da Educação Básica, do mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA, sob a orientação da Profa. Dra. Amélia Maria Araujo Mesquita, iniciamos a caminhada para o desenvolvimento da pesquisa e escrita do texto de dissertação. A princípio harmonizamos nossos interesses com o tema sobre avaliação educacional especializada, advindo das minhas experiências e conciliando com um dos movimentos de pesquisa da orientadora. Assim, para a delimitação do objeto de estudo, foi realizado o levantamento e estudo das produções acadêmicas, análise dos documentos oficiais e a pesquisa exploratória.

Em função dessa delimitação preliminar, analisei no segundo bimestre de 2018 os dados do repositório de teses e dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Espaço este que revela informações relativas às pesquisas do sistema nacional de pós-graduação brasileira. Nesse contexto, com a finalidade de mapear os principais aspectos que poderiam ajudar a demarcação do objeto de pesquisa, situei o processo através de palavras-chave, conforme ilustrado, na figura 1, a seguir:

Figura 1 - Pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Por conseguinte, foram encontrados com o descritor acerca da avaliação educacional especializada, o quantitativo de seis mil setecentos e sessenta e quatro (6.764) pesquisas

próximas ao tema de busca, com base no refinamento, nos estudos de mestrado e doutorado, na área de ciências humanas e conhecimento relacionado à educação e educação especial, concernentes aos anos de 2013 a 2017. Contudo, devido ao grande volume de trabalhos, preenchi novamente o campo de busca, agora com os seguintes termos: procedimentos avaliativos na educação especial, instrumentos de avaliação na educação especial e relatório de avaliação dos alunos com deficiência. Também com um número bastante significativo de estudos.

Em relação às pesquisas encontradas, verifiquei trinta e três (33) investigações com certa aproximação ao tema proposto, por exemplo, demonstravam centralidades na avaliação pedagógica de educandos surdos, autistas ou com deficiência intelectual (STELMACHUK, 2017; RESENDE, 2015; FERREIRA, 2015); inclusão escolar e o planejamento educacional especializado (VALADÃO, 2013); avaliação da aprendizagem na educação especial (MENDONÇA, 2014; ALBUQUERQUE, 2017; MACHADO, 2013); e avaliação em larga escala na educação especial (SILVA, 2013; BENEVIDES, 2015), dentre outras. Do quantitativo mencionado selecionei cinco (5) para a análise, pois são próximas ao meu objeto de investigação, evidenciadas, no quadro 1, abaixo:

Quadro 1 – Acervo do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	ANO
CARDOSO, A. P. L. B.	Avaliação de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado do município de Fortaleza-CE: diagnóstico, análise e proposições	2016
CORRÊA, T. de C.	Avaliação, diagnóstico e encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino de Londrina - PR	2013
FERNANDES, T. L. G.	Capacidades silentes: avaliação educacional diagnóstica de altas habilidades em alunos com surdez.	2014
HERADÃO, J. G.	Avaliação pedagógica para definição de atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual na percepção de professores especialistas.	2014
RIOS, G. M. S.	Avaliação em educação especial: tecnologia de governo no atendimento educacional especializado	2013

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Debrucei-me sobre as discussões que pautavam a avaliação educacional especializada, iniciando o processo de análise das pesquisas sob esse viés, proporcionando-me maior envolvimento com a temática, pois o aprofundamento nos estudos já realizados permitiu melhor compreensão da área de interesse à presente investigação. Desse modo, ressalta-se que

essa averiguação empreendida corroborou com subsídios para a constituição do objeto de pesquisa, aguçando minha curiosidade acerca do tema e ratificando tal escolha.

Entre as pesquisas encontradas, apontadas no quadro 1, destaco a importância de sinalizar como os estudos acadêmicos estão problematizando a avaliação educacional especializada e assinalar como essas investigações desvelam elementos outrora silenciados no campo da educação especial, bem como na escolarização da pessoa com deficiência, impulsionando novos debates e reflexões entorno da temática.

Assim, nos estudos elencados, evidenciam-se algumas recorrências tensionadas pelos pesquisadores. Penso ser pertinente salientar que tais investigações tecem críticas às formas como se operacionalizam a relação entre a avaliação e a enturmação do público alvo da educação especial no AEE. As pesquisas de Corrêa (2013), Heradão (2014) e Rios (2013) problematizam as práticas tradicionais de avaliação, pautadas no diagnóstico de encaminhamento e centradas em testes de identificação de desvios das normas consideradas na escola contemporânea passíveis de normalização e em busca de sujeitos capazes de cumprirem com as atividades curriculares prescritas no planejamento escolar.

Frente à complexidade da avaliação na educação especial, uso de procedimentos e instrumentos embasados na concepção de avaliação clínica, os relatórios passam a constituírem documentos de registro que podem marcar mecanismos de controle e regulação dos educandos avaliados. As informações descritas nos relatórios produzem formas de ser aluno, centrada no desempenho escolar, com olhar homogêneo sobre as peculiaridades do sujeito, lançam discursos com relação à imagem do educando com deficiência (CORRÊA, 2013; RIOS, 2013).

As pesquisas de Cardoso (2016) e Fernandes (2014) sinalizam uma revisão das práticas avaliativas dos educandos com deficiência, para estabelecer novas trilhas para avaliação na educação especial. Abordam a avaliação como um meio para potencializar as situações de aprendizagens dos estudantes e o fazer pedagógico dos docentes.

Tais produções nos levam a considerar que existe um fortalecimento do campo investigativo acerca das discussões sobre avaliação educacional especializada, porém quanto aos instrumentos e procedimentos avaliativos foram poucos problematizados. Do mesmo modo, entre as pesquisas acadêmicas que emergiram da busca no banco de dados situados na CAPES, em meio às produções nacionais, não localizamos publicações que priorizassem a análise dos relatórios de avaliação; mas, em sua maioria, anunciam apenas uma breve discussão acerca do objeto desta pesquisa.

Nesse ínterim, para estabelecer novos caminhos de investigação sobre a avaliação na educação especial a partir das lacunas nas discussões das pesquisas anteriores, iniciei no período do mês de abril a setembro de 2018, a pesquisa exploratória na Coordenadoria de Educação Especial - COEES vinculada à SEDUC-PA, e no NAAE, o qual compõe um dos núcleos da COEES, com a intenção de perceber como a Rede Estadual de Educação organiza o processo de avaliação para encaminhamento de estudantes ao AEE.

Segundo as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a avaliação terá o caráter pedagógico, com procedimento dinâmico, processual e contínuo, prevalecendo os elementos qualitativos, nos quais deverão nortear os encaminhamentos da ação docente. Para a Nota Técnica nº 11 (BRASIL, 2010), a avaliação torna-se parte integrante do plano de AEE, constituindo como avaliação do desenvolvimento e acompanhamento do educando. É importante mencionar que na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (BRASIL, 2015), é anunciado que:

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:
I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
III - a limitação no desempenho de atividades; e
IV - a restrição de participação (BRASIL, 2015, p. 1).

Nota-se que existem nos documentos oficiais diferentes dimensões da prática avaliativa da pessoa com deficiência; ora uma avaliação pedagógica, ora uma avaliação educacional especializada, e até mesmo uma avaliação para o planejamento. Esses documentos destacam o pleno acesso, permanência, participação e aprendizagem dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em todas as atividades do ambiente escolar. Tendo em vista que os sistemas de ensino devem garantir o direito de todos à escolarização, com práticas pedagógicas inclusivas, a oferta do AEE, a garantia de serviços e recursos de acessibilidade (BRASIL, 2008; 2010; 2015).

Constatei através das conversas exploratórias e análise de material³ que o NAAE desempenha a avaliação educacional especializada e indica o AEE quando necessário. O Núcleo não realiza diagnóstico, todavia, faz encaminhamentos específicos para a família e aos alunos, indicando os profissionais e setores para a identificação ou não da deficiência. O

³ O folder do NAAE referente ao ano de 2016 e análise de alguns relatórios da avaliação educacional.

NAEE recebe, preferencialmente, a demanda da Rede Estadual de Ensino. Entretanto, amplia suas ações também para Rede Municipal e Particular, quando as mesmas não dispõem de centros para tal atendimento. Além disso, recebem demandas espontâneas solicitadas pela comunidade.

Na busca realizada na pesquisa exploratória, é evidenciado que a avaliação educacional especializada efetuada pelo NAEE assume uma dimensão pedagógica. De modo geral, constitui um conjunto de procedimentos, englobando o atendimento inicial, a anamnese, a avaliação do educando, a elaboração do parecer pela equipe técnica, por fim, todo movimento realizado é registrado no relatório de avaliação educacional. Tal relatório torna-se um instrumento de encaminhamento ao AEE, com orientações tanto para a família quanto para a escola, além de indicar outros serviços e profissionais com a finalidade de identificar distintos apoios pedagógicos necessários para o desenvolvimento do educando.

As produções, científicas encontradas, sinalizam o relatório como um documento físico, o qual passa a constituir a identidade escolar do sujeito da educação especial, indicando traços do estudante que está sendo encaminhado ao AEE. Contudo, esse instrumento pode apontar um discurso esvaziado das habilidades do educando, apontando elementos favoráveis para justificar uma posterior situação de fracasso escolar. Nesse sentido, os relatórios podem operar na produção de indivíduos ora incluídos, ora excluídos da apropriação do conhecimento. Além de demarcarem lugares, tempos e posições quanto à participação do estudante com deficiência e acerca da regulação das práticas docentes (RIOS, 2013; CORRÊA, 2013; HERADÃO, 2014).

No rol das considerações apontadas até aqui, a partir da aproximação com as pesquisas e o contato preliminar com a COEES e o NAEE, minhas inquietações e indagações aumentaram substancialmente no que concerne a avaliação educacional especializada. Mais especificamente, deslocando o interesse para os relatórios de avaliação fornecidos pelo NAEE para o encaminhamento ao AEE, ao constituírem um precioso material para investigação. Assim, propomos como objeto de estudo os relatórios de avaliação emitidos pelo NAEE para o encaminhamento de estudantes ao AEE.

Destarte, a presente pesquisa torna-se relevante, no meio acadêmico e social, para ampliar o debate sobre a avaliação educacional especializada, assim como acerca das discussões a respeito dos procedimentos e instrumentos avaliativos, desvelando, como cerne deste estudo os relatórios de avaliação emitidos pelo NAEE.

A escolha dos relatórios, emitidos pelo NAEE, oriundos da avaliação educacional especializada constituiu uma dimensão imprescindível para problematização, além de novas possibilidades para posteriores investigações. Isto posto, é indispensável dar atenção aos discursos que são proferidos nos relatórios para buscar sentidos e significados sobre a inclusão dos sujeitos da educação especial e na projeção das práticas pedagógicas inclusivas.

1.2 O problema da pesquisa

As constatações dos estudos que versam a avaliação educacional especializada reconhecem a necessidade de se problematizar a respeito desta temática, redirecionando o foco de algumas pesquisas em educação especial e sobre as implicações no processo de inclusão escolar, para as discussões no que se refere aos procedimentos e instrumentos avaliativos para o encaminhamento de educandos ao AEE. Ademais, não há como mencionar a relevância de refletir sobre os relatórios de avaliação, tendo em vista que são aparatos que registram informações sobre as singularidades da enturmação ou não do estudante no AEE, demarcando as peculiaridades do movimento de identificação do aluno da educação especial, e elencando elementos para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, os relatórios de avaliação apresentam uma textualidade de significados que foram pouco tensionados e sistematizados como objetos de estudos.

É fato que o processo de inclusão do educando com deficiência no sistema regular de ensino, foi impulsionado por contextos históricos, políticos, sociais e culturais, os quais fizeram emergir distintos dispositivos legais e políticas educacionais que subsidiam as práticas pedagógicas inclusivas, a escolarização da pessoa com deficiência, a promoção de serviços e recursos especializados, os nortes que orientam a avaliação educacional especializada, dentre outros.

De acordo com Silva (2006), a realidade educativa brasileira goza de uma perspectiva sobre educação especial ancorada em noções de diferença, dependência e proteção, ligada à ideia de que a escolarização da pessoa com deficiência será em escolas comuns ou em ambientes especiais. Esses aspectos colaboram para a constituição do percurso de implementação de serviços de educação especial e na circulação dos discursos educativos.

Ressalta-se que para dar início à problematização foi importante compreender as especificidades da educação especial e da avaliação nessa modalidade de ensino, com base nos documentos que norteiam o histórico da política de inclusão no contexto educacional

brasileiro, uma vez que caracterizar os processos avaliativos e elucidar sobre os relatórios de avaliação instalados nos modelos presentes de se fazer educação especial exige esforços para debater questões para além das prerrogativas políticas.

À vista disso, há de se ter em conta, que a educação especial é reconhecida na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, como um direito da pessoa com deficiência e dever do Estado, assegurando AEE ofertado, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 2016). Outros aspectos que regem a escolarização dos educandos com deficiência foram assumidos a partir de orientações e encaminhamentos de documentos internacionais, em que o Brasil assume o compromisso de garantir um sistema educacional inclusivo. A esse respeito, Garcia (2008) considera que:

[...] A política educacional no Brasil, nos últimos anos, está apoiada em discursos inclusivos, na esteira de conferências internacionais que visaram à proposição de uma universalização da educação básica nos países em desenvolvimento. [...] em síntese, a década de 1990 foi marcada por uma reforma educacional nos países em desenvolvimento, orientada, entre outros elementos, pelo consenso em torno da universalização como política que organiza a educação básica que passou a ser difundida como estratégia de inclusão social na virada do século. A educação de sujeitos com deficiência vem sendo focada no conjunto desses debates (GARCIA, 2008, p. 13).

A fim de prosseguir essa análise, ao mapear os principais documentos originados fora do Brasil que produzem proposição e operacionalização dos sistemas de ensino e das diversas reformas nas políticas educacionais na dimensão inclusiva, destaca-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, como um dos documentos que norteiam a implementação de políticas públicas educacionais, definindo que toda pessoa tem o direito à educação deliberando a luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos. Especificamente, em relação à pessoa com deficiência reconhece a necessidade e a importância da promoção de medidas para a redução das desigualdades de acesso a educação (UNESCO, 1990).

A Declaração de Salamanca, resultado da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, reafirma o direito da pessoa com deficiência à educação, como parte integrante do sistema regular de ensino, na perspectiva inclusiva. Aponta uma proposta pedagógica centrada no sujeito, em que a inclusão e a participação são elementos essenciais para reconhecer e responder às necessidades de aprendizagem dos educandos com deficiência.

Essa discussão também é endossada pela Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão, obtida no Congresso Internacional Sociedade Inclusiva, ocorrido em Montreal,

Quebec, Canadá, em 2001, o documento reforça a ideia de desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas em todos os setores da sociedade, não apenas no âmbito escolar.

Esses documentos, de caráter internacional, expandem o debate sobre a escolarização da pessoa com deficiência no sistema regular de ensino e encorajam a estruturação dos cenários escolares inclusivos em âmbito mundial. Assim, apontam a inclusão como uma ferramenta para a superação de preconceitos e barreiras nos processos educativos, em defesa da urgente tarefa de oportunizar aprendizagem a todos os sujeitos do ambiente educacional, bem como para a garantia de serviços e recursos especializados aos estudantes com deficiência.

Vale esclarecer que o debate sobre educação inclusiva no Brasil foi influenciado por diretrizes internacionais, incorporado enquanto política de educação nos anos de 1990. Em termos legais, as principais mudanças no contexto educacional brasileiro foram em decorrência de alguns documentos, dos quais destaco: a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e no Capítulo V e seus artigos, tecem considerações acerca da Educação Especial como uma modalidade de ensino; a Resolução nº 2, de 11 de Setembro de 2001, define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, prevendo os aspectos singulares para a escolarização e acesso ao currículo da pessoa com deficiência; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), aborda os marcos históricos e normativos, expondo com base no ensino escolar o diagnóstico da educação especial, definindo os principais objetivos da política, assim como o seu público alvo e suas diretrizes; a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), aponta as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade educação especial; e o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), elucida sobre a educação especial e o AEE.

De modo geral, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil, com base nos dispositivos legais citados, é uma modalidade de ensino não substitutiva à escolarização, com o caráter transversal a todos os níveis, etapas e outras modalidades de ensino. Ofertada preferencialmente, nas escolas regulares, com finalidade de garantir o pleno acesso, permanência, participação e aprendizagem dos educandos público alvo da educação especial (alunos com deficiência, aqueles que têm impedimentos de longo prazo, no aspecto físico, intelectual ou sensorial; transtornos globais do desenvolvimento são os educandos com síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos; e altas habilidades/superdotação, aqueles estudantes com um elevado potencial nas

seguintes áreas: intelectual, acadêmica, artes, liderança e psicomotricidade) em todas as atividades do ambiente escolar. As barreiras de aprendizagem deverão ser eliminadas por meio do AEE, e demais serviços que potencializem o desenvolvimento da pessoa com deficiência (BRASIL, 2008; 2009; 2011).

O AEE tem função de complementar e/ou suplementar à formação dos alunos com deficiência por meio da organização de atividades, disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que visem suprir os obstáculos para a escolarização da pessoa com deficiência. De tal modo que poderá ser ofertado prioritariamente não só na SRM da própria escola, mas também em outras instituições educacionais ou ainda em centros de AEE. Deverá ser realizado no turno inverso ao do ensino comum, além de integrar a proposta pedagógica da escola (BRASIL, 2008; 2009; 2011). Portanto, será oferecido das seguintes formas:

- I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
- II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, p. 2).

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, prevê no Art. 12, a atuação do professor do AEE. Ele tem a incumbência de elaborar, realizar e avaliar o plano de AEE do educando; definir, acompanhar e analisar a funcionalidade e aplicabilidade de recursos e serviços nas dimensões pedagógicas e de acessibilidades; confeccionar materiais didáticos e pedagógicos para eliminar as barreiras na apropriação do conhecimento de forma que atenda as singularidades de cada sujeito; definir a organização (o tipo e o número) dos atendimentos nas SRM; criar parcerias com as áreas intersetoriais na definição de estratégias e serviços; ensinar e ter uma prática docente mediada pelo uso de tecnologias assistivas; socializar informações para os demais professores e a família sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade; instituir uma prática articulada com os docentes do ensino comum para a identificação e disponibilização de serviços, recursos, estratégias que garantam o aprendizado e a participação da pessoa com deficiência no ambiente escolar.

Percebe-se a grande relevância do docente de AEE, pois constitui-se como um dos responsáveis para garantir, por meio da sua articulação com outros profissionais da educação dentro do ambiente escolar ou fora dele, o pleno desenvolvimento do educando, por meio da organização, execução e avaliação dos tempos, espaços e recursos. Definindo estratégias que possibilitem experiências significativas de acesso ao currículo, reinventando as práticas

pedagógicas a partir da identificação das necessidades educacionais de cada sujeito, percebendo também outros elementos que interferem na sua escolarização.

Ainda em termos legais, vale esclarecer que avaliação na educação especial, possui enfoques no diagnóstico, quando tem o propósito de identificar as necessidades educacionais da pessoa com deficiência; no encaminhamento, quando prevê a enturmação do público alvo da educação especial no AEE e inclusão nas escolas regulares; e no acompanhamento da aprendizagem, referente ao processo de escolarização dos educandos com deficiência, avaliando as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem no ensino comum e nos serviços especializados (BRASIL, 2008; 2009).

Nessa perspectiva Mendes e D`Affonseca (2018) trazem reflexões sobre a avaliação dos estudantes com deficiência. As palavras das autoras apontam as práticas avaliativas na educação especial convencionada pela política educacional do país. A ação de avaliar assinala caminhos para a identificação e elegibilidade do público alvo da educação especial, para o planejamento do ensino e monitoramento da aprendizagem.

Assim, ao analisar a Lei nº 13.146, de 6 de Junho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, percebe-se mudanças sobre o processo avaliativo, uma vez que indica elementos específicos a serem observados na educação especial, tais como: biopsicossocial de entender a deficiência, ao buscar apreender sobre as funções e estruturas do corpo, as condições socioambientais, psicológicas e pessoais, a participação e dificuldades presente nas realizações das práticas educativas.

Esse novo olhar reforça a ideia presente nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, ao conceber a avaliação na dimensão qualitativa, tem finalidade de perceber o desenvolvimento do estudante com deficiência e indicar novas estratégias pedagógicas ao trabalho do professor; pedagógica, dinâmica, processual e formativa, avaliando o seu progresso individual, desde os saberes prévios até as probabilidades de aprendizagem futura.

De acordo com a coletânea do Ministério da Educação (MEC), divulgada em 2006, que discute sobre os saberes e práticas de inclusão, no fascículo a respeito da avaliação para a identificação das necessidades educacionais dos educandos, aponta a avaliação como aparato para a organização de intervenções pedagógicas, seleção de recursos e serviços de acessibilidades que maximizem a inclusão e a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Assim, o ato de avaliar não deve ser centrado apenas no sujeito, mas precisa compreender o contexto educacional (a unidade de ensino, a ação pedagógica, o estudante, o seu nível de

desenvolvimento e as condições pessoais) e sobre a família (as suas características e formas de convivência).

Portanto, os textos dos documentos apresentados sinalizam a busca por uma política educacional inclusiva que assume a dimensão avaliativa dos educandos da educação especial de forma contextualizada, não em relação à patologia da pessoa com deficiência, nem quanto às suas dificuldades cognitivas, motoras e sociais; pelo contrário, visa uma prática avaliativa na sua amplitude, na qual perpassa pelo diagnóstico, encaminhamento e acompanhamento da aprendizagem do estudante.

Segundo a literatura, busca-se uma avaliação sem estar alicerçada em testes padronizados, no intuito apenas de diagnosticar a deficiência ou não do sujeito. E sim, uma prática avaliativa frente ao novo momento social e inclusivo que provoca transformações no modo de viver, trabalhar, produzir, pensar e até mesmo sentir dos atores educacionais. Que essa avaliação não se limite a identificação das dificuldades de aprendizagem, de construção de relatórios com ênfase na aquisição de habilidades básicas em detrimento dos conteúdos necessários ao processo de escolarização (ANACHE, 2012; BRIDI; PAVÃO, 2015; PERIPOLLI, 2015).

Nesse viés, Bridi e Pavão (2015), salientam que a avaliação deve contemplar as particularidades do educando, com o intuito de conhecer sua realidade individual, familiar e escolar. Com a preocupação de não assumir o caráter reducionista, limitador das possibilidades educacionais do estudante, mas orientando recursos, instrumentos e estratégias necessárias ao processo de aprendizagem, investindo em sua potencialidade.

Sendo assim, perspectivas e enfoques avaliativos poderão incidir nas escolhas dos procedimentos, instrumentos e sistematização das informações referente ao processo avaliativo. Cada sistema de ensino poderá compor equipes para realizar a avaliação educacional especializada, sua atuação possibilitará um entendimento de cunho pedagógico no que tange o desenvolvimento do educando com deficiência, contribuindo com o ingresso do público alvo da educação especial nos serviços especializados e na inclusão no sistema regular de ensino (BRASIL, 2006).

Neste cenário apresentado a partir dos pressupostos de implementação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a busca pelo um sistema educacional inclusivo, destaca-se que o Brasil apresenta um tímido avanço nas matrículas dos educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades na educação básica. Esse dado também se reflete nos pequenos progressos na oferta do AEE no sistema

regular de ensino, com um irrisório decréscimo referente à inserção nas classes especiais, conforme elencados no gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1 - Evolução de matrículas da educação especial entre os anos de 2013 a 2017 no contexto brasileiro.



Fonte: Censo Escolar da Educação básica. Ministério da Educação. MEC/INEP, 2017.

Essas informações sinalizadas pelo MEC, conforme os dados estatísticos do Censo Escolar de 2017, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em colaboração com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, como evidencia o gráfico 1, demonstram uma significativa presença dos estudantes com deficiência na educação básica com acesso ao AEE.

Em se tratando do Estado do Pará, no que se refere ao quantitativo de estudantes público alvo da educação especial, matriculados na Rede Estadual de Educação, lócus desta pesquisa, temos uma evolução anual bastante expressiva, entre o período de 2011 a 2018, descrito no quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Quantitativo de educandos público alvo da educação especial enturmados na Rede Estadual de Educação do Pará.

QUANTITATIVO DE ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - POR ANO								
CATEGORIA	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
SURDEZ	388	383	389	394	392	442	364	527
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	469	508	533	550	547	574	659	616
DEFICIÊNCIA FÍSICA	490	546	579	586	565	614	723	780
DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL/SÍNDROME DE DOWN	2.304	2.571	2.860	3.023	3.226	3.497	3.463	4.151
CEGUEIRA	82	91	96	88	87	88	100	110
BAIXA VISÃO	685	734	714	720	744	763	811	863
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	594	713	779	900	944	1.101	1.187	1.231
SURDOCEGUEIRA	7	6	2	5	2	2	3	1
DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	333	402	454	471	483	523	475	973
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	185	231	270	269	273	284	198	263
TOTAL	5.537	6.185	6.676	7.006	7.263	7.888	7.983	9.515

Fonte: COEES. SAEN. SEDUC-PA, 2018.

Nota-se, no quadro 2, que este ano letivo de 2018 tem nove mil quinhentos e quinze (9.515) alunos com deficiência inseridos na Rede Estadual de Educação, representando uma parcela significativa de estudantes com deficiência em escolas regulares e no AEE. Esse alunado representa diversos públicos, tais com: surdez, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual/síndrome de Down, cegueira, baixa visão, transtorno do espectro autista, surdocegueira, deficiência múltipla, e alta habilidades e superdotação. Entretanto, deste quantitativo mencionado, sendo enturmados com dupla matrícula no AEE, no ano em referência, um total de seis mil quatrocentos e dezesseis (6.416) alunos público alvo da educação especial, como mostra a tabela 1.

Tabela 1 - Quantitativo de alunos enturmados com dupla matrícula no AEE.

ANO	QUANTITATIVO DE 2ª MATRÍCULA
2014	2658
2015	3627
2016	4478
2017	4992
2018	6416

Fonte: COEES. Dados do Censo Escolar. SIGEP.SEDUC-PA.

Esta estatística mostra que desde o ano de 2014, ocorre um crescimento no número de inclusão de estudantes com deficiência no AEE. Esses dados podem expressar que a Rede Estadual de Educação integra-se no processo de implementação da proposta inclusiva, em que a educação especial, desenvolvida de forma complementar e/ou suplementar ao ensino regular, é oferecida através do serviço de AEE ao público alvo desta modalidade de ensino. Nesse contexto, pode-se revelar também uma possibilidade de aumento nos índices de avaliação educacional especializada realizada pelo NAAEE.

Tendo em vista a Resolução nº 001, de 05 de janeiro de 2010 (PARÁ, 2010) e a Resolução nº 304, de 25 de maio de 2017 (PARÁ, 2017), no que diz respeito à avaliação na educação especial no Estado do Pará, tais resoluções assinalam algumas informações acerca dos processos avaliativos dos educandos com deficiência. Destacam que a equipe pedagógica, os educadores da sala regular, os docentes de AEE, a família, assim como outros profissionais especializados, deverão integrar os processos avaliativos (identificação das necessidades educacionais, encaminhamento, e acompanhamento da aprendizagem). Nesse intuito, preveem que a escola ou o setor responsável por essa avaliação deverá realizar com o auxílio desses atores a definição do AEE, assim como a definição das propostas educacionais a serem previstas no plano de cada discente.

Segundo o folder em anexo, a COEES de forma a contribuir com a inclusão escolar na Rede Regular de Ensino e a oferta do AEE, tem a missão de organizar e dinamizar as ações de educação especial na SEDUC-PA. Quanto à sua estrutura, a coordenadoria dispõe: Coordenação Geral, NAAEE, Programa de Formação e Assessoramento (PROFASS) e o Núcleo de Programas, Projetos, Planejamento e Convênios (NUPPLAC). No que se refere à organização e ao funcionamento do AEE na rede, segue a seguinte composição: SRM; unidades educacionais especializadas; centros e núcleos especializados; classe hospitalar e atendimento domiciliar (CHAD); instituições conveniadas e ações integradas.

Considerando ainda o documento acima e dados da pesquisa exploratória, quanto ao aspecto avaliativo, a COEES possui o NAEE, setor responsável pela avaliação educacional especializada e o encaminhamento ao AEE na SRM, instituições conveniadas, unidades educacionais especializadas, centros e núcleos especializados; etc. Essa avaliação tem um caráter pedagógico, é registrada em um relatório descritivo. Desse modo, o encaminhamento ao AEE se faz via relatório que possui uma das funções em orientar a escola acerca do processo de inclusão escolar, dentre outras.

Em virtude dos elementos abordados, convém elucidar que segundo a pesquisa de Oliveira (2018) ainda se evidencia nas práticas avaliativas a fragilidade para superar uma visão clínica de avaliar o educando com deficiência, persistindo ainda o paradoxo entre a avaliação pedagógica ou a avaliação clínica dos estudantes. Essas questões são colocadas pela própria lacuna existente entre o proposto em textos legais e as condições para a efetivação do serviço de avaliação educacional especializada.

De acordo com Pletsch e Paiva (2018) a interpretação da legislação é realizada pelas Redes de Ensino a partir das suas necessidades locais, apesar da menção ao termo sobre avaliação biopsicossocial, essa concepção ainda não foi assumida nos contextos educacionais. Entretanto, aos poucos os sistemas de ensino têm adotado práticas avaliativas para atender os princípios da educação inclusiva, ações para identificação e encaminhamento ao AEE.

Nota-se que os relatórios de avaliação educacional especializada podem apresentar o impasse entre avaliar para identificar as habilidades dos estudantes ou avaliar para conhecer as limitações do sujeito, com critérios avaliativos direcionados a partir de queixas, com ênfase nas dificuldades de aprendizagem desse alunado. Por sua vez, esses documentos recaem em avaliações que atestam o saber médico ou pedagógico, direcionando os educandos para os serviços especializados.

Os relatórios emergidos de práticas avaliativas descontextualizadas podem trazer textos que anunciam somente as características e déficits dos educandos, marcando negativamente o percurso escolar desses estudantes. Nessa perspectiva, Pletsch e Oliveira (2014) acrescentam que existe um grande desafio na avaliação dos alunos com deficiência, uma vez que, tradicionalmente, pouco se descreve sobre as potencialidades dos avaliados.

Deste modo, os relatórios de avaliação emitidos pelo NAEE, constituem um artefato que serve de suporte para a inclusão dos educandos da educação especial no ensino regular e nos serviços especializados, entretanto, estranham-se os registros descritos nestes relatórios. Diante disso, apresenta-se o seguinte problema de pesquisa: **os relatórios oriundos da**

avaliação elaborados pelo NAEE demarcam que forma de ser sujeito da educação especial?

Essa problemática traz indagações, frente as quais são apontadas as seguintes questões norteadoras: os relatórios da avaliação emitidos pelo NAEE focalizam que aspectos sobre o estudante encaminhado ao AEE? Que os arranjos de trabalho pedagógico são colocados como orientações à escola?

Nos desdobramentos do problema e das questões norteadoras foram sistematizados os objetivos desta pesquisa. O objetivo geral consiste: Analisar os registros que demarcam a forma de ser sujeito da educação especial presentes nos relatórios provenientes da avaliação realizada pelo NAEE. No que concernem aos objetivos específicos adotados, encontram-se: Identificar que aspectos sobre o aluno encaminhado ao AEE são focalizados nos relatórios; Perceber que arranjos de trabalho pedagógico os relatórios evidenciam para orientações às escolas.

1.3 Metodologia da pesquisa

Ao adentrar no campo dos relatórios de avaliação educacional especializada emitidos pelo NAEE para o encaminhamento de estudantes ao AEE, busco responder aos objetivos desta investigação embasada na necessidade de explorar as variáveis que configuram esse fenômeno de pesquisa. Estes relatórios são marcados por um conjunto de singularidades referentes à forma como é compreendida a avaliação do alunado da educação especial e no que concerne à própria história da escolarização da pessoa com deficiência.

Os estudos sobre os relatórios avaliativos no contexto da educação especial a partir das discussões de Gonçalves et. al. (2016), Anache et. al. (2015), Costa e Leme (2016), anunciam descompasso na produção dos documentos e a ausência de informações fundamentais na elaboração dos mesmos. Essas pesquisas demarcam a necessidade de se pensar sobre os dados usados para elaboração dos relatórios, afim que sirvam de apoio ao fornecerem elementos que orientem a prática docente nos diferentes cenários educativos.

Considerando que o objeto dessa investigação são os relatórios, a escolha da abordagem qualitativa, demonstra ser a mais significativa ao permitir interpretação das nuances da inclusão dos educandos da educação especial a partir do que esses documentos apontam acerca das “representações” da pessoa com deficiência ao sinalizar, ou não, a enturmação no AEE e a organização das práticas pedagógicas no contexto educacional

inclusivo. A princípio, tal abordagem apresenta uma feição subjetiva com validade para transitar no movimento de pesquisa, analisando e examinando as questões do estudo em sua totalidade (CRESWELL, 2007; TRIVIÑOS, 1987)

Nesse sentido, vale ressaltar que a pesquisa qualitativa, segundo Santos Filho (2013), proporciona ao pesquisador a compreensão, explanação e especificação de um determinado fenômeno. Esse percurso exige apreensão do significado-contexto das situações emergidas do objeto de pesquisa, usando um referencial teórico para nortear uma inferência significativa dos dados obtidos durante o processo investigativo.

Com o intuito analisar os registros que demarcam a forma de ser sujeito da educação especial presentes nos relatórios provenientes da avaliação realizada pelo NAEE, nota-se que a pesquisa documental constitui o método apropriado para o desenvolvimento dessa investigação. De acordo com Severino (2007), esse método pressupõe análise de documentos, que em alguns casos não tiveram nenhum tratamento analítico. Diante do exposto, para Ludwig (2015, p. 63):

Os documentos, enquanto elementos de pesquisa, são muito importantes, pois revelam-se como fontes ricas e estáveis, podem ser consultados várias vezes, servem de base a diferentes estudos, fundamentam afirmações do pesquisador, além de complementar informações obtidas por meio de outras técnicas.

A pesquisa documental, segundo Pádua (2000), é aquela desempenhada a partir de documentos, com fontes primárias (os documentos propriamente ditos) e/ou secundárias (dados estatísticos, literatura, dentre outros elementos que foram escritos sobre a análise de alguma fonte potencial de informação). Como afirmam Poupart et al (2008, p. 297):

Tradicionalmente, os historiadores chamam de “fontes” os depoimentos de contemporâneos do acontecimento que eles desejam reconstruir. Distinguem-se, geralmente, as fontes “primárias”, produzidas por testemunhas diretas do fato, das fontes “secundárias”, que provêm de pessoas que não participaram dele, mas que o reproduziram posteriormente.

Neste cenário, destaco que serão explorados como fonte principal deste estudo os relatórios de avaliação educacional emitidos pelo NAEE para o encaminhamento de alunos ao AEE, e como fontes complementares para dar suporte à compreensão das informações que versam sobre a avaliação educacional especializada na Rede Estadual de Educação será necessária à análise do seguinte material: folders, resoluções, texto que trata sobre a educação especial no Estado do Pará, dentre outros. Assim sendo, todo esse movimento para coleta

destes instrumentos será posteriormente detalhado ao tecer a escrita acerca da trajetória dessa investigação.

Considerando a pesquisa documental, Poupart et al (2008) explicitam que o pesquisador precisa ser firme e inventivo ao delinear os documentos que se constituíram como fontes de informação, concentrando a atenção para uma seleção rigorosa dos dados disponíveis, compondo um corpus documental satisfatório ao estabelecer o inventário de pesquisa. Além disso, ele deve possuir conhecimento sobre aspectos (o contexto de produção do documento, o (s) autor (es), a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza das informações, os conceitos-chave e a estrutura lógica do texto) que possibilitarão compreender os significados que são atribuídos aos documentos, e tornará um arcabouço para a empreitada de interpretação minuciosa das fontes documentais.

Percebe-se que é ímpar conhecer de forma exploratória o lócus de produção do relatório de avaliação educacional, e, conseqüentemente, obter informações de apoio para uma análise breve das conotações que ganham o contexto avaliativo dos estudantes que são encaminhados para o NAAE. Á vista disso, é de suma importância compreender a funcionalidade do setor, os trâmites do processo avaliativo, os instrumentos e procedimentos de avaliação, e por fim ter acesso aos relatórios para empreender a análise das particularidades que são expressas nesses documentos.

Os relatórios como fonte principal dessa interpretação, não serão tratados de forma isolada, serão analisados de forma contextualizada, com ênfase em um aporte teórico que oriente a discussão dos elementos encontrados e dispositivos legais que subsidiam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, e especificamente que elucide sobre a avaliação na educação especial. Evidentemente será um quadro de referência não restrito, mas flexível ao longo do percurso da pesquisa.

1.3.1 Movimento da pesquisa exploratória

Este estudo inicia-se pelo enfoque sobre avaliação educacional especializada, adotado como uma temática que situou os interesses tanto da orientadora quanto da pesquisadora, na condição de definir conjuntamente, o objeto de pesquisa e na responsabilidade de problematizá-lo e dar continuidade na estruturação desta investigação. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2002) é fundamental que o pesquisador adquira intimidade com

o tema para que possa formular questões do estudo, focalizar o problema de pesquisa, e desenvolver uma inicial apreciação da pertinência do trabalho.

A etapa preliminar do movimento de pesquisa exploratória, foi desenvolvida com o intuito de estabelecer uma familiaridade com o assunto acerca da avaliação educacional especializada. Assim, com esta concepção de investigação, foram realizados dois momentos essenciais: o levantamento das pesquisas acadêmicas situadas no banco de dados do repositório de teses e dissertações da CAPES, e simultaneamente, a exploração na COEES e no NAEE. Ambas as interações possibilitaram uma aproximação com o tema e desencadearam a definição do objeto de pesquisa.

Essa pesquisa realizada no campo de abrangência das produções acadêmicas a nível nacional disponibilizada pela CAPES, permitiu localizar trinta e três (33) estudos sobre a avaliação educacional especializada, com a leitura dos resumos. Optei por cinco (5) que mais se aproximavam com o objeto desta investigação. Em seguida, iniciei uma análise mais aprofundada para contextualizar o problema de pesquisa, identificando temas comuns e articulando com a finalidade de ampliar o conhecimento já existente sobre a temática de estudo.

Diante desse percurso de exploração, busquei conhecer o processo de avaliação educacional especializada adotada pela COEES, solicitando a autorização para a coleta de informações preliminares para subsidiar a delimitação do objeto de estudo, e posterior problematização. Essa busca tornou-se um atrativo para empreender a pesquisa sobre a avaliação, pois a coordenadoria possui o NAEE, como um núcleo específico para a prática avaliativa e o encaminhamento das demandas do AEE.

Quanto ao critério de escolha por situar a pesquisa na COEES vinculada à Secretaria Adjunta de Ensino e a SEDUC, foi considerado os dados de matrícula de 2018 da Rede Estadual de Educação, o qual que apresentou nove mil quinhentos e quinze (9.515) estudantes com deficiência incluídos na educação básica. Deste quantitativo seis mil quatrocentos e dezesseis (6.416) são contemplados com o AEE. E entre o ano letivo de 2017 ao primeiro semestre de 2018, foram realizadas setenta e uma (71) avaliações educacionais pelo NAEE.

Após a autorização para a coleta de dados para composição da pesquisa exploratória foram desenvolvidas aproximações em lócus, por onde transitei tanto na COEES quanto no NAEE. O contato com COEES foi estabelecido para conhecer a organização e as contribuições da coordenadoria para a oferta do AEE, e no que concerne ao levantamento

realizado no Núcleo de Avaliação, visou-se investigar sobre o movimento de avaliação educacional especializada na Rede Estadual de Educação.

Quanto aos encontros, foram no total de cinco (5) idas em campo, das quais três (3) compreenderam a busca pela solicitação de autorização da pesquisa exploratória e obter conhecimento acerca do início do levantamento de informações, e dois (2) momentos para a coleta de dados, por meio de conversas, assim como o levantamento de documentos. Esse percurso, em suas diferentes etapas; foram descritos em diário de campo, destacando as interações nos espaços da pesquisa exploratória, somando-se as minhas impressões referentes ao processo de busca.

No itinerário da pesquisa exploratória, os participantes do processo demonstraram disponibilidade para contribuir com o estudo, além de realçarem a importância da temática. Contudo, houve certa desconfiança pelo NAAE quanto à solicitação de esclarecimento sobre os instrumentos usados para realização das avaliações, alegando que não poderia elucidar sobre as suas particularidades, pois estavam reelaborando tais instrumentais avaliativos.

Para garantir o cumprimento dos procedimentos éticos, a solicitação de informações foi mediante apresentação de ofício e esclarecimentos sobre a finalidade dos dados coletados para a pesquisa exploratória, e quanto à sistematização das informações para a escrita do presente estudo exploratório os sujeitos não seriam identificados, fazendo referências apenas acerca dos lócus (NAAE/COEES).

Com as apreciações dos materiais levantados e as investigações dos estudos sobre a avaliação educacional especializada em diálogo com a orientadora definiu-se o objeto de pesquisa. Tal escolha foi realizada também devido às carências de estudos no que se refere aos relatórios de avaliação educacional para o encaminhamento dos sujeitos da educação especial ao AEE, tendo em mente a escassez dessa proposta, justificou-se esta pesquisa não apenas para apontar novos elementos para a literatura na área, mas por ter relevância pessoal, acadêmica e social.

1.3.2 Procedimentos de coleta, organização e sistematização dos dados

Após realizar a pesquisa exploratória, definido o objeto de pesquisa, conclui a estruturação do projeto de pesquisa. Apresentei para o NAAE a fonte necessária para o desenvolvimento dessa investigação, houve uma resistência inicial por receio em liberar os relatórios, devido o sigilo das informações sobre o educando, sua família, além de ter a

identificação no documento da equipe que realizou a elaboração da avaliação educacional. Nesse sentido, o Núcleo informou que poderia apenas ajudar na divulgação de dados estatísticos, colocou ainda a importância do consentimento da COEES para a liberação de qualquer informação a ser prestada ao longo da pesquisa.

Dando sequência, apresentei novos ofícios a COEES, requerendo de caráter preliminar os dados estatísticos referente ao número de estudantes com deficiência atendidos pela SEDUC-PA, o quantitativo de educandos encaminhados para a avaliação pelo NAEE e o número de alunos sinalizados para o AEE na rede de ensino, com o intuito de levantar informações para subsidiar as inferências acerca do objeto de estudo. No geral, a primeira impressão foi superada pelo Núcleo, pois a COEES, apresentou claramente seu interesse em contribuir com a pesquisa, autorizou a liberação das informações estatísticas.

Com o esclarecimento sobre a técnica da pesquisa documental, e a ciência que os dados apreciados serviriam exclusivamente para fins investigativos, prevalecendo princípios éticos em todo o tratamento das informações, resguardando a identificação de dados pessoais dos envolvidos no movimento de pesquisa, a COEES autorizou a coleta de vinte por cento (20%) dos relatórios de avaliação educacional especializada, elaborados pelo NAEE durante os anos de 2017 e o primeiro semestre de 2018. Tal liberação englobou a obtenção de quatorze (14) relatórios, dos quais, dez (10) eram referentes ao ano 2017 e quatro (4) emitidos no primeiro semestre de 2018. Os relatórios disponibilizados para a pesquisa foram definidos pelo próprio Núcleo. De todos os relatórios entregues foram retirados, pela própria equipe do Núcleo de Avaliação, as informações de identificação nominal dos educandos e de seus familiares, assim como foram removidas as assinaturas dos profissionais que realizaram a avaliação educacional especializada.

Ao fazer a exploração do material observei nos pareceres dos documentos que o NAEE indicava três movimentos aos estudantes avaliados: encaminhamento, permanência e não encaminhamento ao AEE. Considerando o objeto de estudo, excluí os cinco (5) relatórios que previam o não encaminhamento do aluno ao AEE.

O estudo do aporte teórico acerca da técnica de pesquisa documental evidenciou-se que os relatórios não poderão ser analisados superficialmente e, para ser completa, a referida interpretação, foi rica à vivência da pesquisa exploratória, pois os dados coletados fundamentaram o exame preliminar e crítico dos documentos. Essa pré-análise mostrou-se indispensável para compreender as singularidades do contexto que os relatórios são emitidos, ter ideia sobre os sujeitos e os motivos de elaboração, verificando a procedência, a

autenticidade, a natureza dos documentos, e, sobretudo, inquirir uma análise que possibilite a identificação dos conceitos-chave presente no desenvolvimento dos relatórios de avaliação educacional (POUPART et al., 2008).

Dessa forma, pode-se entrever que para a organização e sistematização dos dados foram essenciais os procedimentos contribuíram em responder aos objetivos dessa investigação. A análise preliminar mencionada acima constitui um dos indícios procedimentais. Progressivamente, adotou-se outras práticas para atender satisfatoriamente a finalidade de perceber os discursos que demarcam a forma de ser sujeito da educação especial, presentes nos relatórios provenientes da avaliação realizada pelo NAAE

Contribuindo com a discussão sobre a temática da avaliação educacional especializada e a dimensão dos relatórios de avaliação, foi empreendida a revisão da literatura e a seleção dos documentos. No que concerne à literatura optou-se por trabalhar inicialmente com o seguinte referencial⁴: Gonçalves et al. (2016), relatam acerca do processo avaliativo na educação especial; Malheiro e Mendes (2017), apontam os desdobramentos sobre a formação, organização e avaliação na SRM; Bridi e Pavão (2015), elucidam sobre os enfoques e práticas pedagógicas no contexto avaliativo dos educandos com deficiências; Peripolli (2015), aborda os paradigmas avaliativos na educação especial; Jesus e Vieira (2016), discutem sobre os desafios e perspectivas na avaliação; Pletsch e Paiva (2018), elucidam sobre a avaliação e o encaminhamento de alunos com deficiência; Fiorin e Pavão (2015), tratam sobre as políticas públicas e a avaliação presente no AEE; Santos (2012), explicita sobre a necessidade de construir uma nova cultura avaliativa que se pautem na perspectiva da inclusão escolar; e Anache (2012), discute a respeito da avaliação educacional e inclusão escolar.

Com relação à seleção de documentos que complementam a análise dos relatórios foram escolhidos decretos, leis, resoluções, declarações e nota técnica. Alguns dos referidos documentos estão elencados, no quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Seleção de Documentos

	<ul style="list-style-type: none"> • Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO,
--	---

⁴ Ao perceber a complexidade anunciada pela literatura sobre a avaliação na educação especial e suas reflexões no debate singular no campo dos relatórios avaliativos, elenco alguns dos referenciais usados ao longo do estudo, embasados na perspectiva pós-estruturalista: Bergo et al. (2001); Possa, Naujorks e Rios (2012); Bridi (2012); Rios (2013); Possa e Naujorks (2015). Tais autores ajudaram a construir um olhar sobre os registros de avaliação afim de melhor elucidar as marcas que são produzidas por esses instrumentos.

Internacionais	1990); <ul style="list-style-type: none"> • Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); • Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (UNESCO, 2001).
Nacionais	<ul style="list-style-type: none"> • Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016); • Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); • Resolução nº 2, de 11 de Setembro de 2001- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001); • Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); • Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 - Diretrizes Operacionais para o AEE Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009); • Nota Técnica nº 11, de 7 de maio de 2010 - Orientações para a institucionalização da Oferta do AEE em SRM, implementadas nas escolas regulares; • Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 – A educação especial, o AEE (BRASIL, 2011); • Lei nº 13.146, de 6 de Junho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).
Locais	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução nº 001, de 05 de janeiro de 2010 – Normas estaduais e nacionais aplicáveis à educação básica no sistema estadual de ensino do Pará (PARÁ, 2010); • Resolução nº 304, de 25 de maio de 2017 – Normas estaduais e nacionais aplicáveis à educação básica no sistema estadual de ensino do Pará, relativamente aos Capítulos VIII e XIV, Seção II que tratam da Educação Especial (PARÁ, 2017).

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Esses documentos oficiais associado ao acervo de informações presentes na literatura contribuíram com a exploração dos relatórios de avaliação educacional especializada. Assim, diante da complexidade de realizar a interpretação dos registros presentes nos relatórios disponibilizados, optei por trabalhar com o campo da análise de conteúdo.

A escolha dessa técnica de análise de dados foi pautada na leitura apresentada por Bardin (2016) sobre a utilidade da análise de conteúdo para pesquisas nas áreas das ciências sociais e humanas. Para a autora, a análise de conteúdo corresponde um tratamento de informação que não se limita ao conteúdo das mensagens, por outro lado, poderá constituir análise de significados ao observar as descrições subjetivas marcadas nos documentos.

Segundo Franco (2005), a aplicação da análise de conteúdo oferece ao pesquisador elementos necessários para fazer inferências acerca de dados obtidos mediante mensagens, discursos e enunciados. Além disso, torna-se um procedimento de pesquisa que exige um

exercício de análise e interpretação articuladas na busca de inferir sobre as características específicas dos textos, as causas e/ ou antecedentes relativos às mensagens e suas entrelinhas, e acerca das implicações da comunicação.

Com base em Bardin (2016), a prática da análise de conteúdo engloba um desenrolar de fases para facilitar a produção dos resultados da pesquisa relativos à organização da análise (pré-análise; exploração de material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação), a codificação (escolha das unidades, das regras de contagem, e das categoriais), a categorização (isolar elementos e classificar as mensagens) e a inferência (a interpretação dos dados).

Ao escolher a análise de conteúdo descrita por Bardin (2016), iniciei o processo de organização da análise, esta primeira etapa denominada de pré-análise teve por objetivo sistematizar um plano de análise para a exploração dos relatórios de avaliação educacional especializada emitidos pelo NAAEE.

Após o recolhimento desse material iniciei a leitura flutuante. Para Franco (2005) e Bardin (2016) essa ação remete ao exame de informações acerca do conteúdo explícito no documento. Desse modo, nesta atividade não estruturada convém obter a imagem preliminar da estrutura textual dos relatórios movida pelas impressões do procedimento analítico.

Na etapa de exploração do material, encontrei algumas singularidades nos relatórios analisados ainda de forma global a partir da leitura flutuante, percebi que os documentos possuem uma homogeneidade de informações e um universo rico de dados acerca do problema levantado nesta pesquisa. Considerando que essa pré-exploração constitui o ponto de partida para a preparação do material e sistematização das especificidades dos textos para as posteriores fases da análise de conteúdo, escolhi realizar o movimento de organização e estruturação das informações em busca de depreender sobre a fonte de dados e identificar as categorias de análise.

Essa caminhada foi construída entorno da descrição de dados, seleção de pré-indicadores, identificação de indicadores e construção de categorias. Assim, ao definir essa estruturação, o primeiro passo constituiu-se em identificar os elementos centrais na estrutura dos relatórios e apresentar essa fase descritiva por onde transitei. Esse processo revelou informações importantes ao esclarecer aspectos básicos para melhor compreensão dos relatórios.

As principais características emergidas na leitura flutuante dos documentos foram de acordo com os aspectos presentes nos relatórios de avaliação educacional especializada: a) a estrutura descritiva dos relatórios; b) as etapas de escolarização na educação básica e a faixa

etária dos educandos encaminhados para a avaliação. A apresentação desses dados descritivos é necessária para depreender sobre a relação dessas informações com o conteúdo dos documentos.

Observada a forma textual dos relatórios, deparei com uma organização bastante singular, os documentos seguem um encadeamento de aspectos, conforme o quadro 4 abaixo:

Quadro 4 - Estrutura descritiva dos relatórios

ESTRUTURA DESCRITIVA DOS RELATÓRIOS	
a)	Identificação
b)	Atendimento inicial
c)	Aspectos sócio-educativos
d)	Aspectos pedagógicos
e)	Parecer da equipe técnica
f)	Procedimentos realizados no NAAE
g)	Orientações

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos documentos do NAAE, 2018.

Ao enveredar pelo campo de apreciação da estrutura descritiva dos relatórios, notei que as informações referentes à “Identificação”, destacam-se os dados do educando, como o nome, a idade, o endereço, o bairro, a cidade, o estado, o contato, o responsável, a escola, a série, a procedência do encaminhamento, além da data do atendimento inicial e da data da avaliação educacional.

No campo do “Atendimento inicial” tem uma breve descrição da acolhida do aluno, sinalizando a data do comparecimento no NAAE, quem acompanhou o educando, explicitando que o encaminhamento de avaliação deu-se pela solicitação da escola, mediante a entrega de um relatório educacional do estudante, elaborado pelo docente da SRM, e por fim, define o agendamento da avaliação no Núcleo.

Na averiguação do conjunto de dados sobre os “Aspectos sócio-educativos”, observei que se destina ao registro da entrevista sócio-educacional realizada com o responsável do discente, em que são pontuados os elementos do período gestacional da mãe até o nascimento da criança, composição da família e os provedores financeiros, relatos do responsável sobre o início da escolarização do aluno e as dificuldades presente no desenvolvimento cognitivo, motor, nas atividades de vida diária e social.

Com relação aos “Aspectos pedagógicos”, evidencia-se a descrição a partir da interação individual da técnica de avaliação com o estudante sobre os aspectos relativos às dimensões sócio-emocionais, cognitivas (linguagem oral, leitura e escrita; raciocínio lógico-matemático; percepção temporal, visual e auditiva; atenção; concentração; compreensão; memória) e psicomotoras (coordenação motora fina e grossa; lateralidade; equilíbrio; esquema corporal).

No que concerne o “Parecer da equipe técnica”, percebi que podem expressar a permanência, o encaminhamento ou não do educando ao AEE. São registros realizados em decorrência do movimento de avaliação efetivado pelo Núcleo. Observou-se que os pareceres fazem referência aos Artigos⁵ 43 ou 47, presentes na Portaria nº 011/2016-GS/SEDUC de 04/2016. Os pareceres ainda recomendam a necessidade ou não de outras avaliações, pautadas em procedimentos clínicos e terapêuticos. A equipe de avaliação ressalta também nesses pareceres as dificuldades dos educandos e as possibilidades de aprendizagem.

Quanto aos “Procedimentos realizados no NAEE”, o documento aponta o arranjo do processo de avaliação (atendimento inicial, avaliação educacional e encaminhamento), prescreve uma série de orientações, encaminhamentos e agendamentos de consultas e exames com ênfase no diagnóstico do público alvo da educação especial.

As “Orientações” versam informações tanto para a família quanto para a escola, no que se refere à dimensão familiar, busca sinalizar a necessidade da avaliação clínica e a organização de uma rotina de estudo durante o momento que o estudante encontra-se fora do ambiente escolar. Na dimensão escolar, orienta elementos para a organização do tempo, espaço e conhecimento, com o intuito de potencializar o desenvolvimento do educando.

Em prosseguimento, realizei a busca pelo quantitativo de relatórios referente às etapas de ensino na educação básica e à faixa etária dos educandos. No que diz respeito à faixa etária, os educandos avaliados possuem em média entre 6 a 19 anos de idade. Percebi quanto à escolarização dos educandos encaminhados para avaliação que existe um quantitativo expressivo de estudantes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, cinco (5)

⁵ Artigo 43 – Considera-se estudante público alvo da educação especial, alunos com deficiência auditiva, intelectual, visual, múltipla, física, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, [...] Artigo 47 – O laudo médico no Atendimento Educacional Especializado segue as orientações: para o AEE, fica estabelecido segundo orientação da NOTA TÉCNICA 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, que não será considerado imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico), pelos alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, no entanto, durante o estudo de caso, no contexto do plano do AEE, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área da saúde e, neste procedimento, constituir o laudo médico, um documento anexo ao plano de AEE, não se tratando de documento obrigatório, mas complementar à escola (PARÁ, 2016, p.58).

alunos cursando entre o 1º ao 5º ano e três (3) inseridos nos anos finais com participação do alunado no 6º e 8º anos. No que se refere ao ensino médio existe apenas um (1) estudante matriculado no 1º ano, e quanto à educação infantil houve ausência desse público nos relatórios coletados, destaco as informações no quadro 5 a seguir:

Quadro 4 - Etapas de escolarização na educação básica

ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA		ALUNOS AVALIADOS									Total Parcial
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	
Educação Infantil		-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Ensino Fundamental	Anos Iniciais			1º	3º	3º		2º		5º	5
	Anos Finais	8º	6º				6º				3
Ensino Médio		-	-	-	-	-	-	-	1º	-	1

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos documentos do NAAE, 2018.

Depois desse processo de descrição dos dados, dei início à segunda fase, a seleção dos pré-indicadores, com o intuito de sair das informações descritivas e adentrar, de certo modo, no que constitui a particularidade da pesquisa. Defini três temáticas iniciais para escolha dos pré-indicadores: 1) aspectos pedagógicos; 2) parecer da equipe técnica e; 3) orientações. São questões que em seu interior apresentam dados que precisam ser desdobrados, e assim movimentassem a investigação, no sentido de buscar evidências que contribuíssem com a definição dos pré-indicadores.

Observei na leitura dos aspectos pedagógicos particularidades marcantes de uma avaliação voltada para a verificação do desenvolvimento e aprendizagem dos educandos. Os elementos encontrados apresentam uma recorrência contínua nos relatórios e surgem como possíveis pré-indicadores, logo, também, anunciam os indicadores. Os pré-indicadores e indicadores⁶ como um todo são recortes dos documentos que evidenciam a ênfase nas dimensões sócio-emocionais, cognitivas e psicomotoras que sustentam possivelmente o formato padrão da prática avaliativa do Núcleo.

Dessa maneira, o movimento de escolha dos pré-indicadores possibilitou o encontro dos indicadores, seguido de um reagrupamento de elementos que simbolizam os aspectos pedagógicos avaliados pela equipe do NAAE. Esta exploração permitiu constatar que os

⁶ A descrição detalhada dos pré-indicadores e indicadores acerca dos aspectos pedagógicos é descrita no quadro 6 em apêndice.

relatórios trazem informações que caracterizam uma avaliação voltada para a percepção do desenvolvimento e aprendizagem dos educandos, ao descreverem o desempenho dos estudantes com destaque nos aspectos a seguir: sócio-emocionais, cognitivos (linguagem oral, leitura e escrita; raciocínio lógico-matemático; percepção temporal, visual e auditiva; atenção; concentração; compreensão; memória) e psicomotores (coordenação motora fina e grossa; lateralidade; equilíbrio; esquema corporal). E que por meio de ficha avaliativa articulada à utilização de materiais concretos todos esses componentes pedagógicos são observados.

Ao escolher os indicadores acerca dos aspectos pedagógicos, percebe-se que a avaliação educacional realizada pelo NAAE evidencia, no conjunto dos relatórios, a predominância da exposição de dificuldades dos estudantes, no que concernem, aos aspectos sócio-emocionais, cognitivos e psicomotores. Todavia, o único o aspecto que não aponta elementos relacionados às dificuldades dos referidos educandos, refere-se à questão do equilíbrio.

Referente à seleção dos pré-indicadores da temática sobre parecer da equipe técnica, os elementos selecionados para tratamento das informações foram organizados em quadro sistemático com a finalidade de observar as regularidades de mensagens presente em cada relatório. Desta forma, para facilitar a sistematização dos dados observados nessa identificação dos pré-indicadores, os relatórios foram enumerados em ordem alfabética correspondente ao quantitativo disponibilizado, seguindo a sequência de A até I.

Na averiguação dos pareceres dos relatórios de avaliação educacional especializada, observei que dos nove (9) relatórios, três (3) remetem para o encaminhamento de estudantes ao AEE, seis (6) ratificam a permanência dos educandos no AEE, conforme explicitado no quadro 7:

Quadro 7- Síntese dos pareceres dos relatórios

PARECERES DOS RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Total
1) Encaminhamento ao AEE		x	x					x		3
2) Permanência no AEE	x			x	x	x	x		x	6

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos documentos do NAAE, 2018.

Entretanto, chamou atenção na descrição dos pareceres que todos os educandos são indicados para uma avaliação clínica, independente da avaliação pedagógica realizada pelo

NAEE. Quanto aos estudantes que permaneceram no AEE, o Núcleo identifica os sujeitos como não sendo público da educação especial, porém admite e orienta sua presença no AEE, devido já estarem incluídos no serviço especializado e apresentarem bons rendimentos escolares, até que se tenha o diagnóstico médico⁷.

De tal modo, a leitura dos aspectos destacados nos pareceres forneceu evidências para a identificação dos pré-indicadores e indicadores⁸, os quais sinalizam particularidades da prática avaliativa desenvolvida pelo NAEE. No que se referem às orientações, os relatórios sugerem medidas para orientar o processo de ensino e aprendizagem.⁹

No tocante ao aspecto familiar às principais informações dadas dizem respeito à necessidade da avaliação clínica para diagnóstico do estudante; à construção de uma rotina escolar para o educando; incentivo à autonomia do discente; à prática do reforço positivo; propostas de jogos para estimular a atenção e concentração do aluno; recomendações sobre a participação da família no contexto escolar; a organização de ações educativas voltadas para o estímulo da leitura e da escrita; orientações para potencializar as atividades de vida diária, a organização de materiais escolares e a socialização do educando; além de propiciar a oferta do reforço escolar para auxiliar no desempenho acadêmico do aluno.

Em consideração às orientações para a escola, os documentos trazem elementos em comum com as sugestões dadas para a família, como: a importância do reforço positivo; a participação da família no ambiente escolar; o estímulo à autonomia do educando; práticas educativas que incentivem a socialização, por meio de atividades, preferencialmente, em grupo; propostas pedagógicas voltadas para potencializar a atenção, a concentração, a leitura e a escrita dos estudantes; o uso de jogos diversos que auxiliem no aprendizado dos alunos.

Nos relatórios ainda são descritas outras orientações, as quais contemplam apenas o âmbito escolar, em meio o conjunto de recomendações, destacam-se: a inserção dos alunos nos projetos educativos destinados para alfabetização; o estímulo da prática esportiva; a promoção de adaptações de materiais e do espaço da sala de aula, com a finalidade de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem e diminuir as barreiras para o acesso ao

⁷ A despeito dos relatórios não os identificarem como público eles estão matriculados na educação especial, portanto, são sujeitos dessa modalidade de ensino, e por isso os relatórios foram considerados pertinentes para análise.

⁸ O quadro 8 síntese dos pré-indicadores e indicadores acerca dos pareceres dos relatórios encontra-se em apêndice.

⁹ Conforme os pré-indicadores e indicadores acerca das orientações delineados no quadro 9 em apêndice.

conhecimento; a garantia da frequência do educando no AEE; um trabalho pedagógico que possibilite a organização de ações necessárias para atender as necessidades educacionais dos estudantes, com práticas direcionadas à memória, à coordenação motora fina, à linguagem oral, ao esquema corporal, à lateralidade, à compreensão, à orientação espacial, à percepção temporal e ao raciocínio lógico-matemático.

Os resultados deste agrupamento de informações, com base nos dados obtidos mediante os distintos pré-indicadores e indicadores apresentados até aqui, subsidiou a definição das categorias temáticas de análise: a) A demarcação do sujeito “inábil”; b) A avaliação “tamanho único”; c) Foco nos aspectos elementares.

A sistematização em categorias temáticas possibilitou inferências sobre os dados evidenciados nos relatórios, ademais subsidiou a discussão dos resultados dessa pesquisa ancorada em referenciais que lidam sobre a avaliação na educação especial e no campo da educação.

Diante dos objetivos da pesquisa, da organização e análise dos dados coletados este estudo está organizado em quatro seções. A primeira seção intitulada “Introdução” discorre sobre a temática, o objeto de estudo, a justificativa da pesquisa, a problemática, os objetivos e a descrição dos pressupostos metodológicos que fundamentaram a investigação.

A segunda seção, “Avaliação na educação especial: perspectivas, conceitos e políticas”, apresenta o debate sobre as possíveis mudanças nas perspectivas e conceitos acerca das funções de como avaliar o estudante com deficiência à luz de um arcabouço teórico que problematiza, ainda, a respeito de práticas avaliativas para a identificação, o encaminhamento e o acompanhamento dos educandos com deficiência na perspectiva da inclusão, refletindo as implicações das políticas educacionais para avaliação na educação especial.

“O processo de avaliação desenvolvido pelo NAEE: resultados e análises” intitula a terceira seção, onde discuto os principais resultados e análises sistematizadas a partir do estudo desenvolvido. Em função dos dados obtidos ao analisar os registros que demarcam a forma de ser sujeito da educação especial presentes nos relatórios provenientes da avaliação realizada pelo NAEE, os resultados estão organizados em dois eixos temáticos, a saber: a) Caracterização do processo avaliativo: do atendimento inicial aos encaminhamentos; b) Um olhar para os relatórios de avaliação.

A quarta e última seção, “Conclusão” apresenta uma síntese da pesquisa, destacando os principais elementos das questões de investigação e os seus desdobramentos a partir do estudo desenvolvido.

2 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PERSPECTIVAS, CONCEITOS E POLÍTICAS

Nesta seção, apresento a discussão sobre a avaliação na educação especial, dialogando com referenciais que problematizam sobre as possíveis mudanças nas perspectivas e conceitos acerca das funções de como avaliar o estudante com deficiência, focalizando a trajetória de escolarização da pessoa com deficiência, as abordagens que tem orientado os modos de conceber a deficiência no contexto educacional e seus efeitos nos contornos avaliativos. O debate oportunizado pelo campo teórico contempla ainda fazer uma análise sobre as práticas avaliativas para a identificação, o encaminhamento e o acompanhamento dos educandos com deficiência na perspectiva da inclusão. Em seguida, o texto faz algumas reflexões sobre as políticas educacionais para avaliação na educação especial.

2.1 Debates teóricos sobre a avaliação na educação especial

Ao buscar compreender na contemporaneidade a avaliação na educação especial é essencial demarcar, a partir do campo teórico, os condicionantes que perpassam a avaliação dos educandos com deficiência. Entretanto, é importante pontuar que antes dos documentos na perspectiva da educação inclusiva, existiam formas predominantes de avaliar o público alvo da educação especial. Foram reflexos da própria dimensão de entender a pessoa com deficiência e suas faculdades de escolarização que circularam por décadas no contexto educacional brasileiro e projetaram as práticas avaliativas na educação especial.

A educação especial tem uma história, a qual imprime uma forma de fazer a avaliação dos educandos com deficiência, em função de distintas perspectivas estabelecidas ao longo do tempo. Para Dutra (2018), as mudanças de perspectivas que vigoraram no Brasil até o século XXI, tem sido foco de ampla discussão pelos pesquisadores que discutem as tensões em torno do modelo médico e modelo social existente em relação à concepção sobre deficiência e educação do público alvo da educação especial. A autora explica que:

Até meados do século XX prevalecia o chamado modelo médico, segundo o qual a deficiência era concebida como uma condição exclusivamente do indivíduo, decorrente de uma patologia. Por consequente, esse entendimento da deficiência deu origem a serviços voltados ao tratamento de saúde e à adaptação da pessoa ao contexto social. Um tipo de atendimento de caráter clínico e assistencial, de institucionalização e segregação, reforçou o estigma da deficiência como doença, a percepção infantilizada das pessoas com deficiência e o tratamento caritativo dispensado a elas por parte do Estado e da sociedade (DUTRA, 2018, p.12).

Nessa perspectiva, Mazzotta (2011) comenta que a trajetória da educação especial foi atrelada em grande parte de seu percurso mais pelo caráter assistencialista do que com fins educacionais, a preocupação com a escolarização da pessoa com deficiência foi instituída por movimentos históricos, políticos, culturais e sociais, os quais impulsionaram a inclusão da educação especial na política educacional brasileira, ademais essa evolução foi marcada por iniciativas particulares e oficiais, organização que ocorreu a partir do final dos anos de 1950 e início da década de 1960.

Desse modo, a área da assistência protagonizava as iniciativas educativas às pessoas com deficiência, personificadas nas instituições especializadas, acompanhada por ações qualificadas pelo modelo médico, fortemente, arraigadas pelo estigma de perceber o indivíduo com alguma limitação como sendo suscetível de ser adaptável e aceitável nas dinâmicas sócio-educacionais, podendo ser integrado nas instâncias da sociedade, com o julgamento de apresentar indícios de normalidade (ANJOS, 2014).

É preciso dizer que o discurso sobre a normalização foi um dos paradigmas que organizou a educação especial. A esse respeito, Miskolci (2003) e Bentes (2012) em seus estudos reforçam os argumentos de que o modelo médico de normalização dos corpos inviabiliza o reconhecimento das diferenças individuais. Em geral, projeta à deficiência a condição de patologia, desvio e anormalidade. O qual dissemina procedimentos de controle, isolamento e exclusão dos indivíduos em espaços que visam avaliar, apontar e corrigir a diversidade dos sujeitos considerados desviantes da norma.

Destarte, Rios (2010), Kassar (2012), Costa Filho (2010), elucidam que o atendimento nesses espaços segregados apresentava características de reabilitação, substitutivos à educação no sistema regular de ensino, com ênfase no assistencialismo, com práticas que reforçavam a não independência da pessoa com deficiência, ratificadas pelas avaliações biomédicas dos fatores físicos, psíquicos e sensoriais do indivíduo.

Essa perspectiva de segregação instalada, no período de 1854 a 1956, foi concretizada com a criação de espaços oficiais e particulares para o atendimento dos sujeitos da educação especial, cujos principais estabelecimentos foram: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), que em 1981 passou a ser reconhecido como Instituto Benjamin Constant; o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1957), que após cem anos passou a ser intitulado de Instituto Nacional de Educação de Surdos; Hospital Juliano Moreira (1874), vinculava o atendimento médico-pedagógico; e assim emergiram em varias regiões do Brasil escolas e instituições especializadas que seriam referências para a educação das pessoas com deficiência, como os

Colégios e Escolas, os Institutos Pestalozzi, outros Institutos para cegos e surdos, a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo com classes especiais para deficientes físicos, Associações de Assistência, e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais –APAE (MAZZOTTA, 2011).

Em diálogo com Januzzi (2004), é possível compreender que a perspectiva da segregação na avaliação dos sujeitos com deficiência tinha influência da vertente médica, na qual o diagnóstico era estabelecido por um médico e auxiliado por um professor. Era uma prática avaliativa para identificar a anormalidade dos indivíduos, contendo procedimentos e instrumentos que mensuravam o grau de inteligência, o desenvolvimento físico-psicológico e o rendimento escolar. De modo que a avaliação constituía um elemento para o encaminhamento aos espaços de segregação.

Dessa maneira, pode ser notado, que os estabelecimentos de educação dos educandos com deficiência foram institucionalizados em meios de segregação, por constituírem contextos que consolidavam a abordagem clínica e as relações estigmatizadas, pois o sujeito ao integrar-se nos padrões de anormalidade era diagnosticado e indicado para estes espaços homogêneos, restritos à socialização e submetidos à medidas terapêuticas. Isto pôde significar a culpabilização do ser diferente e abrir caminho para o processo de medicalização por meio de um atendimento individual, empobrecendo as práticas educativas pela condição de inferioridade.

Bueno (2001) assevera que, essas instituições difundiam o imaginário de que eram lócus apropriados para a proteção dos sujeitos com incapacidades, a incorporação destes indivíduos nos estabelecimentos representava um privilégio social, no entanto, por questões econômicas, disciplinares e morais, tornaram-se unidades de tensionamentos, por não possibilitarem ao público atendido a inserção na sociedade. Desse modo, esses sistemas especiais alimentavam a manutenção da caridade e da filantropia nos serviços de atendimento das pessoas com deficiência.

Esses serviços foram alvo de muitas críticas, contudo, a partir de 1957 o atendimento educacional dos educandos com deficiência passa a ser liderado pelo governo federal, dessa maneira, surgiram distintas campanhas voltadas para o público da educação especial, contudo, ainda atrelada à dimensão assistencialista. Nesse panorama é que surgem posteriormente a Política de Integração, impulsionada pela força dos documentos oficiais, como Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61 e Lei nº 5.692/71), as próprias Emendas Constitucionais (1967, 1969, 1978), as Portarias Interministeriais (1977, 1978).

Esses aparatos legais situam um sistema especial de educação para a pessoa com deficiência, à margem do sistema geral de ensino, com diretrizes que enquadram o sentido clínico e/ou terapêutico à educação especial (MAZZOTTA, 2011).

Na esteira dessa discussão, Oliveira (2005) explica que a perspectiva da integração objetiva a inserção da pessoa com deficiência no sistema regular de ensino, através da enturmação em classes especiais, tendo com referência as condições psico-educacionais dos estudantes, com base no diagnóstico clínico e psicopedagógico.

Neste contexto, a proposta de integração conduz à vertente psicopedagógica, influenciada pelas áreas da medicina, psicologia e pedagogia. A psicologia aparece com o ideário de justificar a organização escolar mais eficiente, porém sem mudanças no conteúdo. Assim sendo, a escola é destinada ao tratamento médico-pedagógico, com atividades pedagógicas individualizadas, que são voltadas para o treino de habilidades manuais, memória, atenção, concentração, percepção, ginástica, autocuidados, autonomia e brincadeiras (JANNUZZI, 2004).

No tocante a avaliação dos educandos com deficiência na perspectiva da integração, no estudo de Fernandes e Viana (2009) evidenciam que tem avanços na busca pelo diagnóstico interdisciplinar, realizado como processo pedagógico, psicológico e psicopedagógico. Todavia, da mesma forma que possui avanços, segundo Carneiro (2012), a educação especial na abordagem integracionista é baseada nos conceitos de normalidade e anormalidade, que se traduzem ainda em ações educativas de segregação e exclusão, baseada no déficit, na categoria de doença, ao desconsiderar as capacidades e potencialidades dos sujeitos.

É possível compreender, com Jannuzzi (2001), ao discutir sobre as políticas e espaço da educação especial, que existe o entrelaçamento entre a saúde e a educação, no período de 1974 a 1987, havendo coexistência tanto das instituições de ensino quanto dos centros especializados, porém, gradativamente houve a diminuição dos atendimentos médicos, o crescimento dos serviços de assistência social e o aumento dos atendimentos psicopedagógicos disponibilizados pelo sistema escolar.

Em função desse movimento de reconfiguração das propostas para a educação especial percebe-se que é conservado um conjunto de procedimentos discriminatórios e com traços de exclusão, havendo somente o redirecionamento da ação de segregação, executado agora de forma significativa pelo sistema governamental com a perspectiva de integração. Este novo

pressuposto vem acompanhando fortemente pela discussão acerca da avaliação na educação especial.

Para Jannuzzi (2001), a forma como se avalia o público alvo da educação especial é um aspecto que ainda não foi superado, considera que não se encontrou um instrumento adequado para a avaliação. Historicamente, segundo Mazzotta (2011), a avaliação na educação especial apresenta algumas formas dominantes, como exemplo, o uso de procedimentos e instrumentos relacionados à especificidade da abordagem biomédica, psicossocial e pedagógica. Com a utilização da prática avaliativa norteada pela perspectiva do diagnóstico clínico ou médico-psicológico, em ambas as intervenções, o intuito era a identificação das necessidades especiais dos sujeitos para o encaminhamento aos serviços especiais e acesso ao atendimento escolar, ofertado nas classes especiais do sistema regular de ensino.

Assim, a delimitação da proposta avaliativa conduzida pelo modelo médico, institucionalizada em âmbito nacional nas décadas de 70 e 80, ilustra que o Brasil, tanto pela identificação da deficiência quanto pela criação de políticas educacionais para a educação especial, naturalizou a deficiência como sendo um objeto de intervenção de saberes médicos, que concebe o corpo com impedimentos, desvantagens naturais e sociais, que precisa ser revertido ou atenuado os sinais de anormalidade (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2010).

Contrapondo essa lógica, segundo Santos (2010), o modelo social de entender a deficiência ganha espaço nos debates e na implementação de novas propostas para a educação especial a partir do final do século XX, campo aberto com as contribuições das discussões sociológicas e as reivindicações dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, ao deslocar de forma modesta a noção de deficiência codificada na relação de impedimentos dos corpos para um novo horizonte em que a deficiência é resultante também dos arranjos sociais ao considerarem a diversidade e as particularidades da pessoa com deficiência.

O artefato da abordagem social impõe pensar para além do natural a deficiência e como foi estigmatizado cotidianamente o ser diferente, descortinam o foco do corpo para a sociedade e do individual para o coletivo. Nessa conjuntura, as diversas instâncias sociais devem ampliar as habilidades de todos os seres humanos, independentemente de suas limitações, advogando a humanização dos serviços e espaços, negando qualquer ato de passividade em meio aos obstáculos que ceifam a participação das pessoas com deficiência na sociedade, pois enquanto construção social, a deficiência é consequência de questões

ambientais, sociais, políticas, entre outros elementos da estrutura social (PICCOLO; MENDES, 2012).

Nesse sentido, o modelo social encorajou reflexões sobre conceitos a respeito de deficiência e educação do público alvo da educação especial, impulsionando avanços na organização dos sistemas de ensino, sobretudo, ao reconhecer o potencial de todos os estudantes, conforme afirma Dutra (2018):

[...] o Modelo Social estabeleceu uma ruptura em relação ao anterior, por compreender a deficiência, essencialmente, em sua relação com o meio social. A deficiência era então concebida, na interação entre a pessoa com deficiência e a barreiras ambientais e atitudinais existentes e que impediam a sua plena participação na sociedade. O modelo social focalizou a eliminação de barreiras existentes nas estruturas físicas, nas atitudinais, nas práticas pedagógicas, modificando a concepção de serviços focados no déficit ou no limite como resultados da patologia. A garantia da acessibilidade ganhou centralidade na formulação e na estruturação das políticas para as pessoas com deficiência (DUTRA, 2018, p. 13).

Ao discutir sobre os avanços a partir do modelo social, a autora considera que essas mudanças foram definidas pelo movimento de inclusão social difundidos internacionalmente, a fim de que os sistemas de ensino adotassem ações para o desenvolvimento inclusivo em todos os níveis de ensino, objetivando superar as práticas de educação especial substitutivas ao ensino comum.

Tomando como base a avaliação na educação especial, o modelo social inventa um novo tom para as funções de como avaliar o estudante com deficiência. Para Bridi (2015) os processos avaliativos passam ser orientados também pelo saber pedagógico, posto que:

A necessidade diagnóstica clínica pautada em concepções organicistas de deficiência traduz um modelo tradicional de Educação Especial, levantando um aspecto histórico e reiterado desse campo da educação. Desse modo, é recente a preocupação com os aspectos de ordem pedagógica e escolar, bem como a consideração destes ao se definirem os espaços educacionais que os alunos devem frequentar e os percursos escolares possíveis de serem construídos e realizados. As definições ligadas às dimensões pedagógicas e escolares deveriam envolver o saber pedagógico do professor e o contexto escolar, responsáveis pelo processo de escolarização do sujeito (BRIDI, 2015, p. 97-98).

Jannuzzi (2004) aponta que, efetivar as dimensões pedagógicas nos modos de como avaliar os educandos com deficiência, implica avanços com relação à perspectiva de integração. Todavia, a autora considera que a avaliação na educação especial mantém suas raízes na medicina e psicologia, ao sustentar o saber médico em detrimento do pedagógico.

Dessa maneira, o campo de tensão da avaliação na educação especial, se faz dentro, e pela dependência da própria trajetória da educação especial, que tem determinado formas de

fazer avaliação definidas por mecanismos de diagnóstico, encaminhamento e acompanhamento muito mais preocupados com procedimentos clínico-psicológicos do que pelo processo, ao passo de não mencionar as possibilidades educacionais dos sujeitos avaliados e olhar para a pessoa com deficiência pela perspectiva da limitação, bem como pelas possíveis dificuldades educacionais apresentadas ao longo de sua escolarização.

Esta é uma questão central nos debates teóricos sobre a avaliação na educação especial, pois apesar do reconhecimento dos avanços nos modos de perceber os sujeitos da educação especial, é evidente que por ser um campo de disputa, mudanças contínuas são presentes no modo singular de definir o público alvo da educação especial e nas formas de organização dos seus serviços.

Dutra (2018) amplia esse debate de retrocesso que ronda a educação especial no Brasil, com a seguinte discussão:

[...] A partir de 2016, uma ruptura democrática atingiu diretamente as políticas sociais, os direitos trabalhistas e a garantia dos direitos humanos no Brasil. Os discursos conservadores voltaram à cena e encontraram respaldo do MEC para retomar a política “integracionista”, na qual se mantém as escolas e as classes especiais para a oferta da educação especial substitutiva. Esse modelo contrapõe a inclusão e agora é apresentado com o nome de “modelo misto” (DUTRA, 2018, p. 25).

Assim, para a autora, na contramão da história, esses possíveis retrocessos na educação das pessoas com deficiência podem resultar no fortalecimento da escola especial e na manutenção de espaços escolares diferenciados, resultando em prejuízos para o processo inclusivo, em especial para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, apesar das contradições ainda presentes no cotidiano escolar.

Nas concepções de Souza e Pletsch (2017) a escolarização do público alvo da educação especial é sinalizada por disputas, sustentada por dois grupos de interesses, o que defendem a proposta da educação inclusiva com a oferta do AEE no contraturno como único meio de suporte aos educandos com deficiência, e o outro focado na coexistência das escolas especiais filantrópico-privadas, sobretudo defendendo os diferentes espaços e suportes para a escolarização desses sujeitos.

Embora esses interesses possam movimentar a discussão em torno do cenário educativo dos estudantes com deficiência, as autoras possibilitam alimentar uma reflexão “a educação é um direito universal, mas é necessário discutir propostas pedagógicas e de desenvolvimento humano para além do debate em torno dos espaços da escolarização para todos, inclusive os sujeitos com deficiências.” (SOUZA; PLETSCHE, 2017, p. 845)

Dessa forma, Pletsch (2014) nos convida a pensar que não são as disputas políticas em torno do lócus de escolarização, o ponto de partida, pelo contrário, a autora evidencia que uma única proposta educacional não dá garantia do pleno desenvolvimento dos educandos, assim se faz necessário também discutir sobre as condições, os recursos e estratégias que possibilitem todos os alunos o acesso ao conhecimento a partir das suas possibilidades.

Com o apoio desse pensamento, a avaliação na educação especial como uma construção permanente nos debates teóricos pode levar a pensar sobre práticas, procedimentos e instrumentos avaliativos que avaliem os educandos com deficiência de maneira ampla, razão pela qual a avaliação só terá sentido se considerar os diferentes modos de aprender dos sujeitos nos percursos educativos.

O relatório avaliativo como instrumento de inventividade de sujeitos ou práticas se configura como elemento importante dentro da discussão sobre avaliação, pois o documento está articulado em função da intencionalidade da prática avaliativa, podendo ser indicativo de avaliações elaboradas a partir de modelos médicos ou sociais de entender a pessoa com deficiência.

Em vista disso, é importante entender que o relatório tende a marcar a forma de ser sujeito da educação especial, inclusive determinando os modos de aprender e ensinar na prática educativa. Isto é, não se trata de simples instrumento proveniente das intervenções avaliativas. É antes, dispositivo que pode dar direção para a inclusão escolar e servir de apoio para o AEE.

Para Bridi (2012) e Bergo et al. (2001), o relatório pode expressar um mecanismo potente para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência e como veículo de orientação para a atuação docente. No entanto, em outros casos, como aponta o estudo de Jesus e Aguiar (2012) a relação discursiva presente no aparelho pode decretar um futuro nefasto para esses sujeitos avaliados, ao rotular, classificar, posicionar o deficiente para ocupar lugares que reservam para ele: medo, estigmas, preconceitos e a impossibilidade de aprender.

De acordo com Possa, Naujorks e Rios (2012), esses dispositivos formulados a partir de avaliações diagnósticas ou pedagógicas, inventam um sujeito deficiente. Com práticas caracterizadas pela descrição da falta, do comprometimento, da anormalidade do indivíduo. As autoras esclarecem que os relatórios:

[...] encerram certa narrativa que faz a produção de sujeito com deficiência. Ao descrever sua conduta, faz-se a descrição de quem ele é, de como está no mundo. Tem-se a preocupação em dizer, classificar, dar um nome para estabelecer como

falta, as dificuldades e os atrasos caracterizam o desvio da normalidade (POSSA; NAUJORKS; RIOS, 2012, p.474).

Ao que indica, é possível ressaltar que os relatórios oriundos da avaliação podem demarcar uma representação negativa sobre a possibilidade de escolarização dos educandos com deficiência, na verdade o que vai definir a elegibilidade do público alvo da educação especial não é necessariamente a deficiência, mas a qualidade positiva ou negativa que esses estudantes têm enquanto sujeitos sociais resultantes das marcas impressas pelos relatórios de avaliação. Enfim, os relatórios podem indicar a perspectiva da negação do sujeito, em função dos constantes “não” narrados a partir dos déficits apresentados nos caminhos avaliativos ou podem apontar o protagonismo do sujeito com dificuldade, expandindo as suas habilidades.

2.1.1 Avaliação para a identificação, o encaminhamento e o acompanhamento do público alvo da educação especial na perspectiva da inclusão

A avaliação na educação especial foi marcada pela influência do modelo médico que produziu mecanismos de identificação e encaminhamento centrados em testes psicológicos de inteligência e pautados na negação das possibilidades educacionais dos estudantes com deficiência. Isso significa, segundo Oliveira et al. (2016) que a forma tradicional de avaliar o público alvo da educação especial era focada no fracasso dos sujeitos.

Essa naturalização de sujeitos que se definem pela ausência, sem diferenças recai não apenas na própria prática avaliativa, porém vai resultar em relatórios padronizados que deflagram os estereótipos, a ideia da deficiência como doença, assumindo o tom da inferioridade permanente. Portanto, não somente representa uma forma de falar sobre o desempenho do estudante, mas envolve a produção de uma concepção de educação especial e de escolarização dos educandos com deficiência.

Com o advento da educação especial na perspectiva da inclusão, as funções de identificação, encaminhamento e agora com a do acompanhamento do público alvo da educação especial tem ganhado novas representações ao olhar o estudante não pela sua limitação, mas considerando o seu potencial. Todos estes aspectos citados são problematizados por um aporte teórico que ressalta debates acerca de cada processo avaliativo, anunciando a complexidade dessa temática nas discussões curriculares.

Mesmo com o caráter inconcluso esses estudos apresentam nuances para romper com os paradigmas avaliativos e inserir novas prerrogativas ao tentar negar formas anteriores de

avaliar os educandos com deficiência, (re) configurando para uma avaliação compartilhada. Dentre os principais autores destacam-se: Anache (2012); Bridi e Pavão (2015); Possa, Naujorks e Rios (2012); Silveira et al. (2015); Jesus e Vieira (2016); Fernandes e Viana (2009); Bridi Filho (2015); Malheiro e Mendes (2017); Fiorin e Pavão (2015); Oliveira (2018); Mendes e D’Affonseca (2015); Pletsch e Paiva (2018); Peripolli (2015); Carneiro (2012); Oliveira, Oliveira e Rabelo (2015); Oliveira et al. (2016); Silva, Martins e Araújo (2015); Ferreira et al. (2015); Cunha e Oliveira (2015); Fumes et al. (2015).

A avaliação dos estudantes com deficiência é um produto da cultura avaliativa na educação especial que produz sentidos e significados, com referência em dois campos de saberes (a psicologia e a pedagogia) que subjetivam o educando com inferência no desenvolvimento e na aprendizagem, com parâmetros na normalidade. Definem um diagnóstico e a mediação nos espaços, nos tempos sociais e culturais. Essa avaliação é normatizada pela cultura escolarizada, que inventa um sujeito com deficiência e formas educativas que descrevem as condutas dos profissionais da educação e a vigilância sobre os educandos com alguma condição de deficiência (POSSA; NAUJORKS, 2015).

Outros autores, como Anache (2012), Bridi e Pavão (2015), destacam que a avaliação na educação especial protagoniza debates no que concerne à indagação de como avaliar o educando com deficiência, com ênfase ainda na psicologização desta prática, objetivando padrões ideais de condutas para inclusão escolar. Neste sentido, os processos avaliativos ainda são frágeis e aligeirados, com pouca margem de intervenção pedagógica emergindo um olhar reduzido das especificidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

A pesquisa de Possa, Naujorks e Rios (2012) problematizam as matizes do discurso sobre avaliação na Educação Especial, suas reflexões apontam que:

[...] não existem pólos distintos e dialéticos de uma Educação Especial clínica e uma Educação Especial pedagógica, como se a segunda manifestasse uma evolução natural à superação da primeira. O que pode haver, sim, é uma tensão de forças que coexistem, marcando o entre-lugar objeto de estudo da atuação do professor da Educação Especial: a anormalidade, a deficiência, o sujeito deficiente, sua identificação e, por fim, a mediação de processos de ensino-aprendizagem que potencializem a chegada do deficiente o mais próximo da normalidade ou da igualdade de condições que lhes permite viver em sociedade como outros humanos. [...] (POSSA; NAUJORKS; RIOS, 2012, p. 468).

Nesse sentido, as autoras discutem a ideia de que a educação especial como modalidade de ensino constitui um processo de invenção, não havendo rompimento entre o paradigma em torno da avaliação clínica e a pedagógica. São práticas avaliativas voltadas

para a identificação dos educandos com deficiência e o monitoramento/intervenção sobre a escolarização desses sujeitos, concepções e práticas, que continuam anunciando nos relatórios a descrição da falta e do déficit dos avaliados.

Avaliar para a identificação ou diagnóstico do público alvo da educação especial intensifica mais ainda as discussões quanto aos procedimentos e instrumentos mobilizados nessa avaliação, pois a formatação do diagnóstico, segundo Bridi Filho (2015), não é balizador para a definição de indicadores de limitações, nem tão pouco para o encaminhamento dos sujeitos aos serviços de apoio e espaços para socialização e escolarização. Mais do que um processo de diagnóstico para o encaminhamento é uma ação pedagógica, que para Jesus e Vieira (2016), pode constituir uma rica possibilidade da escola conhecer os educandos e prover meios para que todos tenham acesso ao conhecimento.

Fernandes e Viana (2009) já chamavam a atenção para o seguinte apontamento:

[...] o diagnóstico pedagógico tem testemunhado uma gradual evolução conceitual: de uma posição eminentemente clínico-patológica a uma concepção mais ampla e voltada para as potencialidades do aprendiz. O resultado da intervenção pedagógica atua como função norteadora da avaliação diagnóstica, promovendo, dessa forma, uma contínua retroalimentação. Portanto, pode-se afirmar que o diagnóstico favorece a intervenção, pois modifica e potencializa as situações favoráveis à aprendizagem. Pode colaborar, de modo análogo, para o reconhecimento social das potencialidades do educando (FERNANDES; VIANA, 2009, p. 312).

De maneira equivalente, Malheiro e Mendes (2017), assinalam que a avaliação para o diagnóstico indica contornos distintos na medida em que apresenta singularidades para cada público da educação especial, com propósitos educacionais poderá nortear o planejamento docente constituindo suporte para as intervenções educacionais. Por sua vez, Fiorin e Pavão (2015) consideram essa dimensão avaliativa como sendo fundamental para flexibilização no que tange aos procedimentos e as ações pedagógicas.

Outra questão que tem gerado discussões nos remete a demasia na utilização dos instrumentos padronizados na avaliação para identificação, indica à previsibilidade nos resultados, com característica que contempla uma avaliação centrada no estudante, o quociente de inteligência é o cerne para averiguação do desenvolvimento cognitivo, o diagnóstico produzido a partir do modelo médico ao definir o tipo de deficiência converte-o em elementos para determinar os apoios educacionais necessários ao educando. Dessa forma, esse quadro faz com que avaliação para o diagnóstico seja uma ferramenta não apenas para a classificação da deficiência, mas para a organização de espaço e tempo escolar que objetiva a homogeneidade no processo educacional e no acesso ao AEE (BRIDI; PAVÃO, 2015).

Diante do exposto, tem se revelado em algumas pesquisas que a avaliação para identificação ou diagnóstico dos educandos com deficiência ainda costumam enfatizar aspectos de caráter clínico, através de instrumentos avaliativos e pareceres que negligenciam as possibilidades educacionais desses estudantes, ao inferir sobre suas limitações ao invés de avaliar para conhecer suas habilidades. Além disso, não podemos perder de vista o alerta de Oliveira e Campos (2005) haja vista que:

O habitual processo de avaliação diagnóstica não tem sido suficiente para estabelecer qual a forma de ensino mais adequada para atender essa clientela e como avaliar o seu potencial de aprendizagem. Os erros no procedimento diagnóstico, a inexistência de avaliação e acompanhamentos adequados vêm perpetuando uma série de equívocos quando ao processo de ensino aprendizagem [...] (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005, p. 55).

Contudo essa postura de conceber a avaliação diagnóstica no âmbito da educação especial pode ser desconstruída com base em outra configuração avaliativa, de acordo com Possa e Naujorks (2015), requer uma nova gramática, para além das faltas, das aquisições de recursos financeiros e pedagógicos; para além das fronteiras de indicar o corpo da deficiência e do atraso na aprendizagem; e para além da aferição, atribuindo valores e discursos de limitação.

Nesse viés, (re) significar o paradigma avaliativo denota, segundo Peripolli (2015, p. 38): “[...] mudar o espaço/tempo de aprendizagem, alterar práticas habituais, acabando com as inseguranças e angústias de todos os atores educacionais, portanto romper paradigmas e construir uma escola inclusiva.”

O fato é que o diagnóstico não pode se configurar em um fim, para a elegibilidade do público alvo da educação especial, discriminando os serviços especializados e a inclusão escolar. Ao contrário, deveria funcionar como um meio para ampliar a participação desses sujeitos nas relações com a sociedade, a família e a escola.

Assim sendo, uma vez identificado o público alvo da educação especial, conforme Mendes e D’Affonseca (2015), é necessário à disponibilização de vários serviços especializados, tal sistemática demarca a avaliação para o encaminhamento, em particular a inclusão no AEE. Essa função avaliativa também é objeto de crítica, pois não se preconiza apenas a seleção de serviços de educação especial, mas a universalização do acesso à educação da pessoa com deficiência, oferecendo recursos e estratégias necessários para o processo de ensino e aprendizagem. Ao que parece, de acordo com Oliveira (2018):

Para a educação mais do que o diagnóstico se coloca a importância da avaliação pedagógica, para se avaliar a condição de aprendizagem e a necessidade de intervenção para que o aluno possa aprender. Entretanto, quando se tem uma legislação que impõe à escola o laudo para o AEE, a escola fica na sua dependência, não para oferecer suporte educacional para o aluno, mas para o encaminhamento ao serviço (OLIVEIRA, 2018, p. 987).

Nesse sentido, ação do encaminhamento é orientada a partir de um parecer ou informe pedagógico, o qual indicará o ingresso no AEE, ou a permanência nesse atendimento, assim como, a sinalização de apoio de outros serviços e profissionais com a finalidade de pontuar novos elementos norteadores para o encaminhamento a partir de um processo avaliativo compartilhado, subjetivo, interativo e processual (ANACHE, 2012; BRIDI; PAVÃO, 2015; BRIDI FILHO, 2015).

Essa função avaliativa é abordada nas pesquisas de Silveira et al. (2015), defendendo a ideia de que esse encaminhamento apresenta uma linha tênue, pois o ingresso aos serviços especializados são realizados pela predominância de procedimentos avaliativos voltados para os aspectos clínicos e pedagógicos, com práticas discursivas que ainda evidenciam a importância do laudo médico no momento de indicação para o atendimento nos serviços da educação especial. Entretanto, reconhece a importância da avaliação de cunho pedagógico, o aumento de forma tímida das iniciativas de encaminhamento através da atenção dada à individualidade do estudante como sujeito biopsicossocial, consequência de uma prática avaliativa voltada para o planejamento individualizado.

Desse modo, o que se verifica na literatura especializada sobre a avaliação do público alvo da educação especial, tem prevalecido a tendência mais forte do encaminhamento do estudante com deficiência, seguido de procedimentos distintos, como a observação pelo professor da sala regular das especificidades de aprendizagem do discente; a escuta familiar; a avaliação inicial pelo docente especializado no que se refere ao desempenho cognitivo, motor e social do educando; a ação avaliativa desempenhada por uma equipe multiprofissional para a triagem, identificação do alunado da educação especial e elaboração de instrumentos de registros que poderão incidir na inclusão ou não do estudante no AEE a partir de uma devolutiva avaliativa (OLIVEIRA; OLIVEIRA; RABELO, 2015; SILVA, MARTINS; ARAÚJO, 2015; FERREIRA et al., 2015).

Ao analisar as distintas discussões acerca das dimensões avaliativas relacionadas com a identificação e o encaminhamento do educando com deficiência, foi possível identificar que ambas as funções de avaliação estão imbricadas entre si nas práticas avaliativas da educação especial, outro fato constatado com base na revisão da literatura manifestou-se a respeito da

não obrigatoriedade do laudo médico para a elegibilidade dos estudantes ao AEE. O diagnóstico passa a ser substituído pelo plano educacional individualizado, e dessa maneira a avaliação assume a condição de planejamento das práticas pedagógicas na perspectiva da inclusão escolar.

Articulada a essa ideia, destaca Bridi (2012) que a avaliação pedagógica para o encaminhamento aos serviços da educação especial é uma conquista. Nestes termos, a autora explicita:

[...] mesmo que o ingresso se produza a partir dos aspectos pedagógicos e de aprendizagem, alguém precisa afirmar a existência da deficiência para o aluno frequentar o serviço. Apesar de se configurar outra via, outro caminho, o ponto de chegada parece ser o mesmo: o diagnóstico. Estamos realizando a produção de um diagnóstico no contexto escolar (BRIDI, 2012, p. 508).

Pletsch e Paiva (2018) chamam atenção para outro aspecto, que mesmo o laudo constituindo um complemento da avaliação, para a aquisição de determinados benefícios sociais, o referido, documento é imprescindível, o que reforça na cultura escolar a abordagem clínica, em detrimento do modelo social. Fica claro como o saber médico é marcante nas práticas e estratégias pedagógicas apesar de estar tomando corpo avaliar os educandos com deficiência de maneira pedagógica.

Desse modo ainda nos dias atuais, a questão da avaliação para o encaminhamento acaba ocasionando um conflito entre os profissionais envolvidos no percurso avaliativo, devido ao questionamento presente da importância ou não do laudo para definir a elegibilidade do estudante ao AEE. Tal situação ocorre quando o diagnóstico clínico é condicionante para o acesso aos serviços de Educação Especial. Por um lado, alguns docentes consideram o laudo como um elemento facilitador para se pensar o planejamento das atividades a serem implementadas no ambiente escolar (MENDES; D`AFFONSECA, 2018).

Todavia, existem entraves na avaliação na perspectiva de planejamento, para Cunha e Oliveira (2015), o que parece evidente são as contradições, os reducionismos e a falta de unidade de algumas práticas, que englobam percepções avaliativas descontextualizadas ao assumirem de forma inadequada o emprego de técnicas e métodos restritos às dificuldades e habilidades educacionais dos estudantes, o distanciamento do docente de educação especial nas avaliações das equipes multidisciplinares, a falta de uma periodicidade no processo de avaliação. E outro insucesso, para as autoras, é a ausência do trabalho colaborativo na construção do plano individualizado.

Isso repercute na avaliação para o acompanhamento da aprendizagem do alunado da educação especial e inquieta vários pesquisadores. De acordo ainda com Oliveira e Campos (2005):

No contexto da educação especial, o propósito da avaliação do rendimento escolar é percebido como o acompanhamento sistemático do processo de ensino e aprendizagem como na educação comum, mas também como intuito de diagnosticar dificuldades e diferenças pessoais e a adequação de objetivos educacionais na busca de subsídios para reflexão da prática do professor, da aprendizagem do aluno e da adequação do contexto escolar [...] (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005, p. 69).

Para Fumes et al. (2015) a avaliação não pode secundarizar os aspectos pedagógicos e nem se distanciar da função social da escola, ao contrário, a avaliação como um processo contínuo precisa colaborar com as práticas educativas e flexibilizar novas estratégias pedagógicas que potencializem o desempenho escolar do educando e a melhoria da sua aprendizagem. Rosa e Hostins (2019), por sua vez, reforçam os argumentos dos autores enfatizando que:

[...] a avaliação não deveria ser apenas um indicador do desenvolvimento dos estudantes, mas, também, um indicador de estratégias e práticas pedagógicas e escolhas metodológicas do professor. O processo de aprendizagem deveria ser visto em todas as suas dimensões, servindo como um instrumento de inclusão e não de classificação e/ou exclusão, de modo que auxiliasse na garantia de aprendizagem de todos. [...] (ROSA; HOSTINS, 2019, p. 269).

Em consonância com essas discussões, é importante considerar que a avaliação para o acompanhamento da aprendizagem é reflexo de mecanismos instituídos na escolarização dos estudantes com deficiência, ao trazer certa instabilidade para a dinâmica da escola requer mudanças nas práticas educativas e criação de mecanismos para superação das barreiras de aprendizagem.

Tendo como panorama as mudanças com a universalização da educação básica, a transformação materializada no processo de inclusão escolar traz diversos desafios, principalmente no contexto da avaliação na educação especial. Nas inferências de Carneiro (2012) a avaliação vem secundarizando os aspectos pedagógicos, aumentando práticas educativas improvisadas e informais, que não atendem as expectativas de participação efetiva dos educandos com deficiência no ensino regular.

Para Oliveira et al. (2016) o papel da escola consiste em:

Acolher e cumprir sua missão de educar os alunos com NEEs, adaptando-se às suas peculiaridades no campo da aprendizagem. Dessa forma, a avaliação torna-se

inclusiva, na medida em que, ao invés de centrar-se nas limitações desse alunado, direciona-se para o atendimento de suas necessidades e para a participação ativa de toda a comunidade escolar nesse sentido (OLIVEIRA et al., 2016, p. 316).

Diante desse argumento, vale ressaltar que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, precisa apoiar-se em uma nova perspectiva, de garantir não apenas o acesso á educação do público dessa modalidade de ensino, mas que os educandos acessem ao conhecimento e ao currículo como um direito. Nesse sentido, precisamos olhar os estudantes em seus potenciais, perceber cada pessoa com deficiência, como um ser único, sem buscar padronizações e empobrecimento do currículo.

Sendo assim, na concepção de Oliveira (2018), o acesso ao conhecimento e ao currículo norteiam a escolarização dos educandos com deficiência, baseando-se no pressuposto de que:

O fundamento principal, então, é pensar a proposta curricular como forma de reconhecer a necessidade indiscutível de educação para todos, o que exige a criação de oportunidades para que o acesso integral ao currículo e ao conhecimento impulsionem a aprendizagem e o desenvolvimento sem distinção e que as práticas educacionais e pedagógicas possam ser portas abertas em direção a uma escola inclusiva e, nesse contexto, a urgência de se repensar o AEE como forma de apoiar a escolarização [...] (OLIVEIRA, 2018, p. 992).

A escolarização dos educandos com deficiência pode ser qualificada, através de aquisição de recursos, oferta do AEE, mobilização de formação docente em contexto, garantia de acessibilidade curricular e avaliações que objetivem também questionar o fazer docente e as barreiras que são criadas no próprio percurso de escolarização, a partir das dificuldades encontradas no tempo, espaço e organização pedagógica.

Desse modo, a avaliação na educação especial está no contexto das práticas em constante reinvenção, buscando superar as amarras que induziram por décadas e controlaram tempos, espaços, objetos e sujeitos. A avaliação dos educandos com deficiência é um híbrido de concepções e práticas que vão se redesenhando com as traduções das políticas educacionais e outros condicionantes.

2.2 As implicações das políticas educacionais para avaliação na educação especial

Os movimentos legais e políticos voltados para a educação dos educandos com deficiência, especialmente, os que abordam sobre a questão da avaliação na educação especial, vem sendo desenhado pela configuração de políticas educacionais diversas, as quais

sinalizam possíveis caminhos para a escolarização desses sujeitos, em particular desencadeados com a proposta da educação inclusiva.

A este respeito, várias políticas educacionais emergiram no fim do século XX e início do século XXI, com a premissa da educação especial na perspectiva inclusiva (a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008; Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, de 2009; Orientações para a institucionalização da Oferta do AEE em SRM, implementadas nas escolas regulares, de 2010; o Decreto nº 7.611, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, de 2011; Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015; Plano Nacional de Educação, de 2014). Esses documentos apontam expressivos avanços no que concerne à educação e às práticas avaliativas na educação especial.

Santos (2010) problematiza que as legislações educacionais começam a revisar a trajetória de escolarização da pessoa com deficiência e acerca do viés avaliativo do público alvo da educação especial, em que a compreensão da deficiência, bem como a procura pela consolidação dos direitos fundamentais são inspiradas no modelo social. Todavia, percebe-se nas diretrizes oficiais que as concepções do modelo médico e do social continuam se imbricando nas políticas numa busca pela superação da abordagem individualista na educação especial.

O conjunto de políticas com os princípios da educação inclusiva mostram o fortalecimento das diretrizes para a educação especial, com subsídios orientadores para a criação de sistemas de ensino inclusivos, definição dos serviços de educação especial, a conceituação dos educandos como público alvo nessa modalidade de ensino, as proposições para as práticas avaliativas, entre outras determinações para garantir o processo de escolarização da pessoa com deficiência na educação básica.

O MEC lançou em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que em consonância com os preceitos constitucionais define a educação especial como sendo uma modalidade de ensino para atender as peculiaridades dos estudantes com deficiência, com início desde a educação infantil, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e quando necessário serão disponibilizados serviços de apoio especializado. Assim, os sistemas de ensino deverão assegurar, de acordo com o Art. 59 e seus incisos:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menos tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular (BRASIL, 1996).

Esta intencionalidade de orientar os sistemas de ensino no que se refere à organização das práticas curriculares, à formação de docente, à preparação dos educandos com deficiência para a inclusão no mercado de trabalho, uma organização temporal para atender as singularidades dos sujeitos e a disponibilização de serviços que assegurem as condições necessárias para o pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência, é normatizada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), que sustenta a promoção de escolas inclusivas e o compromisso de todos com a diversidade educacional. No que concerne a essas orientações compartilham as seguintes proposições:

- Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:
- I – a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudos, de trabalho e de inserção na vida social;
 - II – a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;
 - III – o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política, e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (BRASIL, 2001, p.1).

É possível apreender que se intensifica o discurso na política educacional acerca da inclusão escolar da pessoa com deficiência, na perspectiva da abordagem social incorporada nas propostas pedagógicas. O educando é concebido como um sujeito com direitos, diferenças e potencialidades, ressalta-se que a escola pode ser um espaço comprometido com as singularidades dos estudantes, um lugar de democratização dos saberes, das experiências, das culturas, com recursos, serviços e ações educativas que contribuam para o desenvolvimento de um sistema de ensino inclusivo.

A proposta da educação inclusiva propicia um novo olhar para a avaliação na educação especial, que reitera a superação do modelo biomédico e do diagnóstico clínico como premissa fundamental para inclusão escolar, na medida em que advoga uma avaliação biopsicossocial da pessoa com deficiência onde através das dimensões pedagógicas serão identificadas as peculiaridades de aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), considera que:

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que provocam a aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2008).

De acordo com a proposta de avaliação presente nesse documento, o ato de avaliar o público alvo da educação especial (os educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) consiste em um processo pedagógico, dinâmico, processual e contínuo, com dimensões avaliativas que envolvem a identificação, o encaminhamento e o acompanhamento desses sujeitos para inserção nos serviços especializados da educação especial e para a inclusão escolar.

Estas ações avaliativas também permitem a criação de estratégias pedagógicas, a reflexão acerca da intervenção docente, a percepção de elementos importantes para a organização do planejamento da sala regular e para a elaboração do plano de AEE, subsidia a seleção e avaliação da aplicabilidade dos recursos de acessibilidade, permite a promoção de uma organização temporal própria para atender às necessidades educativas dos estudantes com deficiência ampliando o tempo de prova ou a execução das atividades escolares cotidianas, enfim, emerge um arcabouço de possibilidades tanto para a educação especial quanto para o ensino regular.

A adoção da avaliação educacional especializada destinada para identificar o público alvo da educação especial é elucidada pelo MEC, sendo compreendida como uma ação compartilhada por todos que atuam e convivem com o estudante com deficiência, caracteriza um percurso formativo, interativo e contextual do desenvolvimento e do processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Em outras palavras, a avaliação funcionará como tomada de decisões para fundamentar as mudanças e atitudes frente às invariáveis que possam estar dificultando o desenvolvimento global da pessoa com deficiência na educação básica

(BRASIL, 2006). E problematiza a sistemática avaliativa na educação especial ficando evidentes alguns indicadores:

(a) substituir os instrumentos referidos a normas por outros que permitam analisar as variáveis implícitas no contexto onde o aprendiz está; (b) valorizar a contribuição dos professores, preparando-os para avaliar as necessidades especiais de seus alunos em relação às demandas e aos apoios que lhes oferece; (c) utilizar o diálogo e as observações como importantes ferramentas de trabalho; (d) compartilhar a análise dos dados obtidos, relativizando-os com os múltiplos fatores que interferem na aprendizagem; (e) envolver o próprio avaliado e sua família e (f) se necessário para satisfação das necessidades educacionais do avaliado, complementar as informações, com a participação de outros profissionais (BRASIL, 2006, p. 28).

Dialogando com esses novos pressupostos é possível destacar o patamar inovador na forma de se pensar a avaliação na educação especial, pois se encontra potenciais na condição de avaliar o estudante com deficiência, com uma configuração que impera a heterogeneidade de procedimentos e instrumentos, sobretudo, para Malheiro e Mendes (2017) que reconhecem as possibilidades de aprendizagem dos educandos avaliados, mas do que o diagnóstico da demanda da educação especial o enfoque será voltado para uma avaliação pedagógica. Por isso Rosa e Hostins (2019, p. 268) argumentam que: “[...] a avaliação pode ser uma prática investigativa e um instrumento de decisão sobre as atividades orientadoras de ensino que vêm sendo adotadas num movimento permanente de reflexão e ação [...]”.

O arranjo normativo presente na Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014, chama atenção para a não obrigatoriedade do diagnóstico clínico ou da apresentação do laudo médico, para garantir o direito das pessoas com deficiências à escolarização e como documento probatório para a oferta do AEE. O dispositivo sinaliza que a avaliação médica poderá auxiliar na elaboração do plano de AEE, considerado instrumento imprescindível para reconhecer a matrícula dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema regular de ensino e em outros serviços especializados. Assim sendo, o professor de educação especial irá construir, por meio, de um estudo de caso o referido documento.

Em conformidade com o procedimento previsto, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, considera que a avaliação clínica ou a avaliação pedagógica institucionalizada pelo sistema de ensino deve ser implementada por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar, de cunho biopsicossocial destinada a assegurar ao público alvo da educação especial a participação e a aprendizagem em condições de igualdade com os demais estudantes no ambiente educacional (BRASIL, 2015).

Observa-se, portanto que a ideia posta revela que o laudo passa ser usando de forma complementar, de acordo com Pletsch e Paiva (2018) o documento inaugura a ideia do modelo biopsicossocial nas avaliações pedagógicas dos educandos com deficiência podendo representar um avanço na forma de como avaliar o público alvo da educação especial, ao considerar que a avaliação deverá ser mediante a elaboração de um estudo de caso do estudante.

Contudo, a política educacional brasileira ainda apresenta lacunas quanto às diretrizes para a avaliação na educação especial, considerando que não se tem visibilidade no que se refere à fundamentação teórica para guiar a avaliação, consideram a ausência de clareza sobre as orientações para a implementação de procedimentos e instrumentos avaliativos, em particular, as ações desenvolvidas pelas equipes de avaliação educacional especializada, instituídas por alguns sistemas de ensino. Nesse contexto, essas incertezas nos documentos educacionais fazem emergir processos aleatórios de avaliação, inferências subjetivas das necessidades educacionais dos estudantes, demarcando práticas conflituosas para a identificação, encaminhamento e acompanhamento do público alvo da educação especial (MALHEIRO; MENDES, 2017).

Jesus e Vieira (2016) elucidam que alguns elementos da abordagem biomédica ainda são presentes no contexto avaliativo, principalmente, na avaliação diagnóstica do estudante, mesmo com a indicação da processualidade nas ações avaliativas recorrente na maioria dos textos da legislação da educação especial, o sujeito ao ser avaliado ainda é centralizado como objeto à avaliação das condições biológicas e às inferências acerca do desempenho escolar.

Uma forma de desnaturalizar essa prática avaliativa é através da construção de uma cultura inclusiva avaliativa, em que a função da avaliação será propor uma arquitetura que fomenta ações prazerosas, justas, colaborativas, no escopo de orientar o trabalho pedagógico e referenciar por meio da avaliação formativa as relações de negociação, de diálogo e de transformação das realidades educacionais (SANTOS, 2012). Para tanto, Anache (2012) aponta pistas ao evidenciar uma avaliação com fins de diagnóstico que apresente as seguintes linhas:

- a) utilizar várias fontes de informação; b) atentar para informações conflitantes, julgando seu peso na avaliação; c) observar o comportamento típico da pessoa, considerando as possíveis influências no momento da avaliação; d) usar o julgamento clínico para guiar a avaliação, com observância para a experiência e os conhecimentos técnicos; e) análise crítica de todos os tipos de informações obtidas (ANACHE, 2012, p.188).

Sob o discurso de mudança nas especificidades avaliativas na educação especial, Gonçalves et al. (2016) explicitam que é fundamental discutir o todo do processo avaliativo dos educandos com deficiência, pois a escola como lugar de construção social, precisa investir em procedimentos avaliativos humanizados, baseados nas experiências educativas, nas reflexões do fazer pedagógico, nas inquietações dos docentes, no levantamento de informações do contexto familiar e no estudo aprofundado sobre as peculiaridades dos educandos. Nessa perspectiva, a avaliação constituirá como um instrumento para a efetivação da inclusão escolar.

O estudo realizado nos dispositivos educacionais sobre a avaliação na educação especial e no que a literatura vem problematizando acerca das implicações das políticas para o diagnóstico, o encaminhamento e o acompanhamento dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação observa-se muitas proposições para o processo avaliativo, e o consenso no que se refere ao enfoque avaliativo nas dimensões pedagógicas, processual, contextual e contínuo, somado com procedimentos e instrumentos que sejam capazes de perceber a totalidade da pessoa ao ser avaliada e suas relações sociais.

A tendência da abordagem social faz emergir inquietudes e mudanças na escolarização da pessoa com deficiência. A deficiência nos estudos sociológicos não é uma condição individual ou emoldurada nos quadros de impedimentos biológicos do corpo, é efeito dos discursos, das práticas, da arquitetura, das interações, dos espaços, dos tempos, afinal, resulta da responsabilidade de todos com a diversidade que transita na sociedade.

É nesse cenário, que as reformas nas políticas educacionais surgem com o ideário de minimizar as barreiras impostas há décadas para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, de modo diverso os documentos sinalizam diretrizes para a implementação de sistemas de ensino inclusivos, proposições que refletem contribuições para a oferta de serviços especializados para o público alvo da educação especial, com o objetivo de garantir o acesso; mas também a qualidade para a permanência dos educandos em todos os níveis e etapas de ensino.

3 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DESENVOLVIDO PELO NAAE: RESULTADOS E ANÁLISES

Nesta seção, busco atender aos objetivos do estudo, ao analisar os registros que demarcam a forma de ser sujeito da educação especial presentes nos relatórios provenientes de avaliação realizada pelo NAAE. Neste sentido, adentro primeiramente na “Caracterização do processo avaliativo: do atendimento inicial aos encaminhamentos”, no intuito de descrever o local de produção dos relatórios, os procedimentos e os instrumentos usados na avaliação educacional para identificação dos estudantes da educação especial e, posteriormente abordo “Um olhar para os relatórios de avaliação”, movo-me para identificar dados que permitissem observar sob que aspectos os alunos encaminhados para AEE são focalizados nos relatórios avaliativos e problematizar acerca dos arranjos de trabalho pedagógico evidenciados nos documentos para orientações à escola.

3.1 Caracterização do processo avaliativo: do atendimento inicial aos encaminhamentos

Com a preocupação de apresentar os principais dados desta pesquisa, descrevo o local de produção dos relatórios, os procedimentos e os instrumentos adotados pelo Núcleo na avaliação educacional. Essas informações sobre o NAAE trouxeram elementos importantes para as análises e discussões sobre o objeto de pesquisa. A figura 2 a seguir mostra os dados gerais sobre o local de produção dos relatórios.

Figura 2 – Dados do atendimento no NAAE – lócus de produção dos relatórios

O PAPELO NAAE	DIAS E HORÁRIO DE ATENDIMENTO	PÚBLICO ALVO	PARCERIAS	EQUIPE INTERDISCIPLINAR
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação educacional especializada 	<ul style="list-style-type: none"> • Segunda a quinta-feira, de 8h às 13h • Sexta-feira, expediente interno 	<ul style="list-style-type: none"> • Preferencialmente, alunos regularmente matriculados na Rede Estadual de Ensino • Alunos da Rede Municipal e Particular • Comunidade • Faixa etária para os atendimentos, a partir de 6 anos de idade 	<ul style="list-style-type: none"> • Hospital Bettina Ferro (Centro de Otorrinolaringologia) • Clínica de Psicologia da UFPA • Centro Social Santo Agostinho • Centro Integrado de Inclusão e Cidadania, entre outras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogo • Fonoaudiólogo • Psicólogo • Assistente social

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos documentos do NAAE, 2020.

Na Rede Estadual de Ensino do Pará, o NAAE é responsável pela a avaliação educacional especializada. No Núcleo, os procedimentos efetivados dirigem-se para as atividades de atendimento inicial, avaliação educacional e encaminhamentos para estudantes da educação especial. O acesso aos serviços oferecidos é destinado, preferencialmente, para alunos inseridos na Rede Estadual de Ensino, da Região Metropolitana de Belém e dos interiores do Estado. Podendo o Núcleo ampliar sua atuação para a comunidade externa quando solicitado.

Ainda que a Rede possua o NAAE para desenvolver a avaliação, em se tratando dos espaços especializados (instituições conveniadas, centros, núcleos e unidades educacionais especializadas), em conformidade com suas propostas pedagógicas, possuem autonomia para realização dos seus mecanismos próprios de avaliação para identificação dos educandos com deficiência e definição do AEE. Considerando que deverão atender o mencionado no Parágrafo 2º, do Art. 81, da Resolução 304:

Em todos os casos, o acesso às especificidades do atendimento educacional especializado demanda a apresentação de estudo biopsicossocial, formalizado por equipe multiprofissional e interdisciplinar, a ser promovido pela escola ou órgão especializado pela mesma designado (PARÁ, 2017).

Analisando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), uma questão que não pode passar despercebida é o fato de que a avaliação precisará atender as singularidades de cada sujeito avaliado, em função do seu conhecimento prévio, do nível de desenvolvimento apresentado e de sua potencialidade de aprendizagem futura.

As Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade educação especial (BRASIL, 2009), estabelecem a ideia da avaliação como elemento central para a identificação das habilidades e necessidades educacionais dos estudantes, visando contribuir para a organização do trabalho pedagógico, assegurando serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade. A respeito deste cenário Rabelo (2012) problematiza que:

Estas são as características da política de Educação Especial e Inclusiva no Brasil, desenvolvidas nas últimas décadas, com uma série de propostas e diretrizes previstas em documentos oficiais e legislações que asseguram direitos, mas, a sua materialidade está longe de se efetivar (RABELO, 2012, p.32).

Sobre a avaliação das especificidades do público alvo da educação especial, o fascículo Avaliação para identificação das necessidades Educacionais Especiais, da série

Saberes e Prática de Inclusão (BRASIL, 2006), propõe um modelo que pode orientar na tomada de decisão acerca do desenvolvimento da avaliação para identificação dos educandos com deficiência, conforme pode ser observado na figura 3 a seguir:

Figura 3 - Modelo proposto para subsidiar a identificação de necessidades educacionais especiais

ÂMBITOS	DIMENSÕES DE ANÁLISE	ASPECTOS	INDICADORES DE AVALIAÇÃO
1-CONTEXTO EDUCACIONAL	1.1) A instituição educacional escolar	<i>a) filosófico: valores e crenças b) estrutura organizacional c) funcionamento organizacional.</i>	
	1.2) A ação pedagógica	<i>a) o professor b) a sala de aula c) recursos de ensino e de aprendizagem d) estratégias metodológicas usadas para o ensino dos conteúdos curriculares f) estratégias avaliativas</i>	
2-ALUNO	2.1) Nível de desenvolvimento	<i>a) características funcionais b) competências curriculares.</i>	
	2.2) Condições pessoais	<i>a) natureza das necessidades educacionais</i>	
3-FAMÍLIA	3.1) Características do ambiente familiar	<i>a) condições físicas da moradia b) Cultura, valores e atitudes c) Expectativas de futuro.</i>	
	3.2) Convívio familiar	<i>a) pessoas que convivem com o aluno b) relações afetivas c) qualidade das comunicações d) oportunidades de desenvolvimento e de conquista da autonomia.</i>	

Fonte: Documento disponível no portal do MEC.

Isto posto, ressalta-se que, a avaliação para fins de identificação extrapola o âmbito do contexto educacional, marcada por uma prática complexa, onde as seleções das dimensões de análises poderão girar em torno de três grandes eixos (escola, estudante e família). Apreendendo sobre esta complexidade, Hostins, Jordão e Ferreira (2015, p.307) nos sugerem que “[...] Avaliar envolve definir modos apropriados e diversificados de coleta e análise de dados e empregá-los adequadamente na tomada de decisões. [...] envolve escolhas e estas estão sempre pautadas em concepções epistemológicas e éticas.”

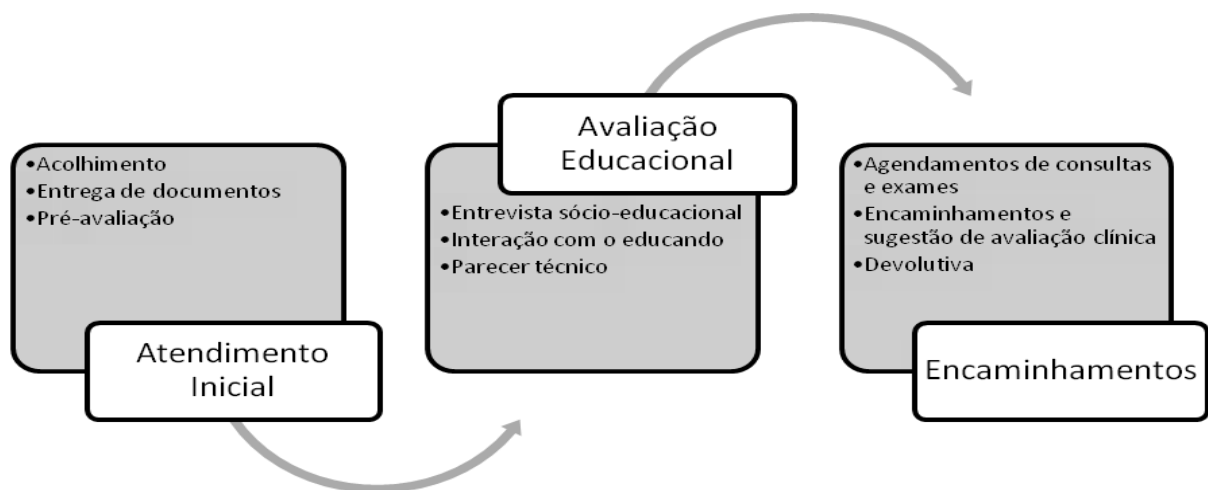
A pesquisa revelou que avaliação na educação especial, no Estado do Pará, foi assumindo conotações distintas no decorrer dos anos. Sobre estas transformações, o documento “Uma proposta para a Educação Especial no Pará” menciona:

[...] em sua trajetória histórica, contemplou o enfoque médico, passando posteriormente ao psico-pedagógico e, atualmente, baseia-se no modelo sócio-histórico, numa abordagem interacionista dialética, fundamentada na teoria de Vigotsky e seus seguidores- Luria e Leontiev- que enfatizavam o papel da interação social ao longo do desenvolvimento, considerando que o sujeito, ao nascer, é herdeiro de toda evolução cultural e o seu desenvolvimento acontece em função das características do meio social em que vive. [...] (PARÁ, 1996, p. 20).

Considerando o excerto do documento apontado acima, a perspectiva histórico cultural orienta a avaliação pedagógica dos estudantes avaliados na Rede de Ensino pesquisada. Contudo, o fato do material analisado fazer referência a tal abordagem, cabe questionar o que as práticas avaliativas de fato têm produzido, uma vez que entendo que elas definem a forma de ser sujeito na educação especial, por conseguinte seus efeitos geram encaminhamentos e orientações às escolas.

Os dados obtidos ao longo da pesquisa quanto à avaliação educacional especializada indicam que o NAEE estabelece uma sequência própria de procedimentos de avaliação para identificação do alunado da educação especial. A análise dos relatórios possibilitou a organização da figura 4.

Figura 4 – Procedimentos de Avaliação



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos documentos do NAEE, 2020.

Assim, os dados do estudo assinalam que a primeira etapa do processo avaliativo realizado pelo Núcleo, denominado de atendimento inicial, ocorre com o acolhimento e entrega de documentos que são necessários para avaliação. Os documentos solicitados para alunos vinculados a SEDUC-PA são os seguintes: encaminhamento da escola, relatório pedagógico (elaborado pelo professor da SRM), cópia do comprovante de residência, cópia do

registro geral de identificação ou da certidão de nascimento, cópia do cadastro de pessoas físicas, cópia do cartão do sistema único de saúde e uma foto 3x4. Caso o estudante encaminhado para avaliação seja menor de idade, serão necessários também os documentos pessoais do seu responsável.

Como o NAAE poderá atender também estudantes de outras Redes de Ensino e demandas espontâneas da comunidade, nestes episódios para suceder a avaliação será solicitado o encaminhamento da instituição escolar (se houver) e cópias dos documentos pessoais.

No processo de análise do atendimento inicial, observou-se que a equipe interdisciplinar formada por pedagogo, fonoaudiólogo, psicólogo e assistente social realiza uma pré-avaliação. De um modo geral, esses profissionais passam a levantar informações com a finalidade de verificar se o estudante encaminhado apresenta elementos que necessitem do serviço de avaliação educacional. Os fragmentos a seguir fazem referência aos motivos do encaminhamento para a avaliação educacional, como se pode apreender:

O educando compareceu ao NAAE/COEES [...] portando encaminhamento da escola o qual solicitava avaliação educacional, devido o mesmo apresentar “dificuldade de aprendizagem”. [...] (Relatório A)

A educanda compareceu ao Núcleo [...] com solicitação de avaliação educacional e oftalmológica devido dificuldades de aprendizagem apresentadas. [...] (Relatório C)

O educando compareceu ao Núcleo [...] em virtude das seguintes queixas: dificuldades na aprendizagem, dificuldades quanto à assimilação dos conteúdos, falta de interesse nas práticas escolares, baixo desempenho escolar, mostra certa apatia, desânimo, fadiga em alguns momentos, falta de atenção, concentração e memorização. [...] (Relatório E)

A educanda compareceu ao NAAE/COEES [...] apresentando como queixa “dificuldade de compreensão e retenção de regras gramaticais da escrita e da leitura...”. [...] (Relatório I)

Os dados registrados no atendimento inicial mostram que os estudantes são encaminhados pelas escolas para serem atendidos no NAAE com relatos de dificuldades de aprendizagem. Essa situação é recorrente nas avaliações para identificação de alunos com suposta deficiência, conforme tem sido retratada por diversos pesquisadores, como Jesus e Aguiar (2012), Fumes et al. (2015) e Oliveira et al. (2016).

Nesses termos, Bridi (2012) levanta uma preocupação com este encaminhamento mediante avaliação no contexto escolar. A autora sinaliza que o relatório pedagógico do professor poderá justificar o processo decisório sobre a oferta dos serviços especializados em

educação especial, ao caracterizar um estudante com muitas dificuldades de aprendizagem com o efeito de vinculá-lo na categoria de deficiente a partir do olhar pedagógico.

No âmbito da pesquisa, foi constatado que se a suspeita indicada pelo docente da SRM, descrita no relatório pedagógico, enviado pela escola, for percebida pela equipe do NAEE, o responsável será informado sobre o agendamento para prosseguimento da avaliação educacional, considerando que o funcionamento do setor ocorre de segunda a quinta-feira, de 8h às 13h, e na sexta-feira o expediente é somente voltado para serviços internos. Este procedimento é explicado nos recortes que se seguem:

[...] O educando compareceu ao Núcleo de Avaliação acompanhado [...] com encaminhamento da escola acima citada, no qual informa que o educando em tela apresenta: falta de atenção, dificuldades de memorização e lentidão ao copiar do quadro. Diante do exposto pelo responsável durante atendimento inicial e relatório educacional, foi agendada Avaliação Educacional. [...] (Relatório B)

[...] O educando compareceu ao Núcleo de Avaliação Educacional Especializada – NAEE, acompanhado de sua responsável, encaminhado escola acima citada, a qual informa que o referido educando apresenta: “dificuldades de memorização, falta de concentração e pouca participação nas atividades de debates em sala de aula. Desta forma, com base no que foi exposto pela responsável durante atendimento e no relatório escolar, agendamos avaliação educacional. [...] (Relatório F)

[...] A educanda compareceu ao NAEE/COEES no dia 26/ 01/ 17 acompanhada de sua genitora, encaminhada pela Escola, apresentando como queixa “dificuldades em assimilar e fixar conteúdos, grafemas e fonemas”. Dessa forma, com base no relatório educacional enviada pela referida escola e no relato familiar, foi agendada Avaliação Educacional [...]. Registra-se, que a Avaliação Educacional se constitui em entrevista sócio educacional com a responsável pela educanda e interação da equipe técnica com a mesma. [...] (Relatório G)

Observa-se que, após o atendimento inicial do NAEE, a segunda etapa do processo de identificação do alunado da educação especial é a avaliação educacional. Para esse momento os procedimentos instauram-se em: entrevista sócio-educacional e interação da equipe técnica com o educando. Quanto a isso, a figura 5 abaixo faz referência a esta fase:

Figura 5 – Avaliação educacional



Fonte: Folder NAEE, 2016.

A entrevista sócio-educacional aplicada com o responsável é o momento que se faz o registro de informações sobre a história de vida do estudante, o contexto econômico, os vínculos afetivos, o convívio social e a coleta de dados acerca da sua trajetória escolar. Cumpre destacar que esse contato direto da equipe técnica com o familiar é para identificar aspectos que possam ajudar a compreender o desenvolvimento acadêmico e social do aluno.

Outra estratégia de atuação para subsidiar a avaliação refere-se à interação com o educando, os profissionais avaliam os aspectos pedagógicos, com recorrência dos seguintes: sócio-emocionais, cognitivos e psicomotores. É um processo norteado por meio da aplicação de ficha avaliativa e o uso de materiais pedagógicos, como descrevem os trechos a seguir:

[...] Para tanto, utilizamos recursos pedagógicos predefinidos em uma ficha avaliativa que contemplam os aspectos supracitados, associando a utilização de materiais concretos tais como alfabeto móvel, sequência lógica, blocos lógicos, jogo da memória, material dourado, quebra-cabeça evolutivo, entre outros, aos quais possam dar subsídios ao educando. (Relatório A)

Para subsidiar a avaliação pedagógica foram utilizados um instrumento próprio, desenvolvido por este Núcleo de Avaliação Educacional Especializada - NAAE/COEES, e alguns materiais concretos. [...] (Relatório D)

Ao que parece, durante o processo de avaliação, existe uma pré-determinação dos instrumentos avaliativos, pois o modo como são informados nos relatórios não se tem clareza da atribuição de uma variedade de escolha pela equipe, para selecionar os instrumentos mais apropriados de modo a atender as habilidades e características individuais dos alunos. Nas palavras de Possa, Naujorks e Rios (2012), são questões que fazem parte do próprio debate histórico sobre avaliação na educação especial.

E para finalizar, com o desenrolar da avaliação educacional o Núcleo formaliza esta fase do processo avaliativo com a elaboração do parecer técnico, conforme pode ser visto nos excertos:

[...] A partir das informações colhidas na entrevista de anamnese e na interação com o aluno e em consonância com a portaria nº 011/2016-GS/SEDUC de 04/02/2016, Art. 47, percebeu-se a necessidade do aluno ser inserido no AEE, fazendo-se necessário um acompanhamento mais próximo da equipe pedagógica da escola. Cabe salientar que o educando, atualmente, apresenta demandas educacionais que devem ser trabalhadas no AEE, mas que a matrícula do mesmo neste atendimento não exclui a necessidade de acompanhamento de outros profissionais especializados, assim de uma avaliação clínica específica com neurologista. [...] (Relatório H)

[...] A partir das informações colhidas no momento da entrevista sócio-educacional com o responsável pelo educando e da interação com a técnica, percebeu-se que o mesmo necessita ser avaliado por médico neurologista a fim de que seja possível uma conclusão diagnóstica para melhor encaminhamento do quadro apresentado,

assim como também avaliação com psicólogo, em razão dos problemas comportamentais relatados no caso e identificados no momento da avaliação. Sugerimos que o educando seja inserido no Atendimento Educacional Especializado – AEE, afim de ajudá-lo no processo de ensino-aprendizagem, até que se tenha um diagnóstico médico conclusivo referentes às necessidades ora apresentadas pelo educando. [...] (Relatório B)

[...] Em consonância com a Portaria nº 011/2016-GS/SEDUC de 04/02/2016, art. 47, percebe-se que a educanda contempla o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado - AEE, devendo, desta forma, ser matriculada na Sala de Recursos Multifuncionais. [...] (Relatório C)

[...] A partir das informações colhidas por meio da entrevista sócio educacional com a responsável da educanda e da interação com a equipe técnica e em consonância com a Portaria nº 011/2016-GS/SEDUC de 04/02/2016, artigo 43, verificou-se que a aluna não contempla os pré-requisitos que configuram o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Todavia, como a educanda já está inserida no AEE, recomenda-se sua permanência até que se tenha um diagnóstico médico conclusivo quanto às dificuldades apresentadas pela aluna. [...] (Relatório G)

Diante dos dados, ficou evidente o esforço do NAEE em conduzir uma avaliação educacional de cunho pedagógico que valorize as informações do contexto familiar e das características do estudante. Por outro lado, não dialoga com a escola, identifica-se uma avaliação muito mais engessada no nível de desenvolvimento do educando e no seu desempenho nas atividades relacionadas aos aspectos pedagógicos avaliados pela equipe.

Entendendo como Pletsch e Paiva (2018), são formas de avaliar que já estão determinadas pelos processos avaliativos dos sujeitos com deficiência, cujas práticas, de certo modo se encerram nos indivíduos, nos aspectos que fazem parte dos seus diagnósticos, e não na sua identificação como sujeito escolar.

Outro elemento interessante é que ainda há dependência de avaliação clínica, porém essa vinculação não impede que o Núcleo aconselhe a matrícula ou permanência do estudante no AEE, caso necessário, até que se tenha clareza sobre a elegibilidade para continuidade no serviço. Esta questão está em conformidade com a Nota Técnica nº 04 (BRASIL, 2014), ao definir que não será necessária a apresentação do diagnóstico clínico para assegurar o atendimento especializado dos educandos com deficiência.

Logo, a competência do diagnóstico é de responsabilidade dos profissionais da área da saúde. É importante esclarecer que, de acordo com a Resolução nº 1, de 05 de janeiro de 2010, quando se fizer necessário o diagnóstico médico e suporte terapêutico, o Estado tem a incumbência de promoção desses serviços. Essa busca empreendida deverá ter a parceria colaborativa da família para o acompanhamento aos suportes especializados.

Em relação a isso, é preciso levar em conta que o NAEE não realiza avaliações clínicas, sendo assim, ele estabelece parcerias com as seguintes instituições: Hospital Bettina

Ferro (Centro de Otorrinolaringologia), Clínica de Psicologia da UFPA, Centro Social Santo Agostinho, Centro Integrado de Inclusão e Cidadania, entre outros. Esses encaminhamentos são indicados no relatório pedagógico a ser entregue como devolutiva para a família acerca da avaliação educacional especializada desempenhada pelo Núcleo.

Não perdendo de vista a caracterização do processo avaliativo, a última etapa direcionada pelo NAEE são os encaminhamentos para avaliações clínicas, agendamentos de consultas e exames, além de orientações para o responsável do educando sobre a importância do parecer dos profissionais da área médica, com objetivo de complementar a avaliação, com fins de diagnósticos. Esses encaminhamentos podem ser observados nos destaques que seguem:

[...] - Encaminhamento para consulta com médico Otorrinolaringologista;
- Encaminhamento para avaliação com médico Oftalmologista;
- Orientação a responsável quanto à necessidade de avaliação com médico Neurologista; [...] (Relatório A)

[...] Agendamento de consulta com oftalmologista;
Agendamento de consulta com otorrinolaringologista; [...] (Relatório B)

[...] Agendamento de consulta com oftalmologista;
Agendamento de consulta com otorrinolaringologista; [...] (Relatório C)

[...] Agendamento de consulta com Otorrinolaringologista;
Agendamento de consulta com Oftalmologista;
Encaminhamento para avaliação com Psicólogo. [...] (Relatório E)

[...] Agendamento de consulta com oftalmologista;
Agendamento de consulta com otorrinolaringologista;
Encaminhamento para avaliação com Fonoaudiólogo;
Encaminhamento para avaliação com Psicólogo; [...] (Relatório F)

Como pode ser notado, os encaminhamentos listados nos procedimentos efetuados pelo setor de avaliação ganham formatações diferenciadas, considerando as especificidades dos educandos atendidos. Sobretudo, depreende-se que o NAEE reitera a dificuldade de superação dos saberes médicos e psicológicos nas avaliações de identificação dos sujeitos da educação especial, pois no contexto dos encaminhamentos afirmam a necessidade do diagnóstico para colaborar com o parecer pedagógico elaborado pelo Núcleo.

Tomando como base as reflexões trazidas por Oliveira (2018), certamente, esse cenário, se move e mantém as fragilidades sobre a elegibilidade dos educandos para o AEE, uma vez que, verifica-se ainda mesmo pautado numa avaliação pedagógica, a busca de indicadores clínicos desses sujeitos.

Vale lembrar que, ao final da avaliação educacional especializada para identificação do alunado da educação especial visando o encaminhamento ao AEE, os profissionais organizam o relatório pedagógico com as anotações do processo avaliativo. Esse documento é disponibilizado ao responsável do educando e a outra via arquivada pelo NAEE. A análise de documentos coletados permite indicar que o tempo perpassado do atendimento inicial ao término da avaliação educacional variava de um (1) a sete (7) meses.

3.2 Um olhar para os relatórios de avaliação

Esta subseção mostra os resultados da análise dos relatórios avaliativos a partir das recorrências observadas nos documentos em conformidade com os objetivos da pesquisa. Desdobro essa parte do texto em subtópicos, os quais foram obtidos na organização das categorias temáticas de análise: a) Da queixa ao encaminhamento ao AEE - a demarcação do sujeito “inábil”; b) A avaliação “tamanho único” - o não reconhecimento das especificidades do sujeito; c) Das orientações à escola - foco nos aspectos elementares.

3.2.1 Da queixa ao encaminhamento ao AEE: a demarcação do sujeito “inábil”

Em função dos dados oriundos da análise do material empírico da pesquisa, adentro na discussão a respeito dos aspectos focalizados nos relatórios sobre o aluno encaminhado ao AEE. Para os autores Possa, Naujorks e Rios (2012) o relatório é um material discursivo que a partir do seu arranjo vai permear a produção de um sujeito com deficiência. E assim, de acordo com a ideia de Bridi (2012), produzirão efeitos para a trajetória escolar do estudante público alvo da educação especial. É com essa perspectiva que realizei as análises, com o objetivo de identificar o que os relatórios expressam sobre esses sujeitos e como isso pode reverberar na vida escolar desses educandos.

O formato de avaliação educacional adotado pelo NAEE reflete nos relatórios uma herança das práticas avaliativas médico-psicológicas, num trajeto avaliativo que reafirma a existência do sujeito improdutivo no contexto escolar, ao invés do Núcleo compreender o que levam as queixas dos encaminhamentos. Oliveira et. al. (2016), em seus estudos, confirmam que, a avaliação, ainda sofre, com as consequências da visão clínica, compreendendo a pessoa com deficiência pela visão do fracasso, partindo de uma aprendizagem que nunca se estabelece. Em vista disso, os fragmentos, a seguir ilustram essa afirmativa:

[...] sua maior dificuldade foi o desenvolvimento da linguagem, permanecendo até hoje com a “fala pra dentro” e muito para si (fala sozinho), não consegue informar a família sobre avisos emitidos pela escola, pois sempre mistura as informações reais com fantasias dos desenhos, dos vídeos que assiste”. [...] (Relatório D)

[...] a educanda demonstra muita dificuldade para aprender, e já ficou retida na segunda série por quatro vezes [...] (Relatório G)

[...] as queixas iniciais da escola foram a de falta de atenção e retenção de conhecimentos. O processo de alfabetização se deu por volta dos 13 anos, mas ainda hoje tem dificuldades na interpretação de textos. [...] (Relatório H)

Parece-me que a equipe, ainda que não intencionalmente, produz uma leitura sobre o sujeito, a qual atesta a inaptidão do estudante pelo seu desempenho nas dimensões avaliadas pelos profissionais envolvidos no processo de identificação para encaminhamento ao AEE. A prática avaliativa continua adjetivando de maneira negativa as necessidades dos educandos, ainda é muito presente a “falsa” ideia das impossibilidades dos sujeitos da educação especial, com o objetivo de identificar as condições de aprendizagem e, assim, decidir em relação ao encaminhamento para o AEE (Oliveira; Campos, 2005; Pletsch; Oliveira, 2014; Mendes; D’Affonseca, 2018). Recente pesquisa desenvolvida por Bridi (2019, p. 92) alerta que:

Prognósticos e previsibilidades sobre as possibilidades de desenvolvimento e existência desses sujeitos acompanham os processos diagnósticos. A classificação diagnóstica, ou seja, o quanto de comprometimento e prejuízo se julga manifestado pelo sujeito, acaba por determinar os níveis de desenvolvimento e aprendizagem possíveis de serem atingidos.

Destaco assim, a partir dos fragmentos abaixo, os principais aspectos pedagógicos de investigação, ainda que o NAEE na processualidade da avaliação colete dados referentes ao contexto social e o histórico de escolarização do aluno.

[...] Em interação com o educando foram observados aspectos relativos à percepção visual e auditiva, psicomotricidade, linguagem oral e escrita, funções cognitivas e raciocínio lógico-matemático. [...] (Relatório B)

[...] Em interação com a educanda foram observados aspectos relativos ao desenvolvimento motor, linguagem, lateralidade, noção espaço-temporal, desenvolvimento da leitura e escrita, capacidade de iniciativa, raciocínio lógico-matemático e questões emocionais relativas ao processo de ensino-aprendizagem. [...] (Relatório C)

[...] Os aspectos observados foram subsidiados em: Aspectos psicomotores; Desenvolvimento da leitura e da escrita; Desenvolvimento da leitura e escrita; Aspectos lógico matemáticos e Aspectos do conhecimento abstrato. [...] (Relatório D)

[...] Com o escopo em obter informações referentes aos aspectos pedagógicos, foi realizada uma interação, sendo observados: o desenvolvimento psicomotor, noção espaço-temporal, desenvolvimento da leitura e escrita e o raciocínio lógico-matemático. [...] (Relatório E)

É importante salientar que estes fragmentos nos falam das habilidades básicas que ganham mais realce na avaliação educacional. Jesus e Aguiar (2012), por sua vez, reforçam que as situações e atividades comuns na avaliação de identificação, buscam por certas competências que são próprias do cotidiano escolar. Deste modo, foi possível constatar alguns aspectos pontuais nos relatórios avaliativos, tais como: sócio-emocionais; linguagem oral, leitura e escrita; raciocínio lógico-matemático; percepção temporal, visual e auditiva; atenção; concentração; compreensão; memória; coordenação motora; lateralidade; equilíbrio; esquema corporal.

A seleção destes aspectos ressalta a intencionalidade dos profissionais de estabelecer critérios para avaliar o desempenho do aluno, que se projetam em atividades análogas ao ambiente da sala de aula. Uma proposição assim, ao mesmo tempo em que norteia a ação do Núcleo para definição dos objetivos, metodologia e descrição dos resultados, implica em prejuízos para avaliação de identificação, sobretudo, por desconsiderar a condição escolar do educando. Ou seja, o NAAE não investiga a vida do estudante na escola, uma vez que a avaliação deveria também observar as relações estabelecidas no contexto educacional, diante de interações na sala de aula, na participação nos outros espaços, na atuação docente, nos recursos pedagógicos disponíveis, entre outras variantes que intervêm no bom desempenho de sua escolarização.

Nas assertivas de Frago (1995), Magalhães (1996), Canário (2005), Sacristán e Pérez Gómez (1998), para perceber a aquisição do conhecimento e os efeitos de aprendizagem, é preciso inferir sobre os mecanismos e artefatos (pedagógicos, organizativos e físicos) que atravessam a escola. Deste modo, os autores apresentam um consenso, ao entenderem que esse ambiente educativo não é natural, é um lócus estruturado a partir de um espaço e tempo escolar que pode produzir a homogeneização, e, portanto, barreiras para a aprendizagem. Ou, então podem determinar condições de potencializações, reconhecendo as experiências, as formas de aprendizagem e os tempos individuais dos sujeitos.

Com base nas informações levantadas na análise dos documentos, a figura a seguir traz a descrição dos aspectos pedagógicos de maior evidência priorizados pelo NAAE no protocolo de avaliação para subsidiar a verificação das habilidades do aluno, conforme apresento:

Figura 6 – Descrição dos aspectos pedagógicos

Sócio-emocionais <ul style="list-style-type: none"> • Demonstra interesse na interação • Inicia diálogo • Realiza contato visual • Participa da interação 	Raciocínio lógico-matemático <ul style="list-style-type: none"> • Reconhece os numerais de forma aleatória • Conhece o sistema numérico • Realiza contagem • Efetua as operações matemáticas • Identifica cores primárias e secundárias • Distingue tamanhos e formas • Compreende sequência lógica
Linguagem oral, leitura e escrita <ul style="list-style-type: none"> • Escreve o seu nome • Diferencia vogais e consoantes • Identifica o alfabeto • Tem domínio na elaboração de pensamento e construção de ideias • Realiza leitura de palavras, frases e textos • Fala coerentemente • Produz textos • Escreve palavras e frases • Utiliza os sinais de pontuação e acentuação • Realiza cópia • Diferencia letras de números 	Percepção temporal, visual e auditiva <ul style="list-style-type: none"> • Tem noção temporal (dia, mês e ano; dia e noite; antes, durante e depois; ontem, hoje e amanhã) • Lembra da data do seu aniversário e de outras datas comemorativas
Esquema corporal <ul style="list-style-type: none"> • Identifica a si mesmo e o outro 	Compreensão <ul style="list-style-type: none"> • Compreende os enunciados e as solicitações
Equilíbrio <ul style="list-style-type: none"> • Tem equilíbrio ao adentrar e andar na sala • Apresenta segurança ao caminhar e movimentar-se 	Atenção <ul style="list-style-type: none"> • Tem atenção
Coordenação motora fina e grossa <ul style="list-style-type: none"> • Realiza movimento de pinça • Tem coordenação viso-motora • Faz atividade de cobrir, pintar e desenhar 	Concentração <ul style="list-style-type: none"> • Mantém concentração
	Memória <ul style="list-style-type: none"> • Lembra das informações e comandos apresentados
	Lateralidade <ul style="list-style-type: none"> • Reconhece direita e esquerda • Mostra ter domínio sobre os conceitos de lateralidade tanto em si quanto no outro

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos documentos do NAAE, 2020.

Essa forma de conceber a avaliação para fins de identificação incorre no risco de levar a uma falsa percepção sobre as potencialidades e dificuldades do educando a ser encaminhado ao AEE. Quando o NAAE está avaliando os aspectos pedagógicos descritos acima, os profissionais avaliam o desempenho do estudante naquele momento de interação, sendo uma prática deslocada dos condicionantes do processo de ensino e aprendizagem. Hostins, Jordão e Ferreira (2015, p.315), enfatizam que:

[...] não há como alimentar a ideia de que em um espaço avalia-se os conteúdos escolares e no outro as funções cognitivas, motoras, pessoais/sociais e que estas são deslocadas uma das outras. Não há como professor identificar o domínio de funções cognitivas sem conteúdo, sem coerência, sem significado social e escolar. Esses espaços, por vias diferenciadas, possuem uma correlação direta e necessária e ambos, um de forma mais direta e outro indiretamente, vislumbram ao final a escolarização.

Dito isso, acredito que a avaliação educacional especializada deve compreender a singularidade do sujeito em sua plenitude, vivenciando a prática diária deste no acesso ao conhecimento escolar. Entendo que avaliar não é obter unicamente informações sobre a especificidade do aluno com ou sem deficiência, mas entender para melhor enfrentar as situações que colocam o estudante no lugar de limitação ou potencialização. Além do mais,

deverá ser propositiva nas atividades de ensino e aprendizagem com o intuito de estabelecer novas propostas educacionais para contribuir com o seu progresso.

Centrando esforços na apreciação dos aspectos pedagógicos avaliados pelo NAAE, outro aspecto recorrente nos relatórios é a descrição da inabilidade do estudante, pois ele ainda é visto em decorrência do seu comprometimento e baixo desempenho, como os excertos mostram:

[...] observou-se que o aluno **necessita de mais estímulos**, pois ainda que tenha apresentado atenção e concentração durante a realização da avaliação e se expresse, quando solicitado, de forma satisfatória, **suas ideias e elaboração de pensamento não são congruentes com sua faixa etária**, assim como **extrema dificuldade em compreender comandos**, sejam estes ofertados de forma oral ou escrita. O educando apresentou **dificuldade de abstração**, necessitando do apoio de materiais concretos para melhor rendimento, bem como **lentidão quanto ao raciocínio lógico**, aspectos que deveriam encontrar-se mais consolidados para estar consonância com sua idade cronológica. [...] (Relatório A, grifos da autora)

[...] O mesmo fez contato visual, demonstrou **ansiedade, dependência emocional** a figura paterna e um **pouco tenso** durante a interação, **não iniciou diálogo**, mas foi colaborativo e respondeu a todos os questionamentos, porém com demonstração de **insegurança no momento de suas respostas**. [...] (Relatório B, grifos da autora)

[...] Na coordenação motora fina foi percebido que ela precisa ser trabalhada, pois ainda **deposita muita força no lápis** ao escrever. Ainda **não consegue realizar com harmonia atividades de pontilhados e tem dificuldades em seguir comandos simples**.

Durante as atividades a educanda demonstrou predominância manual e pedal direita. Ainda precisa se trabalhada quanto à noção de lateralidade, pois ainda **não desenvolveu a noção de direita e esquerda** em si e no outro. [...] (Relatório C, grifos da autora)

[...] Observou-se que o discente **não realizou leitura de frases e palavras canônicas e não canônicas**, e ainda quando o fez, teve apoio da técnica. Já quando solicitado para fazer leitura de texto, **verbalizou de forma monótona e silabada**. Diferenciou letras e números, realizou nomeação sequencial e aleatória do alfabeto, porém, com apoio da técnica, identificou as vogais e algumas consoantes, também a ajuda da técnica, escreveu adequadamente da esquerda para direita, usando letra cursiva, **sem utilização das regras gramáticas**, acentuação gráfica e sinais de pontuação. **Não conseguiu realizar atividades de ditados e cópia**, assim como, **não realizou a produção textual**, a partir da imagem ofertada, não obstante, **oralizou de forma restrita** conforme os personagens nas figuras expostas. [...] (Relatório E, grifos da autora)

Cabe sinalizar que esse modo de olhar o educando sob o corpo do indivíduo inábil, indica a necessidade de investir em formações em contexto, para rever e elaborar de forma colaborativa, procedimentos e instrumentos que, sobretudo, percebam os potenciais do educando. O relatório avaliativo se resume em relatar o sujeito pela ausência de aprendizagem, com problemas sócio-emocionais e com poucas habilidades cognitivas. Isto implica pensar que tanto a escola quanto o Núcleo de avaliação têm uma concepção

dominante sobre o estudante encaminhado ao AEE, pautada na ocorrência de alterações biológicas, desvios cognitivos, comportamentos negativos, perturbações emocionais e déficits de atenção.

Nas palavras de Rios (2013), a inscrição do aluno no campo das patologias, transtornos ou desvios resulta em uma compreensão do sujeito não aprendente. Logo, esse parecer gera um rótulo sobre o sujeito, uma vez que a partir dos relatos e argumentos aponta um descompasso entre o tempo/espaco escolar e o seu modo de desempenhar as demandas pedagógicas, no sentido de que contém observações acentuadas de limitações do que potencialidades para posicionar o educando.

Anache et al. (2015) problematizam o discurso que invade a escola sobre o estudante com deficiência enlaçando-o dentro da categorização de dificuldade para aprender, discorrem que:

A cultura do déficit engessa a nossa capacidade de analisar as configurações subjetivas implicadas no processo de aprender, limitando-nos às comparações de comportamentos que julgamos normais ou anormais e, com isso, perdemos de vista a gênese desse processo. [...] a expressão “dificuldade para aprender” de um sujeito com deficiência é justificada pela sua condição orgânica, [...] (ANACHE et al., 2015, p. 297).

Neste ponto, embora o NAEE assegure que desenvolve uma avaliação educacional orientada na perspectiva histórico cultural da educação, na prática ao focalizar na dificuldade do educando, expondo aquilo que ele não consegue fazer, sem reconhecer o potencial de aprendizagem na interação entre aluno e os demais da equipe de avaliação, revelam o distanciamento da teoria sócio interacionista.

Rego (1995), ao realizar incursões teóricas sobre a perspectiva histórico cultural, mostra apontamentos cruciais do pensamento vygotskiano, ao considerar que o sujeito possui uma forma singular para aprender, o qual depende de interações constantes com o seu grupo social, objetos e signos de sua cultura; num processo em que a condição biológica torna-se fator secundário no desenvolvimento. As falas das autoras abaixo reforçam essa ideia:

A teoria histórico-cultural acredita que o indivíduo é um ser histórico e social, que vai se constituindo em interação com o meio em que vive. Portanto, a aprendizagem dos estudantes com deficiência pode ser igual ao de qualquer outro estudante, desde que as práticas pedagógicas não dêem toda ênfase na deficiência, mas sim na potencialidade que o estudante apresenta diante das atividades propostas (ROSA; HOSTINS, 2019, p. 283).

Indo mais adiante sob esta perspectiva, os estudos de Oliveira e Pletsch (2019) problematizam a prática avaliativa na educação especial, nos trazem contribuições de como podemos avaliar o educando de forma propositiva, que contemple as suas especificidades. A este respeito, as autoras mencionam a importância de apreender a avaliação como um elemento de mediação pedagógica, operando como suporte para a inclusão e não do mero diagnóstico das impossibilidades educacionais.

Para isso cabe o questionamento de Luckesi (2009, p. 128), ao esclarecer “[...] que [a] mediação pode e deve ser utilizada para criar condições para o desenvolvimento do educando, [...]”. O autor aponta ser necessário aceitar que cada sujeito se educa no processo social, mediado pela transmissão e assimilação ativa dos conteúdos socioculturais, isso pressupõe pensar que o educando se desenvolve enquanto aprende. O que torna fundamental a efetivação de um ensino e aprendizagens intencionais, em função disso, para haver o crescimento efetivo do educando, é preciso perceber o planejamento e avaliação como atos que estão imbricados com os resultados satisfatórios das práticas pedagógicas.

À vista disso, concordo que avaliação mediada serve de apoio para avaliar as aprendizagens e necessidades do estudante com deficiência, de modo que possibilita conhecer as dimensões biopsicossociais e intervir nos aspectos que interferem no seu desenvolvimento, incluindo o educando na direção de sua aprendizagem. Como destaca Luckesi (2009, p. 173), ao dizer que: “[...] Avaliar um aluno com dificuldades é criar a base do modo de como incluí-lo dentro do círculo da aprendizagem; o diagnóstico permite a decisão de direcionar aquilo ou aquele que está precisando de ajuda.”

3.2.2 A avaliação “tamanho único”: o não reconhecimento das especificidades do sujeito

Outro ponto que de imediato se evidencia nos relatórios avaliativos refere-se aspectos que foram observados na avaliação educacional especializada, posto que endossam uma ação uniformizadora de identificar o sujeito da educação especial. Da forma como vem sendo realizada, manifesta o não reconhecimento das especificidades do aluno, com isso torna-se mais um instrumento impróprio para definir a elegibilidade do estudante ao AEE, em discordância com as orientações preconizadas nos documentos legais.

Para fins de orientações no que se referem à avaliação do alunado da educação especial, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008)

e a Resolução nº 4, (BRASIL, 2009), deliberam sobre adoção de procedimento avaliativo que reconheça as singularidades dos estudantes com deficiência, de forma atender as características biológicas, sociais, emocionais, linguísticas e comunicativas de todos os sujeitos. Assim como, identificar os impedimentos na promoção da acessibilidade educacional, arquitetônica, nos transportes escolares, entre outros, que restringem a participação e aprendizagem do educando.

O NAEE ao desconsiderar o nível de desenvolvimento do aluno, sua faixa etária e suas condições pessoais, aponta nos documentos um sujeito sem diferença e, por vezes, infantilizado, produzido segundo critérios padronizados de avaliação. Este fato fica patente ao se observar que os resultados identificados, quando comparados com os indicadores avaliativos elencados, a partir da apreciação dos relatórios, atentam para a mera classificação do estudante, atribuídos pelos desvios de aprendizagem.

O NAEE coaduna com certas características avaliativas tradicionais que inviabilizam a compreensão do estágio do desenvolvimento em que se encontra o aluno. Ou seja, parece que a avaliação segue um processo (atendimento inicial, avaliação educacional e encaminhamentos) que tem como ponto de partida juízos de valor acerca do aproveitamento escolar (“falta de atenção”, “dificuldade de memorização”, “dificuldades no desenvolvimento motor”, “dificuldades quanto ao desenvolvimento da linguagem oral” e “dificuldades na construção do processo de aprendizagem em leitura e escrita”). E a constatação mais importante, é que ao final do amplo caminho avaliativo, o Núcleo deixa de lado as conotações deste percurso e se dirige ao parecer técnico para justificar posições tomadas na elaboração das orientações dadas à família e à escola. Zabala (1998, p.198) discute que:

[...] procedemos de uma tradição educacional prioritariamente uniformizadora, que parte do princípio de que as diferenças entre os alunos das mesmas idades não são motivo suficiente de mudar as formas de ensino, mas que constituem uma evidência que valida a função seletiva do sistema e, portanto, sua capacidade para escolher os melhores. A uniformidade é um valor de qualidade do sistema, já que é o que permite reconhecer e validar os que servem. Quer dizer, são bons alunos aqueles que se adaptam a um ensino igual para todos; não é o ensino quem deve se adaptar às diferenças.

Ao analisar a constatação do autor em relação ao aluno quanto sujeito de avaliação, observa-se que é habitual a valoração do resultado obtido pelo educando, cuja função básica da avaliação reitera a tradição escolar, numa concepção propedêutica, sanciona desde o início da escolarização as aprendizagens alcançadas. Do mesmo modo, o NAEE não escapa desse

âmbito, ao apurar e fazer o registro dos resultados em função das habilidades cognitivas, motoras, sociais e afetivas do estudante.

A avaliação assim obtida, não demonstra o efetivo desenvolvimento do sujeito. Quando confrontado os documentos avaliativos, com alunos de faixa etária e escolaridades distintas, usualmente, as atividades realizadas são idênticas, restritas às estratégias de promoção de condutas que apuram o comportamento do estudante. De tal modo que restringem a capacidade cognitiva do educando encaminhado ao AEE, sem avaliar as suas especificidades. A esse respeito, destaco a descrição de um dos referenciais avaliativos:

Quadro 10 – Descrição do aspecto no que se refere ao raciocínio lógico-matemático

FAIXA ETÁRIA	ESCOLARIDADE	RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO
6 anos	1º/ Ensino Fundamental	[...] As atividades realizadas para avaliar este aspecto foram baseadas em cálculos simples envolvendo adição e subtração, sequência lógica e quebra cabeças evolutivos . A educanda não apresentou o desempenho esperado para a sua idade. Ainda apresenta dificuldades com sequência numérica , não fez contagem e não realizou nenhuma das atividades propostas. [...] (Relatório C, grifos da autora)
9 anos	3º/ Ensino Fundamental	[...] Em relação ao aspecto lógico matemático o educando identificou de forma correta as cores primárias e secundárias , apesar de demonstrar insegurança na atividade. Com relação ao sistema numérico realizou contagem sequencial de 1 a 10 , completou de forma correta uma sequência de numerais. Porém, não conseguiu responder nenhuma questão sobre cálculos simples de adição e subtração . [...] (Relatório D, grifos da autora)
13 anos	6º/ Ensino Fundamental	[...] Foi observado que o educando não conseguiu identificar as formas geométricas corretamente, visto que fez troca entre as mesmas, círculo (quadrado); quadrado (círculo); triângulo (paralelepípedo); retângulo (círculo), assim como também não soube identificar a diferença entre maior e menor e de espessura nas figuras que lhe foram apresentadas, bem como não conseguiu identificar cores primárias e secundárias . Em relação ao reconhecimento dos numerais , não conseguiu identificar todos os que lhe foi apresentado. Quanto à realização de cálculos simples de adição e subtração não soube realizá-los satisfatoriamente. [...] (Relatório B, grifos da autora)
17 anos	1º/ Ensino Médio	[...] As atividades realizadas para avaliar este aspecto foram baseadas em cálculos simples envolvendo adição e subtração, sequência lógica e quebra cabeças evolutivos . O educando apresentou bom desempenho. [...] (Relatório H, grifos da autora)

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos documentos do NAEE, 2020.

Neste percurso investigativo observa-se que, a dimensão avaliativa que configura o raciocínio lógico-matemático traz dados importantes para problematização, ao apontar a adesão de uma única forma de avaliar, abandonam-se escolhas diferenciadas para analisar as potencialidades e dificuldades do educando, bem como se colocam de formas indiscriminadas para crianças ou adolescentes. O que reforça a ideia de que as informações colhidas têm alimentado o diagnóstico artificial do sujeito, que se segue por procedimentos balizados em breves interações pela equipe de avaliadores.

Estas interações não procuram entender as individualidades do educando, enquanto sujeito singular, mas sim, corroboram para demarcar a inabilidade do estudante acerca do seu nível de apropriação de conhecimentos cognitivos, procedimentais e atitudinais. Em relação ao componente exposto acima, observa-se a ênfase dada ao saber conceitual (conhecimento das operações matemáticas, formas geométricas, sistema numérico, grandezas e cores) e sua estreita relação de dependência com os conteúdos procedimentais (saber fazer), usando-se de metodologia e materiais concretos, com intuito de verificar os conceitos mentais básicos e complexos já consolidados pelo discente.

Sob esse prisma, Zabala (1998) realça que as atividades para avaliar o que sabem o aluno são um referencial funcional para conhecer o grau de conhecimento e o tipo de aprendizagem. Nesta discussão, é fundamental entender que aprendizagem ocorre não pela capacidade de saber um conceito, mas pela aplicação dos conteúdos no processo educativo. O autor acrescenta ainda:

As atividades para conhecer qual é a compreensão de um determinado conceito não podem se basear na repetição de algumas definições. Seu enunciado nos diz, unicamente, que quem as faz é capaz de lembrar com precisão a definição, mas não nos permite averiguar se foi capaz de integrar este conhecimento em suas estruturas interpretativas. Além do mais, mesmo que se pedisse que o aluno fosse capaz de definir autonomamente, sem repetir uma definição padronizada, deveríamos saber que este é um grau mais difícil de conceitualização. [...] A tendência de utilizar a definição dos conceitos é resultado de uma compreensão muito simplista da aprendizagem que, de certo modo, assume que não existe nenhuma diferença entre expressão verbal e compreensão (ZABALA, 1998, p.204-205).

As informações apresentadas nos relatórios evidenciam a presença de uma visão de neutralidade do indivíduo, posto que todos os aspectos pedagógicos avaliados condizem com atividades empregadas que as diferenças dos estudantes não são respeitadas. Ao que parece, prevalece nos documentos à repetição mecânica de exercícios e a percepção fragmentada de habilidades. Por outras palavras, o protagonismo do sujeito tem valor secundário, pois faltam atividades coerentes com as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental

e ensino médio), as fases do desenvolvimento, interesses e necessidades de aprendizagem. Oliveira e Campos (2005) explicitam que:

[...] a educação especial lida com diferenças substanciais entre as diversas categorias de deficiência (auditiva, física, mental e visual) e diferenças grandes entre pessoas de uma mesma categoria de deficiência, por exemplo, pessoas com deficiência mental (ou qualquer outra deficiência) possuem tantas diferenças entre si quanto pessoas comuns. Essas diferenças se relacionam a diversos aspectos desde individuais até socioeconômicos e culturais; portanto, estabelecer formas de avaliação comuns a todos os grupos não seria justificável dentro dos níveis de desenvolvimento e aprendizagem tão amplamente diferenciados (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005, p. 56).

Assim, a análise das ocorrências mostra que existe uma negação do sujeito e uma hegemonia de saberes escolares elementares como parâmetro que define a normalidade, pois os sinais de anormalidade são a ausência de oralidade, leitura, escrita e cálculo. Acrescento o recorte da habilidade de linguagem:

Quadro 11 – Descrição do aspecto no que se refere à linguagem

FAIXA ETÁRIA	ESCOLARIDADE	LINGUAGEM
6 anos	1º / Ensino Fundamental	[...] No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem não foi possível perceber se há dificuldades na articulação das palavras , pois a aluna se manteve em silêncio durante quase todo o período da avaliação . Em relação ao desenvolvimento da escrita e da leitura, a educanda não teve êxito nas tarefas. Conseguiu escrever o próprio nome depois de muita insistência por parte da técnica. [...] (Relatório C, grifos da autora)
9 anos	3º/ Ensino Fundamental	[...] Quanto ao desenvolvimento da leitura e escrita, o educando diferenciou letras e números ; realizou leitura sequencial e aleatória do alfabeto com algumas trocas. Com relação à comunicação, o educando apresentou dificuldade em manter diálogo, expressando relatos de realidades e fantasias. Sendo seu repertório verbal expresso com número baixo de palavras, onde foi observado algumas omissões de fonemas, bem como, ausência de frases sequenciadas. Com relação à linguagem escrita iniciou da esquerda par direita. Não realizou ditado de palavras canônicas e não canônicas com omissões e uso de letra cursiva e bastão , nem tão pouco elaborou o texto , mas oralizou uma frase , relatando situação familiar. No decorrer da interação intercalou momentos com comportamento disperso e com baixo nível de atenção e de concentração, requerendo redirecionamento constante da equipe técnica. [...] (Relatório D, grifos da autora)
13 anos	6º/ Ensino Fundamental	[...] Quanto aos aspectos da leitura e escrita, o educando não conseguiu identificar todas as consoantes nem as vogais além de não saber diferenciar, algumas, letras de números , o

		mesmo fez ditado utilizando somente letras cursivas , porém com omissões de fonemas e algumas palavras . Na atividade de cópia , apresentou dificuldade de organização espacial da letra e não usou pontuação . Realizou leitura de textos de maneira correta, mas sem entonação , sem obedecer à pontuação e não conseguiu produzir sínteses satisfatórias dos mesmos. Assim como também não conseguiu produzir texto de uma imagem que lhe foi apresentada. [...] (Relatório B, grifos da autora)
17 anos	1º Ensino Médio	[...] No que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem oral não foram observadas dificuldades quanto a pronúncia e articulação das palavras ; o educando compreendeu todos os comandos, manteve diálogo coerente e apresentou boa organização de ideias. Nas atividades de escrita foi percebida que o aluno já faz segmentação de palavras, escreve parágrafos curtos , mas precisa ser trabalhado quanto à pontuação e coesão textual . Ainda faz troca e omissões de letras e tem dificuldades de criar de forma espontânea os textos . No que diz respeito à leitura foi observado que o educando já está alfabetizado, mas ainda precisa aprimorar o que foi aprendido. Assim como precisa ser trabalhado quanto à interpretação do que foi lido. Apresentou muita dificuldade na retenção das informações lidas. [...] (Relatório H, grifos da autora)

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos documentos do NAAE, 2020.

De acordo com o quadro acima, as atividades da área de linguagem trazem outra problemática, sugerindo a hipótese de que avaliar esse aspecto é valer de observações reducionistas de alfabetização em decorrência dos registros de oralidade, escrita e leitura. Uma das características marcantes nas tarefas é a incidência de situações avaliativas ligadas à apropriação do sistema alfabético, domínio da leitura, conhecimento das regras gramaticais, desenvolvimento da oralidade, atenção dada à produção de textos escritos, uso dos sinais de pontuação e habilidade ortográfica.

Nesse ponto questiono não os indicadores avaliados, mas a fragilidade em averiguar esse aspecto, com elaboração de estratégias metodológicas numa concepção de educando sem diferenças. Expressas em atividades limitadas à escrita do nome; uso descontextualizado de letras, vogais e consoantes; prática de ditado; cultivo de atividades de cópia; foco na forma de escrita (caligrafia, estilo de letra, organização espacial, segmentação); exigir um nível de abstração para construção de texto a partir de imagem, sem ser coerente com o grau de desenvolvimento do estudante; além de outras estratégias mecânicas incongruentes com atitudes avaliativas frente às diferenças do sujeito com o objeto do conhecimento.

O MEC, por meio de suas publicações, propõe a superação desse modelo padronizado de avaliação. Defende uma ação avaliativa que não negue a deficiência do estudante e as possíveis inabilidades dela decorrentes, mas realça a necessidade de valorizar suas potencialidades e estabelecer condições para o desenvolvimento integral do sujeito (BRASIL, 2006). Dessa forma reforça a seguinte ideia:

A avaliação, neste caso, não pretende aprofundar as características clínicas de cada caso, nem compará-lo com o grupo normativo de referência. Buscam-se, em contrapartida, as informações de como essas interações com o objeto do conhecimento e com as pessoas com quem convivem na escola e fora dela. Igualmente relevante conhecer os níveis de aceitação e rejeição dos familiares, assim como as providências tomadas pela escola para que possam ser incluídas (BRASIL, 2006, p. 71).

Nesse viés, a Lei nº 13.146/2015 corrobora as orientações para assegurar e promover o direito da pessoa com deficiência à educação, na adoção de sistemas educacionais inclusivos que garantam procedimentos avaliativos que potencializem o desenvolvimento do estudante, de forma a desobstruir as barreiras ao longo do processo de escolarização. Dessa forma a avaliação de acordo com o documento, deve considerar as singularidades do educando com deficiência, não limitando sua participação em determinados espaços, tempos e atividades segundo seus comprometimentos. Mas, organizando instrumentos avaliativos colocando-o a salvo de qualquer forma de segregação, discriminação e violência.

Fiorin e Pavão (2015) apontam possibilidades para avaliação na educação especial, afirmando a importância de estabelecer novos rumos para práticas, materiais e recursos, na expectativa de perceber a individualidade do educando com base em métodos significativos, adequando o trabalho num processo permanente e dinâmico de avaliá-lo como sujeito da diferença. Ou seja, cada estudante tem suas características, seus saberes, seus talentos, suas vivências. Por isso, há que se respeitar a sua peculiaridade no domínio do conhecimento.

Assim sendo, não é possível estabelecer uma avaliação educacional especializada, ao não se vislumbrar as especificidades do aluno, seus limites, seus ritmos, seus avanços de aprendizagem. Como também torna-se arbitrário avaliar com base em habilidades cognitivas, o conhecimento, a compreensão e a aplicação de conceitos pelo educando aferidos pelo desenvolvimento de atividades mecânicas.

3.2.3 Das orientações à escola: foco nos aspectos elementares

Refletir sobre os relatórios de avaliação elaborados pelo NAEE leva-me a questionar a respeito da forma de como vem sendo difundidas as orientações à escola. Entendo que essa é uma das funções da avaliação. Compreendo que é um meio de se repensar a configuração curricular, os mecanismos de organização do espaço/ tempo da escola, as condutas desejadas aos sujeitos do processo educativo, na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, mas também qualificar o trabalho pedagógico. Nesse aspecto, recorro a Luckesi (2009), quando ele diz que a avaliação:

[...] tem por objetivo auxiliar o educando no seu crescimento e, por isso mesmo, ajudando-o na apropriação de conteúdos significativos (conhecimentos, habilidades, hábitos, convicções). [...] apresenta-se como um meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de assimilação de conteúdos e no seu processo de constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão. Diagnosticando, a avaliação permite a tomada de decisão mais adequada, tendo em vista o autoconhecimento e o auxílio externo para esse processo de autoconhecimento. Por outro lado, [...] responde a uma necessidade social. A escola recebe o mandato social de educar novas gerações e, por isso, deve responder por esse mandato, obtendo dos seus educandos a manifestação de suas condutas aprendidas e desenvolvidas. O histórico escolar de cada aluno é o testemunho social que a escola dá ao coletivo sobre a qualidade do desenvolvimento do educando. Em função disso, o educador e educando tem a necessidade de se aliarem na jornada da construção da aprendizagem (LUCKESI, 2009, p. 174).

Na fala do autor é possível reiterar que a avaliação auxilia no crescimento singular do educando, do educador e da própria escola. Isso acaba criando a ideia de que a escola tem seu papel social no processo de inclusão, logo precisa ser objeto não só de orientação, mas, sobretudo de avaliação pelo Núcleo. Colaborando com essa ideia, Oliveira e Campos (2005) acreditam que a avaliação educacional em educação especial poderá fundamentar significativas mudanças no âmbito da prática educativa.

Mesmo que existam orientações à escola para subsidiar a organização do trabalho pedagógico, seleção de estratégias, indicação de recursos educacionais, proposição de adequações no ambiente e nos artefatos de ensino, na prática, dialogando com os autores como, Jesus e Aguiar (2012), Oliveira et al. (2016), Mendes e D`Affonseca (2018), os mesmos afirmam que estas orientações têm sido insuficientes para assegurar a escolarização adequada do educando com deficiência. Os pesquisadores acreditam que essa vulnerabilidade é proveniente dos erros cometidos na avaliação diagnóstica, advindos da padronização de procedimentos, conhecimentos e instrumentos, dos quais as diferenças e os potenciais do estudante são desconsiderados

Essa questão tem sido apontada também pelo estudo de Rios (2013) ao alertar para diagnósticos e avaliações que produzem saberes a respeito dos sujeitos com deficiência,

justificam aprendizagens, ratificam a utilização de medicamentos e as formas de ser normal no cotidiano da escola, bem como prescrevem condutas docentes frente ao alunado da educação especial. Diante disso, ela indica que a avaliação marca e pontua os lugares/posições/tempo dos educandos no ambiente escolar.

Na mesma linha de pensamento, noto que o Núcleo, com base no resultado da avaliação educacional expressa no Parecer da equipe técnica, oferece através de registros descritivos uma relação de orientações à escola. Isso é evidenciado nos excertos abaixo:

[...] - Possibilitar a frequência do educando no AEE;

- Na sala de aula, posicionar o aluno próximo ao professor para que tenha um melhor acompanhamento;
- Ensino da relação fonema-grafema por meio de cópia, ditado, reconhecimento de palavras e oralização; atividades de caligrafia de letras e palavras;
- Continuação na estimulação das funções cognitivas no que concernem a atenção, a concentração, a memória e a linguagem visando facilitar o processamento da leitura e da escrita;
- O docente deverá adaptar materiais que possam ajudar no entendimento da atividade solicitada, utilizando estratégias que favoreçam a aprendizagem, priorizando o uso de materiais concretos;
- Motivar e incentivar o aluno à leitura e à escrita;
- Que o aluno seja estimulado no desenvolvimento das habilidades psicomotoras as quais sejam: ritmo para que tenha noções de marcação silábica, separação silábica, além de ajudá-lo na pontuação;
- Inserir o educando em atividades esportivas, preferencialmente, em grupos e que visem desenvolver a interação social;
- Proporcionar atividades em grupo que promovam a interação do educando em sala de aula. (Relatório A)

[...] - Inserção do aluno em projetos dentro do contexto escolar com o intuito de aumentar a participação dele e da família nas atividades educacionais da escola;

- Incentivo ao hábito de leitura;
 - Sugere-se ao professor que incentive a produção escrita;
 - Incentivar trabalhos manuais para desenvolvimento da coordenação motora fina;
- [...] (Relatório B)

[...] Sugere-se ao professor estimular a realização de atividades visando o ensino da relação fonema-grafema por meio de cópia, ditado, reconhecimento de palavras e oralização;

- Oferecer segurança e compreensão, elogiando mesmo os pequenos acertos;
- Continuação na estimulação das funções cognitivas no que concerne a atenção, a concentração, a memorização e a linguagem visando facilitar o processamento da linguagem e escrita;
- Posicionar o educando próximo ao professor na sala de aula a fim de favorecer a interação entre ambos e minimizar os efeitos do barulho em classe;
- Sugere-se o uso do alfabeto móvel para contribuir no processo de alfabetização do educando. [...] (Relatório E)

É visível que as orientações do NAEE assumem uma prerrogativa que busca conduzir mudanças na postura do professor e do educando pelo imperativo da inclusão, cujos registros demarcam o quanto a escola precisa ainda ser problematizada, pois as questões de fundo não

vem à tona. Nessas orientações, percebo que os discursos, negam a organização da escola, o currículo que vem sendo praticado, a carência na formação em serviço dos profissionais da educação, a falta de acessibilidade, a necessidade de redução do número de alunos na turma, entre outros condicionantes que consolidam elementos de exclusão, como problema estrutural da escola, que podem ser traduzido como dificuldade na operacionalização das políticas inclusivas no cotidiano do sistema de ensino.

Para Oliveira (2018) a implementação de uma cultura escolar inclusiva é permeada de avanços e retrocessos no desenvolvimento de práticas pedagógicas e no reconhecimento da diferença. De acordo com suas palavras:

Infelizmente, no Brasil, a ideia está anunciada, mas as condições para a concretização de uma escola inclusiva estão longe de responder as necessidades do cotidiano escolar de ultrapassar barreiras que impedem a aprendizagem de todos os alunos sem exceção, numa abordagem conceitual que supere uma visão individualista e padronizada de desenvolvimento, rompendo com visões imediatistas e assumindo, realmente, uma *política de educação inclusiva*, o que ainda não se pode observar de forma consistente em solo brasileiro, apesar dos documentos nacionais reafirmarem o direito à equidade e à participação efetiva de todos, porém, na prática cotidiana não é incomum relacionar educação inclusiva com a condição de deficiência e com a inserção desses alunos nas escolas regulares, em um grave reducionismo conceitual (OLIVEIRA, 2018, p. 983).

Pelos registros dos relatórios, as orientações são pontuais, constituem em estratégias que aspiram atividades para atuação do docente no contexto da sala de aula e demonstram sugestões de comportamentos, atitudes, habilidades cognitivas e motoras ao sujeito da educação especial. Ponderando as recorrências das orientações, observa-se novamente que o acesso ao conhecimento depende da mediação do professor na estimulação das funções voltadas para “atenção”, “concentração”, “memória”, “compreensão”, “linguagem”, “percepções”, “raciocínio lógico-matemático”, “habilidades psicomotoras”, como manifestados nos dados a seguir:

[...] Estimulação das funções cognitivas no que concerne a atenção, a concentração, a memória e a linguagem visando facilitar o desenvolvimento do repertório verbal. [...] (Relatório D)

[...] Ensino da relação fonema-grafema por meio de cópia, ditado, reconhecimento de palavras e oralização; relação numeral-quantidade, sequência numérica oral e escrita; atividades de caligrafia de letras, palavras e numerais; [...] (Relatório G)

[...] Incentivo ao hábito de leitura e produção escrita. [...] (Relatório F)

[...] Que a aluna seja estimulada no desenvolvimento das habilidades psicomotoras as quais sejam: ritmo para que tenha noções de marcação silábica, separação silábica, melhora quanto à aglutinação de palavras na escrita além de ajudá-la na

pontuação quando iniciar a aquisição da leitura; coordenação motora fina no entendimento de que esta estimulação aliada ao movimento de pinça é essencial a melhor preensão do instrumento grafomotor e melhora ao traçado; noção de espaço que a ajudará a respeitar as linhas e as margens durante a escrita, proporcionando melhor estética no momento de organizar seu texto; esquema corporal para que tenha noção do próprio corpo e de seu eixo corporal; lateralidade para que não realiza espelhamento das letras; [...] (Relatório I)

Os dados apresentados acima colocam o aluno num lugar, de transmissão de conhecimento, abaixo da sua potencialidade, por meio do incentivo de ações pedagógicas que pouco contribui para o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores, pois, pontuam tarefas simplistas, em especial no que se referem: memorização, cópia, ditado, caligrafia, treino de vocabulário, separação em sílaba, tracejo de letras, reconhecimento de algarismos numéricos, leitura silenciosa, entre outras associações mecânicas de alfabetização deslocadas da vivência social do alfabetizando.

Freire (1999) e Ferreiro (2001), apresentam referenciais distintos sobre a alfabetização, interessa compreender que suas discussões empreendidas trazem reflexões para essa temática, apontam que a alfabetização do estudante remonta aos aspectos da escola tradicional, que são sustentados pela memorização mecânica de um determinado objeto do conhecimento e que se traduz na produção de um aluno paciente e de um educador espectador no processo. Repensando essa alfabetização, defendem metodologias que a participação do educando é fundamental enquanto sujeito cultural, criativo, curioso e responsável pelo domínio de sua língua e linguagem. Contribuem ainda que, nesse universo a variedade de materiais desafiadores é de extrema importância para releitura da realidade social.

Pelo exposto, não se pode negar que para combater a alfabetização automática o professor precisa reescrever as atividades propostas, evitar produtos de intervenção padronizados, determinados por conhecimentos advindos do saber escolar distantes da compreensão das especificidades do educando. A esse respeito, Moysés (1995) convida à reflexão, ao anunciar:

É interessante notar que muitos dos conhecimentos que são transmitidos de forma a privilegiar a aprendizagem automática poderiam ser perfeitamente trabalhados no sentido da compreensão. Bastaria para isso que o professor procurasse se acerrar do saber espontâneo de seus alunos, de sua cultura, de suas vivências e experiências anteriores. [...] (MOYSÉS, 1995, p. 30).

Outro dado relevante observado é o uso da adaptação curricular¹⁰ como estratégia para possibilitar o ensino e a aprendizagem. Porém, quatro elementos têm destaque nos documentos analisados, a saber: adaptação de materiais, inclusão em atividades educacionais externas à sala de aula, estratégias de ensino e recursos empregados, posicionamento do aluno no espaço da sala de aula. Conforme se ressalta no quadro:

Quadro 12 – Adaptação curricular

ADAPTAÇÃO CURRICULAR	
Adaptação de materiais	<p>[...] O docente deverá adaptar materiais que possam ajudar no entendimento da atividade solicitada, utilizando estratégias que favoreçam a associação fonema e grafema; [...] (Relatório I)</p> <p>[...] sugere-se adaptação de materiais que possam ajudar no entendimento e realização da atividade solicitada como um organizador gráfico; [...] (Relatório D)</p> <p>[...] O docente deverá adaptar materiais que possam ajudar no entendimento da atividade solicitada, utilizando estratégias que favoreçam a aprendizagem, [...] (Relatório A)</p>
Inclusão em atividades educacionais externas a sala de aula	<p>[...] Inserir a educanda em atividades esportivas, preferencialmente em grupos, e que visem desenvolver regras e cooperativismo. [...] (Relatório I)</p> <p>[...] Possibilitar a frequência do educando no AEE; [...] (Relatório A)</p> <p>[...] Prática de atividades físicas para estimular a aluna quanto à interação social; [...] (Relatório C)</p>
Estratégias de ensino e recursos empregados	<p>[...] Estimular o uso de quebra-cabeças para trabalhar mais a atenção e concentração; Sugere-se o uso de jogos de memória; [...] Sugere-se o uso de material concreto para estimular mais o interesse do educando; [...] (Relatório D)</p> <p>[...] Proporcionar atividades em grupo que promovam a interação do educando em sala de aula. [...] (Relatório A)</p> <p>[...] Incentivar trabalhos manuais para desenvolvimento da coordenação motora fina e lateralidade. [...] (Relatório C)</p>

¹⁰ O termo foi usado, pois os dados observados apontam que a questão referente à adaptação curricular tem norteado as orientações para escola. As orientações definem que a escola articule modificações mínimas nos aspectos elementares do processo pedagógico (adaptação dos materiais, utilização de recursos educativos, indicativos de atividades e estratégias de ensino, atitudes para promover a acessibilidade pelo professor no espaço da sala de aula).

	<p>[...] Oferecer segurança e compreensão, elogiando mesmo os pequenos acertos; [...] Sugere-se o uso do alfabeto móvel para contribuir no processo de alfabetização [...] (Relatório E)</p> <p>[...] Incentivar trabalhos manuais para desenvolvimento da coordenação motora fina; [...] (Relatório B)</p>
Posicionamento do aluno no espaço da sala de aula	<p>[...] É recomendável que o educando posicione-se, na sala de aula, mais próximo ao professor a fim de facilitar o acompanhamento. [...] (Relatório F)</p> <p>[...] Quanto ao mapeamento do educando em sala de aula, sugere-se que ele fique próximo ao professor na sala de aula, para que este consiga manter a atenção a atividade pedagógica em questão; (Relatório D)</p> <p>[...] Na sala de aula, posicionar o aluno próximo ao professor para que tenha um melhor acompanhamento; [...] (Relatório A)</p> <p>[...] Posicionar o educando próximo ao professor na sala de aula a fim de favorecer a interação entre ambos e minimizar os efeitos do barulho em classe; [...] (Relatório E)</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos documentos do NAAE, 2020.

Esta adaptação não é capaz de abarcar os tempos e os espaços voltados para garantia do direito ao desenvolvimento e aprendizagem do educando, como se depreende ser precária para orientar a ação docente. Todavia, cita algumas pistas para o trabalho pedagógico, uma vez que a escola tem autonomia pedagógica para atenuar ou elevar ao máximo as adaptações previstas no relatório de avaliação.

Enquanto princípio da política educativa para universalização da educação básica, as adaptações definidas pelo movimento de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (ONU, 2007), incorporadas pela política de inclusão brasileira, por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, define também um enfoque abrangente pela luta das necessidades individuais básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência. Em sua apresentação o documento considera que:

“Adaptação razoável” significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2009).

Na análise sobre a perspectiva da adaptação curricular na legislação educacional inclusiva nacional, Mesquita (2010) sustenta a tese de que tal orientação curricular reforça a relação inclusão-exclusão, aspecto cada vez mais afirmado pela valorização de um currículo homogeneizador. Admite que, as proposições para um currículo acessível são positivas, porém anuncia que a diferenciação curricular¹¹ é mais expressiva para um projeto escolar compatível com a inclusão.

A pesquisa de Pletsch, Souza e Orleans (2017) apontou análise similar, a diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem constituem como possibilidades de estratégias pedagógicas dirigidas para a escolarização dos educandos com deficiência. Assim, o estudo tem evidenciado que:

[...] essa relação favorece a elaboração de um conjunto de estratégias, técnicas e materiais e recursos para garantir a participação dos alunos nos processos educativos, pois se entende que cada sujeito é único e responde de forma única às oportunidades pedagógicas. Em outros termos, a proposta do desenho universal na aprendizagem sugere o acesso e a garantia da aprendizagem a todos os alunos presentes no contexto escolar, a partir do oferecimento de múltiplas e variadas formas de organizar e disponibilizar os conhecimentos científicos (PLETSCH, SOUZA; ORLEANS, 2017, p. 274).

Defendo as contribuições dos autores, pois entendo que isso implica pensar um currículo para diversidade, viabilizando a diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como elementos promotores do desenvolvimento e aprendizagem de todos os educandos. Em contraponto, com base nos relatórios avaliativos, as estratégias pedagógicas orientadas pelo NAEE seguem em termos conceituais o que estão presentes nos documentos oficiais (Lei nº 9394, 1996; Decreto nº 6.949, 2009; Nota Técnica nº 11, 2010; Resolução nº 304, 2017). Eles pautam que a escola elabore adaptações para aprendizagem do estudante, levando em conta os aspectos observados na avaliação educacional.

No que tange a adaptação de materiais, o relatório avaliativo não demonstra clareza sobre as adaptações razoáveis aos artefatos pedagógicos, nota-se uma orientação padronizada dada para o levantamento de materiais que possam colaborar na apropriação mecânica do alfabeto, leitura e escrita. Concebo a diferenciação curricular como sendo conveniente não apenas para adaptar instrumentos (lápiz, caderno, cola, tesoura, livro, textos, marcadores de linhas e outros) ou potencializar o acesso de um único componente curricular.

¹¹ A diferenciação curricular pode representar um avanço para organização da prática educativa inclusiva, uma vez que, pode viabilizar mudanças nos conteúdos, estratégias, recursos, avaliações, planejamentos, comunicações, tempos e espaços escolares (MESQUITA, 2010).

Compreendo que esta pode representar um recurso essencial para mobilização de diversos conhecimentos, habilidades e competências importantes ao longo do percurso escolar, além de ser muito útil para reinventar objetos educativos, proporcionando ao estudante uma alfabetização progressiva, que advém de experiências com a riqueza histórica, cultural e social da sociedade.

O sujeito da educação especial acarreta uma instabilidade para o ambiente educacional quando comparado com a enturmação de outros estudantes, talvez esta seja pela falta de segurança em desenvolver diferenciação curricular para o estudante dessa modalidade de ensino, afinal, requer a criação de mecanismos acessíveis para superar práticas excludentes na dinâmica da escola.

Nesse aspecto, é importante mencionar que o NAAE tem conhecimento das diretrizes da inclusão, as informações observadas no relatório imprimem o direcionamento de atividades educacionais externas à sala de aula com a intencionalidade de ofertar novos formatos funcionais para ajudar na participação e aprendizagem do educando, que abordam orientações como: presença no AEE, inserção em programas de alfabetização e inclusão em atividades esportivas. São caminhos pertinentes, com foco dado para a organização de ações individuais ou coletivas, a fim de se somar como mais uma estratégia pedagógica, frente aos desafios vivenciados no ensino regular.

Existe também um inventário de estratégias (propostas de trabalhos manuais, individuais e em grupo) e recursos pedagógicos (quebra-cabeça, jogos de memória, alfabeto móvel, entre outros materiais concretos) colocados como linhas de orientação ao docente, de forma a ampliar a atenção, a concentração, a interação, a participação, a autonomia, a segurança, a compreensão, a coordenação motora, dentre outras habilidades e comportamentos do estudante durante a escolarização. Entendo que esse âmbito é um investimento que precisa ser ampliado e desenvolvido de maneira articulada com os objetivos e as atividades propostas no planejamento do educador, em colaboração com os demais professores envolvidos na formação do aluno.

De acordo com os dados encontrados, outro aspecto de adaptação é o posicionamento do aluno no espaço da sala de aula. A equipe de avaliação dá a orientação de posicionar o estudante bem perto do professor na sala de aula, com a justificativa de facilitar o processo de ensino e aprendizagem. É necessário ter cuidado com essa sugestão, pois se trata de uma situação complexa que pode limitar a adaptação a aspectos simples ao fato de retirar a própria autonomia do educando. O Estudo de Capellini (2016, p. 274) indica que “a atenção

individualizada, como estratégia isolada, nem sempre alcança resultados esperados, já que professores podem fornecer atenção individual para o estudante, [...]”.

Cabe destacar que, aumentar as condições de acessibilidade no ambiente de ensino é importante, conseqüentemente, o NAEE precisa dispor de um amplo repertório de orientações para a organização do trabalho pedagógico. Nesse contexto, a Nota Técnica nº 11/2010, aborda algumas destas recomendações, como: seleção dos objetivos educacionais de acordo com a etapa e maturação do educando, carga horária apropriada para a singularidade do discente, atividades e recursos específicos as suas necessidades, avaliação do ensino e da aprendizagem, elaboração do plano educacional individualizado, estabelecer parcerias com os demais setores e profissionais da área da saúde, direitos humanos, assistência social, instituições educação superior, outras redes de ensino, centros educacionais especializados, e demais ações intersetoriais (BRASIL, 2010).

Essa análise evidencia que, a SEDUC-PA tem avançado no investimento de documentos normativos, como uma contribuição admirável para a inclusão escolar na Educação Básica do Estado. A Resolução 304/CEE, 2017 (PARÁ, 2017), mostra uma direção semelhante acerca dos aspectos de acessibilidade a serem contemplados nas escolas da Rede, que une os esforços como aqueles relativos à garantia de metodologias/serviços/recursos condizentes com as necessidades educacionais dos educandos com e sem deficiência, à eliminação de barreiras físicas/ atitudinais/ curriculares/ de comunicação, à matrícula no AEE, à articulação intersetorial, ao assessoramento e formação continuada de profissionais, abrangendo a comunidade escolar, na busca de promover a inclusão plena.

Buscando nexos entre os diferentes relatórios avaliativos elaborados pelo NAEE, percebo que apesar dos recursos normativos internacionais, nacionais e locais já apresentados ao longo do texto, há uma pressuposição pela equipe de avaliação de que os atores centrais nas orientações são o educando e o professor e, mais ainda de que a escola deve cumprir com adaptações mínimas. Nesse sentido, os relatórios têm sido documentos que apagam em alguns momentos as diretrizes das políticas de inclusão e ofuscam os arranjos de trabalho pedagógico.

4 CONCLUSÃO

O tema avaliação educacional especializada tem sido investigado de forma crescente por diferentes pesquisadores, mas ainda, pouco explorado quando se trata de estudos sobre os relatórios avaliativos como objeto de pesquisa. Com este trabalho procurei analisar os registros que demarcam a forma de ser sujeito da educação especial presentes nos relatórios provenientes da avaliação educacional especializada desenvolvida pelo NAAE.

Os resultados obtidos com o levantamento dos relatórios de avaliação permitiram apontar que o NAAE vem desenvolvendo a identificação e os encaminhamentos do sujeito da educação especial na Rede Estadual de Ensino do Estado. As avaliações são conduzidas de forma a referenciar uma visão pedagógica do percurso avaliativo, não havendo procedimentos clínicos ou terapêuticos na averiguação do desenvolvimento e necessidades do educando pela equipe interdisciplinar do Núcleo.

Cabe mencionar que o sistema de avaliação implementado pelo NAAE demonstra avanços quanto estrutura e processo, por assegurar atendimento inicial, avaliação educacional, encaminhamentos e orientações como devolutivas que são pensadas como possibilidades de desenvolvimento dos educandos com deficiência. A equipe se supera para tentar desconstruir práticas avaliativas tradicionais em prol da avaliação biopsicossocial dos estudantes.

Assim como, o Núcleo, busca romper com elementos de exclusão consolidados por alguns registros avaliativos encaminhados pela escola, demarcados por queixas de dificuldades de aprendizagem como suspeita de alguma deficiência do estudante, e que se fragilizam no olhar, que é lançado pelo próprio relatório avaliativo do NAAE.

As motivações das queixas descritas nos documentos de encaminhamento para o NAAE indicaram determinar os procedimentos de avaliação, para tanto, os profissionais buscaram também outras informações para subsidiar a dinâmica avaliativa, analisando o contexto familiar e o nível de desenvolvimento do estudante em interação com a equipe, os materiais pedagógicos e as atividades avaliativas. Entretanto, constatou-se a ausência de dados sobre ambiente de ensino e suas variáveis, contrariando as recomendações da política educacional para inclusão escolar e AEE, a tecer orientações de avaliações, que se desenham numa perspectiva contextualizada na valorização das potencialidades do sujeito e na sugestão de estratégias que favoreçam o seu pleno desenvolvimento.

Outro aspecto notado nos relatórios foi à importância da avaliação médica, anunciada na estruturação do parecer e no momento dos encaminhamentos. Assim, observou que não

bastava a avaliação pedagógica do educando, mesmo sem o caráter de obrigatoriedade para inclusão nos serviços educacionais especializados, o NAEE recomendava avaliações, exames e terapias de modo a contribuir no processo avaliativo e no posterior acompanhamento do estudante.

Sobre as questões de investigação do presente estudo, constatou-se que os relatórios marcam o estudante pelas inabilidades observadas durante a avaliação educacional. São falas que reafirmam o status de falta de habilidades, saberes e experiências do educando da educação especial. Essa forma de olhar para o sujeito, mostrou que a avaliação desenvolvida pelo NAEE ainda tem muitos resíduos do modelo tradicional de avaliar o alunado da educação especial.

Com base nos dados encontrados, sobressaiu com frequência um processo avaliativo padronizado, com a tentativa reconhecer as especificidades do sujeito, visto que buscava perceber o nível de desenvolvimento do educando, sua faixa etária, escolaridade, habilidades e dificuldades. A avaliação era ancorada no desempenho do aluno, em intervenções que, ainda que marcadas por aspectos pedagógicos, privilegiam atividades mecânicas centradas na oralidade, na leitura, na escrita e no cálculo.

O relatório revelou que a avaliação, ainda que estruturada numa perspectiva pedagógica, continua centrada num olhar sobre os alunos marcado pela dificuldade e pouca valorização das suas singularidades (sejam elas sociais, culturais, de faixa etária, entre outras), o que corrobora para manutenção de uma educação especial e de uma escola inclusiva que pouca potencializa as possibilidades de aprendizagem desses alunos, configurando-se, portanto, uma barreira nesse contexto.

Quanto às orientações sugeridas à escola, os relatórios tenderam a valorizar os aspectos elementares, foram delineados caminhos para a prática docente e observações para a conduta do sujeito da educação especial. Do ponto de vista da inclusão, estas orientações são propositivas, porém se restringem a adaptações mínimas reservadas para organização do trabalho pedagógico e apropriação do conhecimento escolar. Para tanto, a prescrição de materiais, atividades, estratégias, recursos e a forma de posicionar o educando pode empobrecer o acesso ao currículo e retroalimentar os mecanismos de exclusão no ambiente de ensino.

Reafirmo que a avaliação educacional especializada deve respeitar as especificidades dos sujeitos, de modo a atenderem suas necessidades, seus tempos e seus interesses, assim como, proporem mudanças na escola, no currículo, nos planejamentos, nos procedimentos e

instrumentos avaliativos, em todas as situações importantes relacionadas no reconhecimento de suas individualidades e na garantia da qualidade de suas aprendizagens. E assim, direcionar o olhar para as potencialidades de cada indivíduo e não em seus comprometimentos associados à deficiência, demarcados de forma recorrente nos relatórios avaliativos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, R. B. de. **“Sei ou não sei, eis a questão” o professor e seu saber fazer na perspectiva da avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência intelectual.** 2017. 123 f. (Dissertação de Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4992391>. Acesso em: 18 de Abr. 2018.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- ANACHE, A. A. Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual na perspectiva da educação inclusiva. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar.** Marília: ABPEE, 2012, p.179-196.
- ANACHE, A. A. et al. Atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais do Estado de Mato Grosso do Sul. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Orgs.) **Inclusão escolar e a avaliação do público alvo da educação especial.** São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015, p. 279-300.
- ANJOS, H. P. Para uma análise das relações entre dinâmicas socioeducacionais, políticas públicas e deficiência. In: ALBUQUERQUE, R. D. L.; BRASIL, S. E. R. (Orgs.). **Inclusão de pessoas com deficiência no contexto amazônico.** Belém: L&A Editora, 2014, p.9- 26.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. Tradução de: L’ analyse de contenu.
- BENEVIDES, M. C. **Das práticas escolares ao exame nacional do ensino médio (enem): a experiência avaliativa de alunos surdos na cidade de Fortaleza-Ce.** 2015. 142 f. (Tese de Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2682179. Acesso em: 18 de Abr. 2018.
- BENTES, J. A. de. **Normalidade e disnormalidade:** formas do trabalho docente na educação de surdos. Campina Grande: EDUEPB, 2012.
- BERGO, M. S. de A. A. et al. Diagnósticos e avaliações de alunos de classes especiais em Sergipe: investigações sobre a eficácia do processo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 7, n.2, 2001, p. 29-38. Disponível em: <https://abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista7numero2pdf/3bergo.pdf> Acesso em: 15 de Ago. de 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas emendas constitucionais de revisão nº 1 a 6/94, pelas emendas constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo decreto legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de edições técnicas, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento educacional Especializado e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 29 Set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. Casa Civil. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 24 de Jun. de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com deficiência e seu Protocolo Facultativo. Presidência da República. Casa Civil. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 22 de Abr. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Casa Civil. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 de Nov. de 2018.

BRASIL. **Nota Técnica nº4/ 2014/ MEC/ SECADI/ DPEE.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, MEC/ SECADI/ DPEE, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 06 de Nov. de 2018.

BRASIL. **Nota Técnica SEESP/ GAB/ nº 11/ 2010.** Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: MEC/ SEESP/ GAB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 Set. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 03 de Nov. de 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/ SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 29 Set. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4/ 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial. Brasília: MEC/ CNE/ CEB, 2009. Disponível em: <http://www.abiee.org.br/doc/Resolu%7%E3o%204%20DE%202%20out%202009%20EDUCA%C7%C3O%20ESPECIAL%20rceb004_09.pdf>. Acesso em: 29 Set. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/ CNE/ CEB, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 03 de Nov. de 2018.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. 2 ed. SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRIDI FILHO, C. Avaliação no atendimento educacional especializado: o que a psicanálise pode contribuir na construção do diagnóstico inicial? In: SILUK, A. C. P.; PAVÃO, S. M. de O. (Orgs.). **Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no atendimento educacional especializado**. Santa Maria: [UFSM], PRE, Ed. pE. com, 2015, p. 125-136.

BRIDI, F. R. de S. Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, set./ dez. 2012, p. 499-512. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6951/pdf>> Acesso em: 15 de Ago. de 2019.

BRIDI, F. R. de S. Políticas de inclusão escolar, diagnóstico e sujeitos da educação especial. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marqueline & Mazini: ABPEE, 2015. p. 91-106.

BRIDI, F. R. S.; PAVÃO, S. M. de O. Avaliação e atendimento educacional especializado: enfoques e práticas pedagógicas. In: SILUK, A. C. P.; PAVÃO, S. M. de O. (Orgs.). **Avaliação: reflexões sobre processo avaliativo no atendimento educacional especializado**. Santa Maria: UFSM, PRE, 2015, p.13-30.

BUENO, J. G. S. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M. C. de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001, p.163-186.

CANÁRIO, R. **O que é a Escola? Um “olhar” sociológico**. Porto: Porto Editora, 2005.

CAPELLINI, V. L. M. F. Reorganização do ensino em tempo de inclusão: Algumas reflexões sobre adaptações curriculares. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Inclusão escolar e educação especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte**. Marília: ABPEE, 2016, p. 265-280.

CARDOSO, A. P. L. B. **Avaliação de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado do município de Fortaleza-CE: diagnóstico, análise e proposições**. 2016. 196 f. (Tese de Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4236453>. Acesso em: 18 de Abr. 2018.

CARNEIRO, M. S. C. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, set./dez., 2012, p.513-529. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7190>>. Acesso em: 16 de Jul. de 2019.

CORREIA, T. de C. **Avaliação, diagnóstico e encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino de Londrina – PR.** 2013. 126 f. (Dissertação de Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=108925> Acesso em: 18 de Abr. 2018.

COSTA FILHO, W. M. da. O direito a educação para crianças e adolescentes com deficiências. In: PONTES, R. N. (Org.). **Educação inclusiva e violência nas escolas.** Belém: Unama, 2010, p. 71-90.

COSTA, V. A. da; LEME, E. S. Educação inclusiva no Brasil: políticas públicas, produção do conhecimento, formação e prática docente. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Inclusão escolar e educação especial no Brasil:** entre o instituído e o instituinte. Marília: ABPEE, 2016, p. 343-364.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007. Tradução de: Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.

CUNHA, A. M. S.; OLIVEIRA, R. M. G. de. Avaliação para o planejamento educacional nas salas de recursos multifuncionais: um estudo colaborativo na rede municipal de São Luís-MA. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Orgs.) **Inclusão escolar e a avaliação do público alvo da educação especial.** São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015, p. 97-116.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. Deficiência, direitos humanos e justiça. In: DINIZ, D. (Org.). **Deficiência e discriminação.** Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2010, p. 97- 116.

DUTRA, C. P. Política nacional de educação especial na perspectiva educação inclusiva de 2008: contexto de criação. In: MANZINI, E. J; OLIVEIRA, J. P. de; GERMANO, G. D. (Orgs.) **Política de e para educação especial.** Marília: ABPEE, 2018, p. 11-30.

FERNANDES, T. L. G. **Capacidades silentes:** avaliação educacional diagnóstica de altas habilidades em alunos com surdez. 2014. 271 f. (Tese de Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2014. Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>> Acesso em: 18 de Abr. 2018.

FERNANDES, T. L. G.; VIANA, T. V. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. **Es. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago, 2009, p. 305-318. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2051>>. Acesso em: 16 de Jul. de 2019.

FERREIRA, V. C. M. F. **Avaliação escolar de alunos autistas:** um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém-Pará. 2015. 181f. (Dissertação de Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <<http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/VIVIANNE2015.pdf>>. Acesso em: 16 de Abr. de 2018.

FERREIRA, W. B. et al. Avaliação escolar de estudante com necessidades educacionais: a experiência de Cabedelo na construção de uma abordagem avaliativa baseada na escola como um todo. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Orgs.) **Inclusão escolar e a avaliação do público alvo da educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015, p. 133- 162.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FIORIN, B. P. A.; PAVÃO, S. M. de O. Atendimento Educacional especializado: políticas públicas e avaliação. In: SILUK, A. C. P.; PAVÃO, S. M. de O. (Orgs.) **Avaliação: reflexões sobre processo avaliativo no atendimento educacional especializado**. Santa Maria: UFSM, PRE, 2015, p.115- 123.

FRAGO, A. V. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, nº 0, Set/Out/Nov/Dez, 1995, p.63-82.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 38 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FUMES, N. de L. F. et al. Dimensões da avaliação nas salas de multifuncionais na rede pública de Maceió/AL. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Orgs.) **Inclusão escolar e a avaliação do público alvo da educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015, p. 163-194.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R. et al (Orgs.) **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 11-24.

GONÇALVES, I. M. C. et al. Avaliação de estudantes com necessidades educacionais especiais em sala de recursos multifuncionais em escolas regulares de Feira de Santana. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Inclusão escolar e educação especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte**. Marília: ABPEE, 2016, p. 299-309.

HERADÃO, J. G. **Avaliação pedagógica para definição de atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual na percepção de professores especialistas**. 2014. 122f. (Dissertação de Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3165/5981.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 23 de mar. de 2018.

HOSTINS, R. C. L.; JORDÃO, S. G. F.; FERREIRA, V. S. A avaliação do estudante público-alvo da educação especial na concepção de professores de sala de recursos multifuncionais, Balneário Camboriú-SC. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Orgs.) **Inclusão escolar e a avaliação do público alvo da educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015, p. 303-326.

JANNUZZI, G. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M. C. de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001, p.187-228.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JESUS, D. M. de; AGUIAR, A. M. B. de. O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial das salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial**, v.25, n.44, set./dez. 2012, p. 399-416. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6532/pdf_1> Acesso em: 15 de Ago. de 2019.

JESUS, D. M. de; VIEIRA, A. B. Processos avaliativos e educação especial: desafios e perspectivas. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Inclusão escolar e educação especial no Brasil: entre o instituído e o instituinte**. Marília: ABPEE, 2016, p. 281-298.

KASSAR, M. de C. M. Política de educação especial no Brasil: escolhas de caminhos. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012, p. 93- 106.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LUDWIG, A. C. W. **Fundamentos e práticas de metodologia científica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MACHADO, R. S. **Avaliação do potencial de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual**. 2013. 151 f. (Dissertação de Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí. 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=88747> Acesso em: 18 de Abr. 2018.

MAGALHÃES, J. Um contributo para a história do processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do Antigo Regime. **Educação, Sociedade e Cultura**, nº 5, 1996, p. 7-34.

MALHEIRO, C. A. L.; MENDES, E. G. **Sala de recursos multifuncionais: formação, organização e avaliação**. Jundáí, SP: Parco, 2017.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G.; D’AFFONSECA, S. M. Avaliação do aluno público-alvo da educação especial. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Orgs.) **Inclusão escolar e a avaliação do público alvo da educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015, p. 27-50.

MENDES, E. G.; D’AFFONSECA, S. M. Avaliação dos estudantes público alvo da educação especial: perspectiva dos professores. **Revista Educação Especial**, Santa MARIA, v. 81, n. 63, out./dez., 2018, p.923-937. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33082>>. Acesso em: 16 de Jul. de 2019.

- MENDONÇA, A. V. **Desenvolver potenciais e valorar capacidades: avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas municipais de Fortaleza-CE.** 2014. 150 f. (Dissertação de Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1770744>. Acesso em: 18 de Abr. 2018.
- MESQUITA, A. M. A. Currículo e educação inclusiva: as políticas curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, Paraíba, v. 3, nº. 1, Mar./Set., 2010, p. 305-315. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: 22 de Ago. de 2019.
- MISKOLCI, R. Reflexões sobre normalidade e desvio. **Estudos de Sociologia**. Araraquara, v. 13/14, 2003, p. 109-126.
- MOYSÉS, L. M. **O desafio de saber ensinar**. 2ª Ed. Campinas, SP: Papirus; Rio de Janeiro, RJ: Editora da Universidade Federal de Fluminense, 1995.
- OLIVEIRA, A. A. S. de. A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas. **Revista Educação Especial**, Santa MARIA, v. 81, n. 63, out./dez., 2018, p.981-994. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33065>>. Acesso em: 16 de Jul. de 2019.
- OLIVEIRA, A. A. S.; CAMPOS, T. E. Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005, p. 51-78. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2142/2099>> Acesso em: 15 de Ago. de 2019.
- OLIVEIRA, A. P. de; OLIVEIRA, I. A. de; RABELO, L. C. C.; A avaliação em salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal de Marabá-Pará. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Orgs.) **Inclusão escolar e a avaliação do público alvo da educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015, p. 71-96.
- OLIVEIRA, I. A. de. Educação Especial: da política de integração à política inclusiva. In: OLIVEIRA, I. A. de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da “diferença” e da exclusão social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 64-87.
- OLIVEIRA, J. P. de. et al. Avaliação e Diagnóstico de Crianças do Público-Alvo da Educação Especial: Implicações para a Educação Inclusiva. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, São Paulo, v. 3, n. 1, jan./jun., 2016, p. 95-111. Disponível em: <<http://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7068>> Acesso em: 16 de Jul. de 2019.
- OLIVEIRA, M. C. P. de; PLETSCHE, M. D. A escolarização e avaliação mediada de alunos com deficiência intelectual. In: LUNARDI, G. M. L.; PLETSCHE, M. D.; HOSTINS, R. C. L. (Orgs.) **Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades**. 1 ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2019, p. 249- 265.
- ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Disponível em:<http://www.unfpa.org.br/Arquivos/convencao_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf>. Acesso em: 22 de Abr. de 2020.

PÁDUA, E. M. M de. **Metodologia da pesquisa**: Abordagem teórico-prática. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PARÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Uma proposta para a Educação Especial no Estado do Pará**. Belém: SEDUC, 1996.

PARÁ. Portaria nº 011/ 2016/ GS/ SEDUC, de 26 de janeiro de 2016. Dispõe sobre Normas, Diretrizes e Procedimentos para a realização da matrícula da Educação Básica na Rede Pública Estadual de Ensino. **Diário Oficial [do] Estado do Pará**, Belém, PA, nº 33.063, 04 de fev. 2016. p. 56-59.

PARÁ. **Resolução CEE, nº 001, de 05 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre a regulamentação e consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à educação básica no sistema estadual de ensino do Pará. PARÁ: CEE, 2010. . Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/resolu%C3%A7%C3%A3o%20001%202010_0.pdf>. Acesso em: 15 de Mai. Dez. 2018.

PARÁ. **Resolução CEE, nº 304, de 25 de maio de 2017**. Dispõe sobre a regulamentação e consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à educação básica no sistema estadual de ensino do Pará, relativamente aos capítulos VIII E XIV, Seção II, que tratam da educação especial e dá outras providências. PARÁ: CEE, 2017. . Disponível em: <<http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/resolu%C3%A7%C3%A3o%203042017-CEE.pdf>>. Acesso em: 15 de Mai. Dez. 2018.

PERIPOLLI, A. Avaliação escolar: (re)significando paradigmas educacionais no contexto inclusivo. In: SILUK, A. C. P.; PAVÃO, S. M. de O. (Orgs). **Avaliação**: reflexões sobre processo avaliativo no atendimento educacional especializado. Santa Maria: UFSM, PRE, 2015, p.31-40.

PICOLLO, G. M.; MENDES, E.G. Para além do natural: contribuições sociológicas a um pensar sobre a deficiência. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**: teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012, p. 53- 90.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais**, v. 22, n. 81, 2014, p. 1-29. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1616/1325>> Acesso em: 15 de Ago. de 2019.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. de. Políticas de educação inclusiva: considerações sobre avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista educação, arte e inclusão**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, 2014, p. 125-137. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/5846/4190>> Acesso em: 15 de Ago. de 2019.

PLETSCH, M. D.; PAIVA, C. da. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 1039-1054, out./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/32902>>. Acesso em: 14 de Nov. de 2018.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, nº 35, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/3114>>. Acesso em: 16 de Ago. de 2018.

POSSA, L. B.; NAUJORKS, M. I. Práticas de avaliação: gramática (s) assumida (s) na educação especial. In: SILUK, A. C. P.; PAVÃO, S. M. de O. (Orgs.). **Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no atendimento educacional especializado**. Santa Maria: [UFSM], PRE, Ed. pE. com, 2015, p. 149-157.

POSSA, L. B.; NAUJORKS, M. I.; RIOS, G. M. S. Matizes do discurso sobre avaliação na formação de professores da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, set./dez., 2012, p.465-482. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6848>>. Acesso em: 16 de Jul. de 2019.

POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Tradução de: La recherche qualitative.

RABELO, L.C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. 200f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 de Set. 2017.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. RJ: Vozes, 1995.

RESENDE, A. A. C. **Avaliação pedagógica para alunos surdos no contexto de um programa inclusivo bilíngue**. 2015. 148f. (Tese de Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8401/TeseAACR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 16 de Abr. de 2018.

RIOS, G. M. S. **Avaliação em educação especial: tecnologia de governo no atendimento educacional especializado**. 2013. 149 f. (Dissertação de Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=95562>. Acesso em: 18 de Abr. 2018.

RIOS, R. R. Direitos da antidiscriminação e discriminação por deficiência. In: DINIZ, D. (Org.). **Deficiência e discriminação**. Brasília: LetrasLivres:EdUnB, 2010. p. 73-96.

ROSA, C. A. da; HOSTINS, R. C. L. Avaliação de estudantes com deficiência intelectual no ensino médio. In: LUNARDI, G. M. L.; PLETSCH, M. D.; HOSTINS, R. C. L. (Orgs.) **Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades**. 1 ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2019, p. 266- 297.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Artmed, 1998.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 13-58.

SANTOS, M. P. dos. Construindo uma cultura de avaliação da aprendizagem. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, 2012, p.169-178.

SANTOS, W. Deficiência, desigualdade e assistência social: o Brasil e o debate internacional. In: DINIZ, D. (Org.). **Deficiência e discriminação**. Brasília: LetrasLivres:EdUnB, 2010, p. 117-142.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, F. C. T. Os serviços de educação especial: estudo comparado das salas de recursos (Brasil) e das salas de apoio (Portugal). In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 6., 2006, Uberlândia –MG. **Anais**. Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação. MG: Editora da UFU, 2006, p. 6495-6506.

SILVA, K. S. de B. P. da; MARTINS, L. de A. R.; ARAÚJO, E. S. de O. Avaliação: um olhar para o trabalho empreendido em salas de recursos multifuncionais, em Natal/RN. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Orgs.) **Inclusão escolar e a avaliação do público alvo da educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015, p. 117-132.

SILVA, M. C. V. **Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina-PR**. 2013. 140 f. (Dissertação de Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2013. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=108892. > Acesso em: 18 de Abr. 2018.

SILVEIRA, A. P. et al. A avaliação em salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal de Belém-Pará. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Orgs.) **Inclusão escolar e a avaliação do público alvo da educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015, p. 51-70.

SOUZA, F. F. de; PLETSCHE, M. D. A relação entre as diretrizes das Nações Unidas (ONU) e as políticas de educação inclusiva no Brasil. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.25, n.97, out./dez. 2017, p. 831-853. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n97/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002500887.pdf>> Acesso em: 15 de Ago. de 2019.

STELMACHUK, A. C. L. **Avaliação pedagógica e deficiência intelectual: formação de profissionais da rede pública**. 2017. 218 f. (Tese de Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em:<

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8937/TeseACLS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 de Abr. de 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 24 de Jun. de 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 24 de Jun. de 2018.

UNESCO. **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em: 24 de Jun. de 2018.

VALADAO, G. T. **Inclusão escolar e planejamento educacional individual**. 2013. 245f. (Tese de Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2933/6402.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 16 de Abr. de 2018.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro de Síntese dos pré-indicadores e indicadores acerca dos aspectos pedagógicos

Quadro 6 – Síntese dos pré-indicadores e indicadores acerca dos aspectos pedagógicos

Aspectos pedagógicos		
Eixos	Pré-indicadores	Indicadores
Sócio-emocionais	<p>“Pouco contato visual”</p> <p>“Estabelece contato visual”</p> <p>“Colaborativo”</p> <p>“Manteve-se participativo”</p> <p>“Insegurança nas respostas”</p> <p>“Apresenta inconsistência em suas respostas”</p> <p>“Demonstrou timidez excessiva”</p> <p>“Demonstra ansiedade”</p> <p>“Demonstrou dependência emocional paterna”</p> <p>“Demonstrou um pouco tenso durante a interação”</p> <p>“Diálogos monossilábicos”</p> <p>“Mantém diálogo coerente”</p> <p>“Apático”</p> <p>“Sem disposição para interação”</p> <p>“Comportamento imaturo para a sua idade”</p>	<p>Pouco contato visual;</p> <p>Insegurança;</p> <p>Inconsistência;</p> <p>Timidez excessiva;</p> <p>Demonstra ansiedade;</p> <p>Dependência emocional.</p>
Linguagem oral, leitura e escrita	<p>“Não tem domínio do código de escrita”</p> <p>“Reconhece as letras do alfabeto”</p> <p>“Reconhece algumas letras do alfabeto”</p> <p>“Não identifica as letras do alfabeto”</p> <p>“Escreve o nome completo”</p> <p>“Conseguiu escrever o seu primeiro nome”</p> <p>“Escreveu apenas o primeiro nome”</p> <p>“Não conseguiu realizar as atividades envolvendo ditado ou cópia”</p> <p>“Fez ditado utilizando só letras cursivas”</p> <p>“Realizou cópia com dificuldade”</p> <p>“Não conseguiu identificar todas as consoantes nem as vogais”</p> <p>“Identificou as vogais e algumas consoantes”</p> <p>“Reconheceu as vogais e as</p>	<p>Não tem domínio;</p> <p>Não identifica;</p> <p>Não conseguiu;</p> <p>Não realizou;</p> <p>Sua entonação é reduzida;</p> <p>Oraliza palavras de forma aleatória;</p> <p>Apresentou vocabulário reduzido incongruente à idade cronológica;</p> <p>Não utilizou de forma adequada a pontuação;</p> <p>Dificuldade.</p>

	<p>consoantes”</p> <p>“Não realizou a leitura dos textos”</p> <p>“Realiza leitura silabada”</p> <p>“Oraliza palavras de forma aleatória”</p> <p>“Sua entonação é reduzida”</p> <p>“Fala sem apresentar desvios fonológicos ou fonéticos”</p> <p>“Não foi percebido troca ou omissão de fonemas”</p> <p>“Realiza a narrativa oral”</p> <p>“Apresentou vocabulário reduzido incongruente à idade cronológica”</p> <p>“Não utilizou de forma adequada a pontuação”</p> <p>“Dificuldade na pontuação e acentuação”</p> <p>“Dificuldade de organização espacial da letra e não usou pontuação”</p> <p>“Não realizou produção textual”</p> <p>“Escreve palavras e frases”</p>	
Raciocínio lógico-matemático	<p>“Diferencia letras de números”</p> <p>“Não sabe diferenciar algumas letras de números”</p> <p>“Identificou os numerais”</p> <p>“Não conhece o sistema numérico”</p> <p>“Apresenta dificuldade com a sequência numérica”</p> <p>“Realiza contagem numérica”</p> <p>“Não realiza contagem”</p> <p>“Dentre as operações matemáticas realizou com êxito a soma”</p> <p>“os cálculos simples de adição e subtração não soube realizá-los satisfatoriamente”</p> <p>“Realiza as operações matemáticas de adição e subtração”</p> <p>“Não conhece as operações multiplicação e divisão”</p> <p>“Desconhece as operações matemáticas”</p> <p>“Não conseguiu identificar as formas geométricas”</p> <p>“Compreende sequência lógica”</p> <p>“Não soube identificar a diferença entre maior e menor”</p>	<p>Não sabe;</p> <p>Não conhece;</p> <p>Apresenta dificuldade;</p> <p>Não realiza;</p> <p>Desconhece;</p> <p>Não conseguiu;</p> <p>Não soube.</p>
Percepção temporal,	“Não identifica os dias da semana,	Não identifica;

visual e auditiva	<p>meses do ano e datas comemorativas”</p> <p>“Não soube informar com precisão os dias da semana”</p> <p>“Meses dos ano e datas comemorativas oralizou não saber”</p> <p>“Informou o dia e o mês do seu aniversário”</p> <p>“Em relação à data do seu aniversário só informou o dia”</p> <p>“Conseguiu diferenciar dia e noite”</p> <p>“Conhece as cores primárias e secundárias”</p> <p>“Reconheceu as cores primárias, mas apresentou dificuldade nas cores secundárias”</p> <p>“Não conhece as cores primárias e secundárias”</p> <p>“Distingue formas”</p>	<p>Não soube;</p> <p>Oralizou não saber;</p> <p>Só informou o dia;</p> <p>Apresentou dificuldade;</p> <p>Não conhece.</p>
Atenção	<p>“Necessita de estímulos”</p> <p>“Apresenta atenção”</p> <p>“Dificuldade na área de atenção”</p>	<p>Necessita de estímulos;</p> <p>Dificuldade.</p>
Concentração	<p>“Necessita de estímulos”</p> <p>“Comportamento desatento”</p> <p>“Apresenta concentração”</p> <p>“Dificuldade na área de concentração”</p>	<p>Necessita de estímulos;</p> <p>Desatento;</p> <p>Dificuldade.</p>
Compreensão	<p>“Dificuldades em seguir comandos”</p> <p>“Extrema dificuldade em compreender comandos”</p> <p>“Compreendeu os comandos”</p> <p>“Dificuldade na elaboração de pensamento e construção de ideias”</p>	<p>Dificuldades;</p> <p>Extrema dificuldade.</p>
Memória	<p>“Não descreve sua rotina”</p> <p>“Descreveu com clareza situações do seu cotidiano”</p> <p>“Dificuldade na retenção de informações”</p>	<p>Não descreve;</p> <p>Dificuldade.</p>
Coordenação motora fina e grossa	<p>“Não realiza o movimento de pinça”</p> <p>“Apresenta movimento de pinça”</p> <p>“Demonstrou firmeza em pegar os objetos”</p> <p>“Pressão adequada ao escrever”</p> <p>“Excesso de força na aplicação do lápis”</p>	<p>Não realiza;</p> <p>Excesso de força;</p> <p>Sem coordenação;</p> <p>Dificuldade;</p> <p>Não consegue.</p>

	<p>“Sem coordenação viso-motora”</p> <p>“Dificuldade no desenvolvimento da escrita”</p> <p>“Não consegue realizar com harmonia atividades de pontilhados”</p>	
Lateralidade	<p>“identifica lateralidade em si e no outro”</p> <p>“Não desenvolveu a noção de direita e esquerda em si e no outro”</p>	Não desenvolveu.
Equilíbrio	<p>“Caminha e movimenta-se com segurança”</p> <p>“Realizou as atividades com movimentos harmônicos e equilibrados”</p> <p>“Foi observado equilíbrio ao adentrar e andar na sala de interação”</p>	<p>Caminha e movimenta-se com segurança;</p> <p>Realizou;</p> <p>Foi observado equilíbrio ao adentrar e andar na sala.</p>
Esquema corporal	<p>“Identificou algumas partes do esquema corporal”</p> <p>“Possui conhecimento quanto ao esquema corporal, mas necessita trabalhar um pouco mais”</p>	<p>Identificou algumas partes do esquema corporal;</p> <p>Necessita trabalhar um pouco mais.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

APÊNDICE B – Quadro de síntese dos pré-indicadores e indicadores acerca dos pareceres dos relatórios

Quadro 8- Síntese dos pré-indicadores e indicadores acerca dos pareceres dos relatórios

Eixos	Pré-indicadores	Indicadores
Encaminhamento ao AEE	<p>“... percebeu-se que o mesmo necessita ser avaliado por médico neurologista,... assim como também avaliação com psicólogo, em razão dos problemas comportamentais...”</p> <p>“... foram observadas dificuldades de concentração, atenção, insegurança e dependência emocional...”</p> <p>“... a educanda apresenta desenvolvimento escolar abaixo do esperado para sua idade cronológica...”</p> <p>“... é importante que a família propicie uma avaliação médica, com neuropediatra...”</p> <p>“... apresenta demandas educacionais que devem ser trabalhadas no AEE... não exclui a necessidade de acompanhamento de outros profissionais especializados, assim como uma avaliação clínica específica com neurologista.”</p>	<p>Avaliação clínica;</p> <p>Encaminhamento em razão das dificuldades no desenvolvimento e aprendizagem dos educandos</p>
Permanência no AEE	<p>“Faz-se necessário uma avaliação clínica especializada, afim de que sejam melhores esclarecidos aspectos relacionados às funções mentais superiores, imprescindíveis ao desenvolvimento acadêmico do educando.”</p> <p>“a partir das dificuldades apresentadas e considerando que o aluno já está inserido no AEE, recomenda-se a sua permanência no ano em curso, uma vez que, essa inserção corroborou e otimizou positivamente no processo de aprendizagem.”</p> <p>“sugere-se que o educando permaneça no AEE até que seja obtido laudo médico com diagnóstico do aluno.”</p> <p>“Faz-se necessário uma avaliação clínica especializada, afim de que seja melhor esclarecido os aspectos relacionados a dificuldade visual apresentada pelo educando... submetido a avaliação psicológica e, posterior acompanhamento terapêutico caso necessário...”</p>	<p>Avaliação clínica;</p> <p>Indicação da permanência do educando no AEE;</p> <p>Oferta do AEE para estudantes que não é o público alvo da educação especial;</p> <p>Ajudar no processo de ensino e aprendizagem;</p> <p>Acompanhamento terapêutico;</p>

	<p>“... como a educanda já está inserida no AEE, recomenda-se sua permanência até que se tenha um diagnóstico médico conclusivo quanto às dificuldades apresentadas pela aluna.”</p> <p>“... a necessidade de avaliação médica por um neurologista, para que possamos ter complementação diagnóstica a nos ajudar em melhores providências ao caso apresentado.”</p>	
<p>Não sinalizam o encaminhamento ao AEE</p>	<p>“Ressalta-se que dentro das suas limitações o educando atendeu as solicitações e apresentou compreensão satisfatória dos comandos.”</p> <p>“Ficou evidenciado que o educando apresentou potencial para participar efetivamente do processo de ensino-aprendizagem.”</p> <p>“... percebeu-se que o aluno na presente data não contempla os pré-requisitos que configura o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado- AEE.”</p> <p>“... reitera-se que o educando não configura, no momento, como público-alvo da educação especial.”</p> <p>“... há a necessidade de que o aluno seja avaliado por um profissional psicólogo, bem como que tenha uma avaliação com médico neurologista, em função do atraso cognitivo e das dificuldades pertinentes ao desenvolvimento da linguagem (pensamento) a fim de que possamos ter uma complementação diagnóstica ao caso apresentado.”</p> <p>“Apesar de o aluno não está plenamente alfabetizado, atendeu, dentro de suas limitações as solicitações feitas pelas técnicas tendo boa compreensão de comandos simples.”</p> <p>“Ressalta-se que ficou evidenciado que as dificuldades do aluno parecem ser sugestivas, muito mais de ordem comportamental e psicológica, prejudicando pedagogicamente seu processo de aprendizagem.”</p> <p>“... esta COEES promoveu os encaminhamentos necessários ao caso e ficará no aguardo das avaliações clínicas para que tome outras providências.”</p> <p>“As dificuldades encontradas não impedem</p>	<p>Não é público alvo;</p> <p>Não apresenta dificuldades no processo de ensino e aprendizagem;</p> <p>Apresenta dificuldades no desenvolvimento e na aprendizagem;</p> <p>Avaliação clínica;</p>

	<p>que o aluno possa participar efetivamente do processo de ensino-aprendizagem, contudo no caso, há a sugestão de problemas bastante pontuais quanto à aquisição do código de leitura e de escrita, que deve ser investigados de forma processual pelo profissional fonoaudiólogo e, em parceria com profissionais da área médica.”</p> <p>“O aluno apresenta um quadro sugestivo de Distúrbio de Leitura e Escrita- DLE, que precisa ser respaldado e confirmado por uma avaliação fonoaudiológica clínica. Não obstante, faz-se necessário que o aluno passe por uma avaliação com médico neurologista para complementação diagnóstica do caso.”</p> <p>“... foi verificado o potencial do educando, seu esforço em realizar as atividades, mesmo diante dos limites ora manifestados o educando realizou as atividades propostas...”</p> <p>“... se faz necessário a realização de exame especializado para verificação a ocorrência ou não de Distúrbio do Processamento Auditivo Central- DPAC seguido de avaliação com o otorrinolaringologista para as providências cabíveis.”</p>	
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

APÊNDICE C – Quadro Síntese dos pré-indicadores e indicadores acerca das orientações

Quadro 9- Síntese dos pré-indicadores e indicadores acerca das orientações

Eixos	Pré-indicadores	Indicadores
Orientações à Família	<p>“... o estabelecimento de uma rotina de estudos em casa sob supervisão de um adulto;”</p> <p>“... estabelecer estratégias diárias para estimulá-lo quanto à busca da autonomia e da organização das materiais escolares;”</p> <p>“Estimular com afirmações de reconhecimento e valorização o esforço e os resultados obtidos do educando em realizar as atividades;”</p> <p>“Estimular o uso de jogos de montar como quebra-cabeças para trabalhar a atenção e concentração;”</p> <p>“Efetivar a participação da família nas atividades educacionais da escola;”</p> <p>“Atendimento fonoaudiológico para minimizar as dificuldades de linguagem;”</p> <p>“É sugerido à família evitar comentários que possam ser percebidos pelo educando como depreciativos diante das dificuldades ora apresentadas;”</p> <p>“... recomenda-se para a família que o educando realize uma avaliação do processamento auditivo central (PAC);”</p> <p>“... estimular o educando quanto à interpretação de textos através de livros e revistas;”</p> <p>“Estimular e propiciar mais estratégias que possam incentivá-lo a expressar suas opiniões;”</p> <p>“... estimular a independência do educando, através de atividades de vida diária;”</p> <p>“A família deverá estimular e incentivar o interesse pela leitura e escrita por meio de livros e jogos educativos (quebra-cabeça, jogos dos 7 erros, sequência lógica, etc.);”</p> <p>“Buscar atendimento para o educando com neurologista na UREMIA;”</p> <p>“Permanecer com a rotina de estudo durante o período em que o educando está fora da escola;”</p> <p>“Buscar agendar consulta com neurologista a fim de obtenção de diagnóstico para a o educando;”</p> <p>“Buscar avaliação psicológica para o educando;”</p> <p>“Buscar por intermédio do posto de saúde mais</p>	<p>Rotina;</p> <p>Autonomia;</p> <p>Organização;</p> <p>Reforço positivo;</p> <p>Jogos;</p> <p>Atenção;</p> <p>Concentração;</p> <p>Participação da família na escola.</p> <p>Avaliação clínica;</p> <p>Socialização;</p> <p>Atividade de vida diária;</p> <p>Leitura, escrita e interpretação;</p> <p>Reforço escolar.</p>

	<p>próximo consulta com neuropediatra para fins de avaliação clínica;”</p> <p>“Propiciar avaliação odontológica, psicológica e fonoaudiológica;”</p> <p>“Reforço escolar com fins de incentivo no processo de leitura e escrita;”</p>	
Orientações à Escola	<p>“Posicionar o educando próximo ao professor na sala de aula a fim de favorecer a interação entre ambos;”</p> <p>“Recomenda-se aos professores a adoção de atividades que possam contribuir na estimulação das funções cognitivas no que concerne a atenção, a concentração, a memória e a linguagem visando facilitar o processamento da leitura e da escrita;”</p> <p>“Sugere-se a adaptação de materiais que possam ajudar no entendimento da atividade solicitada;”</p> <p>“Motivar e incentivar o aluno a leitura e a escrita;”</p> <p>“Proporcionar atividades em grupo que promovam a participação e interação do educando em sala de aula;”</p> <p>“Incentivar trabalhos manuais para desenvolvimento da coordenação motora fina;”</p> <p>“... estimulação da linguagem oral, da leitura e da escrita. Exemplo: estímulo da narrativa, por meio de leitura de livros e revistas de interesse do educando;”</p> <p>“Ensino da relação fonema-grafema por meio de cópia, ditado, reconhecimento de palavras e oralização; relação numeral-quantidade, sequência numérica oral e escrita; atividades de caligrafia de letras, palavras e numerais;”</p> <p>“O docente deverá adaptar materiais que possam ajudar no entendimento da atividade solicitada, utilizando estratégias que favoreçam a associação fonema e grafema;”</p> <p>“Trabalhar a consciência fonológica (noções de sons correspondentes às palavras) por meio de atividades envolvendo a segmentação e manipulação fonêmica e silábica, rimas, ritmo (exemplo: bater palmas ao cantar músicas ritmadas), noções de aliteração (identificar noções de repetição de sons em uma história ou entre palavras), percepção do tamanho de palavras, como pré-requisitos para a alfabetização;”</p> <p>“Que o aluno seja estimulado no desenvolvimento das habilidades psicomotoras as quais sejam: ritmo para que tenha noções de</p>	<p>Adaptações;</p> <p>Atenção;</p> <p>Concentração;</p> <p>Memória;</p> <p>Leitura e escrita;</p> <p>Socialização;</p> <p>Coordenação motora fina;</p> <p>Linguagem oral;</p> <p>Esquema corporal;</p> <p>Lateralidade;</p> <p>Esportes;</p> <p>Compreensão;</p> <p>Programas educacionais para a alfabetização;</p> <p>Jogos;</p> <p>Orientação espacial;</p> <p>Frequência no AEE;</p> <p>Raciocínio lógico-matemático;</p> <p>Percepção temporal;</p> <p>Autonomia;</p> <p>Reforço positivo;</p> <p>Participação do aluno e da família na escola.</p>

	<p>marcação silábica, separação silábica, melhora quanto à aglutinação de palavras na escrita além de ajudá-lo na pontuação quando iniciar a aquisição da leitura; coordenação motora fina no entendimento de que esta estimulação aliada ao movimento de pinça é essencial à melhor preensão do instrumento grafomotor e melhora ao traçado; noção de espaço que o ajudará a respeitar as linhas e as margens durante a escrita, proporcionando melhor estética no momento de organizar seu texto; esquema corporal para que tenha noções do próprio corpo e de seu eixo corporal; lateralidade para que não realize espelhamento das letras;”</p> <p>“O professor pode mediar à atenção do aluno e ensiná-lo a se autorregular no tempo, com seus materiais, facilitando a organização do educando e planejamento de suas atividades;”</p> <p>“Inserir o educando em atividades esportivas, preferencialmente em grupo, e que vise desenvolver regra e cooperativismo e a socialização;”</p> <p>“... sugere-se ao professor a proposição de atividades que possam fomentar o desenvolvimento das funções cognitivas em especial a atenção, a concentração, a memória e a linguagem;”</p> <p>“Com o intuito de estimular a linguagem oral, a produção textual, a escrita e a leitura, sugere-se a estimulação através do treino da narrativa, por meio da leitura em voz alta para treinar a fala, e também através de leitura silenciosa, a fim de estimular a habilidade de compreensão do texto lido;”</p> <p>“Quanto ao mapeamento do aluno em sala de aula, sugere-se que seja posicionado próximo do professor, tal posicionamento favorecerá suporte maior no momento da aula;”</p> <p>“Inserir o aluno no acompanhamento de programas educacionais voltados à alfabetização no ambiente escolar;”</p> <p>“Sugere-se o uso de material concreto para estimular mais o interesse do educando;”</p> <p>“Estimular o uso de jogos como quebra-cabeças para trabalhar mais a atenção e concentração;”</p> <p>“Sugere-se o uso de jogos de memória;”</p> <p>“Sugere-se também, atividades alusivas à orientação espacial;”</p> <p>“Possibilitar a freqüência do educando no AEE;”</p>	
--	--	--

	<p>“Sugere-se o estudo de unidades de medidas de tempo; marcação das horas, calendários, etc.”</p> <p>“... que o educando seja estimulado em sua autonomia;”</p> <p>“Incentivar e estimular atividades voltadas para o raciocínio lógico e matemático, utilizando quebra cabeças, jogos de tabuleiro, desenho, colagem e materiais manipulativos;”</p> <p>“Estimular atividades envolvendo temporalidade, trabalhar com horas, meses, anos, dias da semana;”</p> <p>“Oferecer segurança e compreensão, elogiando mesmo os pequenos acertos;”</p> <p>“Posicionar o educando o próximo ao professor na sala de aula a fim de favorecer a interação ente ambos e minimizar os efeitos do barulho em classe;”</p> <p>“Sugere-se o uso do alfabeto móvel para contribuir no processo de alfabetização do educando;”</p> <p>“Inserção do aluno em projetos dentro do contexto escolar com o intuito de aumentar a participação dele e da família nas atividades educacionais da escola;”</p> <p>“Incentivar trabalhos manuais para o desenvolvimento da coordenação motora fina;”</p>	
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

ANEXOS

ANEXO A – FOLDER DA COEES 2018 (FRENTE)

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO -

AEE

Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Rede Estadual de Ensino do Pará:

1. **ESCOLAS DE ENSINO REGULAR** - Escolas com Salas de Recursos Multifuncionais – SRM.
2. **UNIDADES EDUCACIONAIS ESPECIALIZADAS**
 - UEES Prof. Astério de Campos (Belém).
 - UEES José Álvares de Azevedo (Belém).
 - UEES Prof.ª Yolanda Martins e Silva (Belém).
 - UTEES de Icoaraci (Belém)
 - UEES Geovanni Emmi (Santa Izabel do Pará).
 - UEES José Tadeu Duarte Bastos (Santarém).
 - UEES Marli Almeida Fontenelle de Castro (Stª Antª Tauá).
 - UTEES de Abaetetuba.
3. **CENTROS E NÚCLEOS ESPECIALIZADOS**
 - CAS- Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez
 - CAP- Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (Belém e Santarém).
 - NAAHS- Núcleo de Atividades às Altas Habilidades/Superdotação.
 - NATEE- Núcleo de Atendimento Educacional Especializado aos Transtornos do Espectro do Autismo.
4. **PROGRAMA DE ATENDIMENTO HOSPITALAR E DOMICILIAR**
 - Atendimento Domiciliar.
 - Abrigo João Paulo II.
 - Espaço Acolher.
 - Hospital de Clínicas Gaspar Viana.
 - Hospital Metropolitano.
 - Hospital Oncológico Infantil - Octávio Lobo
 - Hospital Santa Casa de Misericórdia.
 - Hospital Universitário João de Barros Barreto.
5. **INSTITUIÇÕES CONVENIADAS**
 - ACREDITAR- ERC Milton Pereira de Melo.
 - APAE- Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de: Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Barcarena, Belém, Bragança, Capanema, Eldorado do Carajás, Moju, Santarém e São Domingos do Capim.
 - CEROM- Centro Educacional Ronaldo Miranda.
 - CIEES – Centro Integrado de Educação Especial.
 - Instituto Felipe Smaldone.
 - Fundação PESTALOZZI- Escola Lourenço Filho.
 - SABER- Serv. de Atendimento Especializado em Reabilitação.
6. **AÇÕES INTEGRADAS:** CEFOR, NEL, Fundação PROPAZ, Plano Existir e Programa BPC na Escola.



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
Simão Robison Oliveira Jatene

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Ana Cláudia Serruya Hage

SECRETARIO ADJUNTA DE ENSINO
José Roberto Alves da Silva

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
Kmilla Batista Vallinoto de Souza

End. Av. Almirante Barroso, 1150, Bairro Marco
(EE Visconde de Souza Franco), CEP: 66095-000
- Belém/PA. Telefone: (91) 3222-8637
(Coordenadoria)
E-mail: coeesespecial@yahoo.com.br



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL



**NO CAMINHO CERTO
PARA A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

BELÉM-PARÁ
2018

ANEXO B – FOLDER DA COEES 2018 (VERSO)

APRESENTAÇÃO

A Coordenadoria de Educação Especial (COEES) vinculada a Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN), em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é responsável por definir, implantar, coordenar, acompanhar e avaliar as ações da Educação Especial no Estado do Pará.

A COEES desenvolve ações para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a promoção da acessibilidade das Pessoas com Deficiências (PcD), Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/S).

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Modalidade de ensino, transversal a educação básica em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, desenvolvida de forma complementar e/ou suplementar ao ensino comum por meio do Atendimento Educacional Especializado de acordo com o Decreto Federal nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

É compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente. Realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns. Ofertado, ainda, em Centros de Atendimentos Educacionais Especializados, constituídos pelas Unidades Especializadas da Rede Pública de Ensino e as Unidades Especializadas de caráter filantrópico sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Estado de Educação, assim como, Núcleos de Atendimentos Educacionais Especializados, Classes Hospitalares e nos ambientes domiciliares (CNE/CEB RESOLUÇÃO Nº 04 /2009; DECRETO FEDERAL Nº 7.611/2011).

ESTRUTURA DA COEES

- **Coordenação Geral** – responsável pelo gerenciamento de todas as ações e projetos da COEES.

- **Núcleo de Avaliação Educacional Especializada – NAAE** - tem por finalidade identificar fatores que interferem no processo ensino aprendizagem dos educandos inseridos na rede estadual de ensino e demanda espontânea da Capital e demais municípios do Estado. Realiza o atendimento inicial, a avaliação educacional especializada e encaminhamentos específicos para os educandos público alvo da educação especial, com vistas a sua participação efetiva no contexto escolar. **O atendimento ao público é realizado de 2ª a 5ª feira, de 08:00h às 13:00h.** (Contato: 3225-0823)



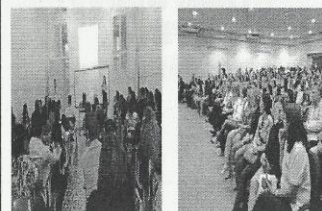
Interação com o educando (Fonte: COEES).

- **Programa de Formação e Assessoramento – PROFASS** - responsável pelo assessoramento técnico pedagógico às escolas e Instituições Especializadas, quanto à organização e funcionamento da educação especial na rede estadual de ensino e o Atendimento Educacional Especializado. Realiza formação continuada em serviço para os professores e técnicos pedagógicos, articulada com a equipe técnica de URES e USES e com outros espaços formativos, abordando temáticas relacionadas a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.



Assessoramento aos professores do AEE (Fonte: COEES).

- **Núcleo de Programas, Projetos, Planejamento e Convênios- NUPPLAC** – responsável pelo planejamento, elaboração e acompanhamento de projetos e ações que envolvam recursos financeiros (PAR/MEC/FNDE/SEDUC). Monitoramento e acompanhamento dos programas Sala de Recursos Multifuncionais, Escola Acessível e Programa BPC na Escola, assim como, análise, acompanhamento e deliberação acerca de processos diversos, tais como: lotações de servidores na área da educação especial, acordos de cooperação técnica e demandas de escolas e do Ministério Público.



Cursos de Formações (MEC/FNDE/SEDUC)

PROGRAMAS

Formação Continuada de Professores

Assessoramento Técnico Pedagógico

Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais

Escola Acessível

Programa BPC na Escola

ANEXO C – FOLDER DO NAAE 2016 (FRENTE)

O NAAE, mesmo sendo um Núcleo de atendimento voltado para a Avaliação Educacional, tem ampliado sua atuação, dialogando com alunos de cursos de graduação, professores, técnicos educacionais, pais e comunidade, através de ações diferenciadas que estão além da avaliação educacional.

Dessa forma, somado aos atendimentos padrões que oferecemos, temos:

- CINENAAE: O NAAE vai ao cinema Olympia com a exibição de filmes, para a comunidade, com temáticas direcionadas à educação especial;

- Palestras para professores e alunos de diferentes Faculdades e Universidades sobre Educação Especial e Avaliação Educacional;

- Participação nos eventos da COEES, fornecendo informações sobre os procedimentos avaliativos referentes aos alunos com necessidades educativas especiais.



Técnica do NAAE, reunida com alunos do Curso de Graduação em Pedagogia da UFPA.



Equipe do NAAE/COEES com professores participantes do evento "Diálogo Aberto sobre Dislexia".



Secretaria de Estado de Educação

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ

Simão Robison Oliveira Jatene

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Ana Cláudia Serruya Hage

SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO

José Roberto Alves da Silva

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Kmilla Batista Vallinoto de Souza

TÉCNICA RESPONSÁVEL NAAE

Lícia Mara Oliveira

End. Av. Almirante Barroso, 1765, Marco

CEP: 66093-020 - Belém/PA

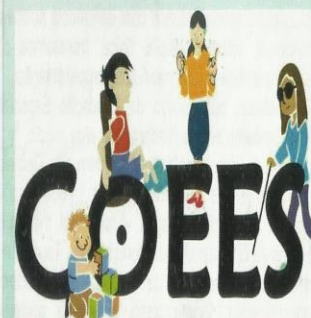
Telefone: (91) 3225-0823 (Avaliação)

E-mail: nucleodeavaliacaocoees@gmail.com



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

**NÚCLEO DE AVALIAÇÃO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADA -
NAEE/COEES**



**NO CAMINHO CERTO
PARA A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

BELÉM-PARÁ

2016

ANEXO D – FOLDER DO NAAE 2016 (VERSO)

NÚCLEO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL ESPECIALIZADA

O NAAE

É um Núcleo que tem como objetivo principal realizar avaliação educacional especializada, além de encaminhamentos específicos para alunos que possuem enquadramento nas modalidades de educação especial, visando a inclusão desses alunos no atendimento educacional especializado – AEE.

Consideram-se estudantes, público-alvo da Educação Especial, alunos com deficiência auditiva, intelectual, visual, múltipla, física, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

O estudante, público-alvo da Educação Especial, matriculado no ensino fundamental e/ou médio, terá direito a 2 (duas) matrículas, conforme o Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial. A segunda matrícula será no AEE, podendo ser oferecido nas Escolas ou em outros espaços de oferta, em núcleos especializados. Diante disso, a escola onde o aluno está matriculado regularmente, poderá solicitar ao NAAE, avaliação educacional para ajudar no direcionamento pedagógico do aluno que contemple a modalidade especial e esteja inserido no AEE, ou necessite de indicação para a sua inserção.

OUTROS MUNICÍPIOS

O NAAE recebe alunos que estão regularmente matriculados na capital do Estado, mas também os alunos que estão em outros municípios e que necessitam de avaliação educacional ou de outros atendimentos oferecidos pelo núcleo. Diante dessa realidade, o NAAE tem atendido alunos de outras localidades como Vigia, Barcarena, Salvaterra, Castanhal, Marituba, Benevides, Ananindeua, Mosqueiro, Curuçá, Capitão Poço, dentre outros.

HORÁRIO DE ATENDIMENTO

- Segunda a Quinta-feira de 8:00h as 13:00h
- Sexta-feira: Expediente Interno

PÚBLICO ALVO

- Preferencialmente, alunos regularmente matriculados na rede estadual de ensino
- Alunos da rede municipal e particular (enquadrados na modalidade de educação especial e desde que estas redes não disponham de centros para atendimento especializado)
- Comunidade (Pessoas com deficiência, demanda espontânea).

FAIXA ETÁRIA PARA ATENDIMENTO

- A partir de 6 anos de idade

DOCUMENTOS NECESSÁRIOS PARA O ATENDIMENTO INICIAL

Alunos Encaminhados, pela Escola, para Avaliação Educacional

- Encaminhamento da Escola
- Relatório Pedagógico (elaborado pelo professor)
- Comprovante de Residência (xerox)
- RG ou Certidão de Nascimento do Aluno (xerox)
- Se for menor, identidade do responsável (xerox)
- 1 foto 3x4

OBS: As avaliações educacionais precisam de agendamento. O primeiro momento é o do atendimento inicial.

Para Não Alunos (Pessoas com deficiência/Comunidade)

- Encaminhamento de Origem (Se houver)
- Comprovante de residência (xerox)
- RG ou certidão de nascimento (xerox)
- 1 foto 3x4

SERVIÇOS OFERECIDOS

- Avaliação Educacional (Alunos Matriculados)
- Consulta com Médico Otorrinolaringologista
- Consulta com Médico Oftalmologista
- Exame de Processamento auditivo Central (PAC)
- Terapia de Processamento Auditivo Central
- BERA
- Audiometria
- Orientação ao usuário

PARCERIAS

- Hospital Bettina Ferro (Centro de Otorrinolaringologia)
- Centro Médico e Odontológico -CEMO
- Clínica de Psicologia da UFPA
- Centro Social Santo Agostinho
- Programa de Reeducação Psicomotora – PRP
- PROFASS/COEES
- Centro Integrado de Inclusão e Cidadania - CIIC

EQUIPE INTERDISCIPLINAR

- Pedagogo
- Fonoaudiólogo
- Psicólogo
- Assistente Social

OBS: A equipe Interdisciplinar do NAAE atua com olhar voltado aos aspectos educacionais, não realizando terapias na sede do NAAE, bem como não realiza diagnósticos que são de particularidade médica.

