



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO – UFES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

MARTA ALVES DA CRUZ SOUZA

**A PRÁTICA AVALIATIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
PROCESSOS DE REFLEXÃO COM O OUTRO**

**VITÓRIA, ES
DEZ – 2015**

MARTA ALVES DA CRUZ SOUZA

**A PRÁTICA AVALIATIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
PROCESSOS DE REFLEXÃO COM O OUTRO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sonia Lopes Victor.

**VITÓRIA, ES
DEZ – 2015**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

S729p Souza, Marta Alves da Cruz, 1972-
A prática avaliativa na educação especial: processos de
reflexão com o outro / Marta Alves da Cruz Souza. – 2015.
312 f. : il.

Orientador: Sonia Lopes Victor.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Aprendizagem – Avaliação. 2. Avaliação educacional. 3.
Educação especial – Avaliação. 4. Inclusão em educação. 5.
Planejamento – Avaliação. I. Victor, Sonia Lopes, 1967-. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37



MARTA ALVES DA CRUZ SOUZA

A PRÁTICA AVALIATIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROCESSOS DE REFLEXÃO COM O OUTRO

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do
Espírito Santo como requisito
parcial para obtenção do Grau
de Doutor em Educação.

Aprovada em 17 de dezembro de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Sonia Lopes Victor

Professora Doutora Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo

Denise Meyrelles de Jesus

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Rogério Drago

Professor Doutor Rogério Drago
Universidade Federal do Espírito Santo

Silvia Márcia Ferreira Meletti

Professora Doutora Sílvia Márcia Ferreira Meletti
Universidade Estadual de Londrina

Sonia Mari Shima Barroco

Professora Doutora Sonia Mari Shima Barroco
Universidade Estadual de Maringá

Dedico este trabalho à minha querida mãe e aos meus filhos. Sonhos são sempre possíveis aos que sonharem! Ebenezer!!!

AGRADECIMENTOS

Meu coração se enche de gratidão!! EBENEZER!!!

Neste momento, passa um filme em minha mente e meus olhos se enchem de lágrimas... lágrimas de gratidão. E como elas têm um gosto bom!!

Um filme dirigido pelo Pai ao qual elevo meus olhos, agradecendo a Ele, autor e consumidor da minha fé. A ti, Senhor, toda honra e glórias!!

Um filme protagonizado por aqueles que, num processo dialético, medeiam o meu entorno e potencializam minha vida. Nesses encontros da caminhada, houve vários atores que me ajudaram a me constituir enquanto um ser histórico-cultural que sonha, que reage, que retrocede, que avança, que espera e que realiza e sonha novamente. O meu profundo agradecimento:

Àqueles que são o sentido da minha vida, minha família! Claudio, Clauber, Antonio e Ana, muito obrigada por serem o meu termômetro!! Por cuidarem de mim, torcerem por mim, me cobrarem, me amarem e por entenderem minha ausência mesmo estando presente. A conquista é dividida com cada um de vocês!!

Àqueles que são parte da minha herança cultural e àqueles que se entrelaçaram na minha vida: mãe, irmãos e irmãs, sogra, cunhados e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, minha enteada e minha netinha Stefany. Sei que vibram com minha conquista e que, para muitos, sou um exemplo de garra, de persistência e de luta. Obrigada pela torcida e por me ajudarem nos bastidores cuidando dos meus filhos, da minha família. Minha gratidão, por tornarem as dificuldades e os obstáculos um pouco mais leves Agradeço, *in memoriam*, a meu sogro... o Senhor viu o início e sei que, se estivesse aqui, estaria dizendo: Parabéns, minha filha!!!

Àqueles que compraram o meu sonho e nele investiram: minha orientadora e amiga Sonia Lopes Victor, que acreditou no meu potencial e, numa troca

generosa, foi potencializando o meu olhar, a minha fala e a minha vida. Obrigada, querida!! À professora Denise Meyreles de Jesus, que, desde a graduação, me acompanha e participa de forma potencializadora, estimulando possíveis movimentos na minha jornada profissional e acadêmica. O meu respeito e minha gratidão. Aos demais professores que se disponibilizaram a participar desse processo, auxiliando-me no enredo e nas cenas desse filme: Rogério Drago, Silvia Márcia Ferreira Meletti e Sonia Mari Shima Barroco. Obrigada por apontarem caminhos para onde não havia estrada e por lerem generosamente e com competência o meu texto, dando a ele luz e dinamicidade.

Àqueles que dialogavam comigo e ouviam os avanços e os recuos, as possibilidades e impossibilidades, dando-me o feedback e o renovo da esperança. O Grupicis, os colegas de profissão, os companheiros da turma de doutorado e meus amigos!! Como foi bom contar com vocês!! Agradeço por ter-me encontrado e por ter convivido com cada um de vocês.... Saibam que as marcas de vocês estão na minha vida. Em especial agradeço a Suelen, amiga e companheira. Sua participação como copesquisadora foi fundamental!!

Àqueles que me ajudaram no percurso de realização desse sonho, fazendo a revisão do texto, ajudando na transcrição das audiogravações e disponibilizando o seu tempo para sonhar junto comigo. Claudia, Dalva, Karine, Tainara, Emilly, Eulália, Keila e Amanda vocês foram 10!!! Obrigada!!!

Àqueles que patrocinaram e apoiaram o sonho – a Prefeitura Municipal de Guarapari pela via da Secretaria Municipal de Educação (Semed), os professores da educação especial e aos pedagogos que participaram desta pesquisa. Obrigada pela confiança e deliberação. Obrigada por sonharem um sonho germinado no coletivo, que hoje vira uma política pública do município.

Nesse filme, a lista das pessoas envolvidas é imensa. E aqui, demarcando um tempo e um espaço, agradeço a todos e a todas que, diretamente e indiretamente, estavam imersos dentro da cena ou nos bastidores, vibrando e apoiando... OBRIGADA!!!

RESUMO

Este estudo analisou os processos de avaliação dos alunos público-alvo da educação especial com professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, visando a uma reflexão crítica sobre as práticas avaliativas. Defende a tese de que a produção do conhecimento se faz com o diálogo com o outro e de que só pode haver mudanças na prática avaliativa quando há reflexão sobre e na prática. Para tanto, adotou a abordagem histórico-cultural como princípio teórico, baseando-se nos estudos de seu principal representante, Vigotski, e também nos estudos de Bakhtin para produzir reflexões sobre a prática avaliativa que envolve sujeitos público-alvo da educação especial, a qual, historicamente, se ancora numa perspectiva positivista e biologizante da avaliação desses sujeitos. O estudo partiu da premissa de que a prática avaliativa é um ato que envolve a compreensão dos sujeitos no processo ensino-aprendizagem, os quais, em seu processo de apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente, precisam da interação com o outro para mediar mecanismos de aprendizagem que desencadeiam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que auxiliam na internalização dos conhecimentos. O desenvolvimento deste estudo se deu por meio de uma pesquisa colaborativa com professores da educação especial, no município de Guarapari, no período de 2012 a 2015, a qual se desdobrou em três movimentos distintos. O primeiro movimento teve início com a análise das narrativas produzidas no Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp). Os dois movimentos seguintes se utilizaram de Ciclos de Estudos Reflexivos, que permitiram aos participantes refletir sobre a avaliação para a identificação dos sujeitos público-alvo da educação especial, a avaliação para o planejamento na sala de recursos multifuncionais e a avaliação para a aprendizagem, no referido município. A análise dos dados indicou que o processo de reflexão dialógico possibilitou aos professores de educação especial a análise sobre a prática avaliativa com alunos público-alvo da educação especial, desencadeando movimentos de transformação na política pública municipal e nos cotidianos escolares a partir da produção de um artefato que auxiliasse no desenvolvimento das práticas avaliativas nos diferentes contextos escolares. A conclusão é que, por meio da reflexão coletiva sobre os processos de avaliação, podemos instituir novos movimentos que possibilitem um caminho para a emancipação dos sujeitos público-alvo da educação especial.

Palavras-chave: Educação especial. Avaliação para a identificação. Avaliação para o planejamento. Avaliação para a aprendizagem.

RESUMEN

Este estudio analizó los procesos de evaluación de los alumnos publico-albo de la educación especial con profesores que actúan en Aulas de Recursos multifuncionales, mirando una reflexión crítica sobre prácticas evaluativas. Defiende la tesis de que la producción del conocimiento se hace con el diálogo con el otro y de que solo puede haber cambios en la práctica evaluativa cuando hay reflexión sobre y en la práctica. Por eso, adoptó el abordaje histórico-cultural como principio teórico, basado en los estudios de su principal representante, Vygotsky, y también en estudios de Bakhtin para producir reflexiones sobre la práctica evaluativa que envuelve sujetos publico-albo de la educación especial, la cual, históricamente, se ancla en una perspectiva positivista y biologizante de evaluación de esos sujetos. El estudio partió de la premisa de que la práctica evaluativa es un acto que envuelve la comprensión de los sujetos en el proceso enseñanza-aprendizaje, los cuales, en su proceso de apropiación de los conocimientos producidos históricamente, necesitan de la interacción con el otro para mediar mecanismos de el aprendizaje que desencadenan el desarrollo de las funciones psicológicas superiores que auxilian en la internalización de los conocimientos. El desarrollo de ese estudio se dio por medio de una pesquisa colaborativa con profesores de la educación especial, en el municipio de Guarapari, en el periodo de 2012 a 2015, la cual se desdobló en tres movimientos distintos. El primer movimiento tuvo inicio con el análisis de las narrativas producidas en el Observatorio Nacional de la Educación Especial (Oneesp). Los dos movimientos siguientes se utilizaron de Ciclos de Estudios Reflexivos, que permitieran a los participantes reflexionar sobre la evaluación para la identificación de los sujetos publico-albo de la educación especial, la evaluación para el planeamiento en la aula de recursos multifuncionales y la evaluación para el aprendizaje, en el referido municipio. La análisis de los datos indicó que el proceso de reflexión dialógico posibilitó a los profesores de la educación especial la análisis sobre la práctica evaluativa con los alumnos publico-albo de la educación especial, desencadenando movimientos de transformación en la política pública municipal y en los cotidianos escolares a partir de la producción de un artefacto que auxiliase en el desarrollo de las prácticas evaluativas en los diferentes contextos escolar. La conclusión es que, por medio de la reflexión colectiva sobre los procesos de evaluación, podemos instituir nuevos movimientos que posibiliten un camino para la emancipación de los sujetos publico-albo de la educación especial.

Palabras - llaves: Educación especial. Evaluación para la identificación. Evaluación para el planeamiento. Evaluación para el aprendizaje.

ABSTRACT

This study analyzed the evaluation procedures of special education audience with teachers who work in Multifunction Resource Rooms, aiming a critical reflection about evaluative processes. Defends the thesis that knowledge production is done with the dialogue with the other and that only can have changes on evaluative processes when there is a reflection about it and in practice. Therefore, a historical- cultural approach was adopted as theoretical reference, based on the studies of his principal representative, Vygotsky, and also on Bakhtin's studies to produce reflections about the evaluative practice that involves the special education's audience that, historically, is anchored in a positivist and biologizing perspective of the evaluation of these subjects. The study started from the premise that the evaluation practice is an act that involves the subjects understanding in the teaching-learning process which in your appropriation process of knowledge historically produced, it needs the interaction with the other to mediate learning mechanisms that trigger the superior psychological functions' development that helps in knowledge internalization. This study development has occurred from a collaborative research with the teachers from special education, in Guarapari, between 2012-2015 which unfolded in three distinguished movements. The first movement began with the analysis of the narratives produced at the National Centre for Special Education (Oneesp). The two following movements were used for Reflective Studies Cycles that allowed participants to reflect about evaluation to identify the special education's audience, the planning evaluation in the multifunctional resources rooms and the learning evaluation, in the city referred. The data analysis indicated that the dialogic reflection process enabled to the special education teachers the analysis about evaluative practice with the students from the special education audience triggering transformation movements in municipal and public policy and in the school day by day from the production of one artifact that helps in the development of the evaluative practices in different school contexts. The conclusion is that through collective reflection about the evaluation process, we can provide new movements that allow a way for the emancipation of special education's audience.

KEYWORDS: special education – evaluation for identification – evaluation for planning – evaluation for learning



“Não tenho um caminho novo. O que eu tenho de novo é um jeito de caminhar” (THIAGO DE MELLO).

LISTA DE SIGLAS

Atendimento Educacional Especializado – AEE
Atividades de vida diária – AVD
Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb
Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA
Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc
Conselho Municipal de Educação de Guarapari - Comeg
Educação de Jovens e Adultos - EJA
Estados Unidos da América - EUA
Exame Nacional do Ensino Médio - Enem
Grupo de Pesquisa Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade - Grupicis
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb
Iniciação científica - IC
Ministério da Educação e Cultura - Mec
Observatório Estadual de Educação Especial no Espírito Santo - Oeeesp
Observatório Nacional de Educação Especial - Oneesp
Plano de Atendimento Individualizado - PAI
Plano de Desenvolvimento individual - PDI
Plano de Educacional Individualizado - PEI
Plano Nacional de Educação - PNE
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE-EI
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Projeto Político Pedagógico - PPP
Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área de Deficiência Intelectual - RAADI
Região Metropolitana da Grande Vitória - RMGV
Salas de Recursos Multifuncionais - SRM
Secretaria Municipal de Educação - Semed
Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb
Universidade Federal de São Carlos - UFScar
Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese dos movimentos da pesquisa

Quadro 2: Agendamento dos encontros por município para o eixo II do grupo focal do Oneesp

Quadro 3: Distribuição dos eventos ao longo do segundo movimento da pesquisa.

Quadro 4: Distribuição dos eventos no terceiro movimento da pesquisa

Quadro 5: Número de alunos na educação básica e número de estabelecimento de ensino na RMGV

Quadro 6: Porcentagem da população de zero a 14 que frequentam a escola em relação à meta a ser atingida conforme o PNE

Quadro 7: Matrícula de alunos público-alvo da educação especial na classe comum

Quadro 8: Distribuição das matrículas em classe comum por tipos de escola

Quadro 9: Matrícula de alunos público-alvo da educação especial distribuídos por nível de escolaridade

Quadro 10: Percentual da população de zero a 17 anos com deficiência que estão matriculados em 2014

Quadro 11: Número de SRM recebidas por município e número de SRM em uso

Quadro 12: Número de matrículas no AEE

Quadro 13: Distribuição das matrículas dos sujeitos público-alvo da educação especial por especificidade no ano de 2013

Quadro 14: Distribuição dos participantes da rede colaborativa do Oneesp

Quadro 15: Distribuição dos encontros com grupos focais

Quadro 16: Distribuição das etapas da pesquisa do Oneesp com os municípios Região Metropolitana da Grande Vitória

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de alunos na educação básica e número de estabelecimentos de ensino na RMGV

Tabela 2: Porcentagem da população de 0 a 14 anos que frequentam a escola em relação à meta a ser atingida conforme o PNE/2014

Tabela 3: Matrícula de alunos público-alvo da educação especial na classe comum

Tabela 4: Distribuição das matrículas dos alunos público-alvo da educação especial em classe comum por tipo de escola

Tabela 5: Matrícula de alunos público-alvo da educação especial distribuídos por nível de escolaridade

Tabela 6: Percentual da população de 0 a 17 anos com deficiência que estão matriculada em 2014

Tabela 7: Distribuição de matrículas em 2013 por tipo de sujeitos público-alvo da educação especial

Tabela 8: Número de matrículas no AEE

Tabela 9: Número de SRM recebidas por município e número de SRM em uso

Tabela 10: Quantitativo de escolas no município de Guarapari

Tabela 11: Distribuição das escolas conforme a oferta do nível de ensino

Tabela 12: Matrículas nas escolas do município de Guarapari

Tabela 13: Matrículas dos alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns do município de Guarapari

Tabela 14: Número de alunos matriculados na rede municipal de Guarapari

Tabela 15: Distribuição das escolas por nível de ensino e complexidade de atendimento

Tabela 16: Quantitativo de escolas e percentual de professores que declaram ter formação continuada em educação especial

SUMÁRIO

1 REFLETINDO SOBRE A AVALIAÇÃO: CAMINHOS INICIAIS	16
2 A AVALIAÇÃO EMBASADA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: MARCAS DE UMA AVALIAÇÃO QUE PARTE DA VISIBILIDADE DO OUTRO	32
2.1 A CONSTITUIÇÃO DO HUMANO.....	35
2.2 O PAPEL DA MEDIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM..	39
2.3 A AVALIAÇÃO ENQUANTO ATO	48
3 A PRÁTICA AVALIATIVA COM OS SUJEITOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O QUE NOS DIZEM OS OUTROS?	59
3.1 AVALIAÇÃO PARA A IDENTIFICAÇÃO	60
3.2. AVALIAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO	69
3.3 AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM	74
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS: O QUE QUEREMOS POTENCIALIZAR?	83
4.1 A NATUREZA DA PESQUISA: O QUE CHAMAMOS DE COLABORAÇÃO	84
4.2. PRIMEIRO MOVIMENTO - A CONSTRUÇÃO DO OBJETO: ANÁLISE DA PRÁTICA AVALIATIVA DO GRUPO FOCAL DA GRANDE VITÓRIA	90
4.3 SEGUNDO MOVIMENTO - A PRODUÇÃO DO ARTEFATO: A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DA PROPOSTA AVALIATIVA NO MUNICÍPIO DE GUARAPARI	97
4.4 O TERCEIRO MOVIMENTO – A PRÁTICA AVALIATIVA: REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE E NA PRÁTICA.....	105
5 A PRÁTICA AVALIATIVA CONSTITUÍDA NOS MUNICÍPIOS DA GRANDE VITÓRIA	111
5.1 O CONTEXTO EDUCACIONAL DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE VITÓRIA	111
5.2 A PRÁTICA AVALIATIVA CONSTITUÍDA NOS MUNICÍPIOS DA GRANDE VITÓRIA	121

5.2.1 Avaliação para a Identificação	122
5.2.2 Avaliação para o planejamento	130
5.2.3 Avaliação para a aprendizagem	134
6 DIÁLOGOS PROPOSITIVOS NOS CICLOS REFLEXIVOS: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UM ARTEFATO NO MUNICÍPIO DE GUARAPARI	142
6.1 A POLÍTICA EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE GUARAPARI	142
6.1.1 A política municipal de Guarapari expressa em dados estatísticos	146
6.2 A CONSTITUIÇÃO DO GRUPO PARA O CICLO REFLEXIVO.....	156
6.2.1 O início da conversa.....	157
6.2.2 A constituição do grupo.....	160
6.3 O MOVIMENTO COLABORATIVO PARA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA	161
6.3.1 A construção da base teórica.....	161
6.3.2 O processo de elaboração do artefato.....	163
7 A PRÁTICA AVALIATIVA: REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE E NA PRÁTICA	175
7.1 A PROPOSTA AVALIATIVA: INSTITUINDO O INSTITUÍDO	175
7.2 A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA	180
7.2.1 A concepção de avaliação	180
7.2.2 Avaliação e processo ensino-aprendizagem	182
7.2.3 A avaliação e o sujeito avaliado	186
7.2.4 A relação do professor de educação especial com o professor da sala regular	188
7.3 MOVIMENTOS DISPARADOS A PARTIR DO ARTEFATO	191
8 CONSIDERAÇÕES	198
REFERÊNCIAS	206

1 REFLETINDO SOBRE A AVALIAÇÃO: CAMINHOS INICIAIS

Minha trajetória de reflexão sobre as práticas avaliativas inicia-se em Guarapari no Estado do Espírito Santo, cidade onde eu nasci, onde cresci e onde me tornei uma profissional da educação com ênfase na educação especial.

Guarapari é um município da Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV), emancipado pela Lei nº 28, de 19 de setembro de 1891, fazendo, neste ano de 2015, 124 anos de emancipação política. É dividido em 3 (três) distritos: Guarapari, Todos os Santos e Rio Calçado. Possui uma extensão territorial de 594, 487 km², com uma densidade demográfica de 177,10 habitantes por km². O índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM) é de 0,731, e a base da economia está pautada no setor de serviços. Possui uma vasta faixa litorânea e suas praias, reconhecidas internacionalmente, atraem inúmeros turistas ao longo do ano.

O IBGE estima, para 2015, que a população fixa esteja na faixa de 119.802 moradores; porém, no Censo de 2010, há o registro de 105.286 pessoas, sendo 51.494 homens e 53.792 mulheres. Quando analisamos a faixa etária, percebemos que Guarapari é uma cidade com uma população jovem tendo a maioria idade entre 10 e 34 anos.

Foi então, nessa cidade que, em 1990, terminei o magistério em nível médio¹ tendo começado a trabalhar, em 1993, como professora iniciante de uma turma de Bloco Único², numa escola de periferia do município. Lembro-me até hoje dos meus alunos e de como fazia para alfabetizá-los. Lembro que nesta época, questionavam-se os métodos tradicionais, e, para contradizê-los, surgiram as

¹ Nessa época, anterior à Lei 9394/96, não havia a exigência de curso superior para exercer a docência. A formação do professor era feita em escolas de 2º grau que ofereciam o curso para o Magistério, que era denominado de curso Normal.

² Bloco Único era a terminologia utilizada para designar as duas fases do ciclo de alfabetização. Era composto pelas turmas de 1ª série e 2ª série, e os alunos tinham aprovação automática da 1ª fase do ciclo para a segunda.

práticas pedagógicas que se fundamentavam na teoria construtivista³ para entender a inteligência e o desenvolvimento humanos. Dessa teoria, ficou a certeza de que esses processos eram determinados pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio e de que o papel do professor era o de mediar e intervir junto àqueles alunos que não conseguiam aprender com base nos métodos tradicionais de ensino.

Nessa época, não havia concursos públicos para o magistério em Guarapari e nem processo seletivo para contratação temporária. Era um tempo difícil no qual as vagas de trabalho pertenciam aos partidos políticos. A educação municipal estava interligada às políticas educacionais do Estado, e, em relação à área de educação especial, não havia no município, nenhum trabalho organizado.

Recordo-me de que, a partir da implantação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, houve uma virada na educação do município. Começamos a criar nossas políticas públicas no campo educacional. Foi nessa época que iniciei a minha graduação em Pedagogia, na Universidade Federal do Espírito Santo. Com a nova legislação começou um processo de municipalização da educação e foi dada uma nova configuração à Secretaria Municipal de Educação, a qual organizou, em 1998, um concurso público, por meio do qual me tornei professora efetiva.

Nesse ano de 1998, fui convidada a trabalhar na Sala de Apoio, estruturada pelo setor de educação especial do município. Vivenciei, a partir desse ano, o início da estruturação da educação especial como política pública, pois, antes, havia somente os atendimentos na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e na Pestalozzi. Nesse mesmo ano, o município iniciou o trabalho com alunos surdos, que era realizado numa escola estadual, tendo como fundamentação teórico-metodológica a perspectiva oralista.⁴

³ A teoria construtivista é baseada na concepção epistemológica de Jean Piaget e difundida por Emília Ferreiro. Trabalhava-se com a perspectiva do aluno como construtor do conhecimento, passando esse aluno por várias etapas no processo de leitura e escrita.

⁴ O oralismo era uma filosofia de escolarização que visava educar os surdos tendo como forma de ensino a via oral-auditiva.

O trabalho na Sala de Apoio era voltado para alunos com dificuldade de⁵ aprendizagem. Iniciávamos esse trabalho na educação especial, realizando uma avaliação para a identificação, com base na teoria piagetiana,⁶ que nos auxiliava a identificar os motivos pelos quais alguns alunos tinham dificuldade para aprender.

Em 2001, quando a educação do município de Guarapari se tornou um Sistema, iniciou-se, simultaneamente, o atendimento aos alunos com deficiência intelectual pelo poder público. Esses alunos passaram a ser atendidos no contexto da escola regular, utilizando os espaços das Salas de Apoio, que, nesse momento, por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), passaram a ser denominadas Salas de Recursos.

Depois de trabalhar na Sala de Recursos, fui convidada, em 2003, para trabalhar na Secretaria Municipal de Educação de Guarapari (Semed) de Guarapari, fazendo parte da equipe de educação especial. Nesse setor, várias atividades eram realizadas, tais como organização dos atendimentos aos sujeitos da educação especial; adequação das políticas municipais conforme as políticas nacionais; criação de espaços de formação continuada de modo que os professores, tanto da educação especial como da classe comum, pudessem refletir sobre os processos de acesso e de permanência dos sujeitos com necessidades educacionais especiais⁷ na escola regular.

No mesmo ano em que entrei para a equipe na Semed, fiz o processo seletivo para o mestrado em Educação e pude refletir sobre o processo de avaliação. Desse modo, em minha trajetória acadêmico-profissional, a reflexão sobre as práticas avaliativas na educação especial tem estado presente. No decorrer de minha atuação profissional no município de Guarapari-ES, as escolas sempre

⁵ A sala de apoio atendia os alunos com dificuldade de aprendizagem que não tinham laudo. Os alunos que a escola não conseguia ensinar no conjunto dos demais.

⁶ A avaliação tendo por base a teoria piagetiana consistia em avaliar o aluno com base em atividades concretas que visavam compreender o estágio de desenvolvimento que a criança se encontrava. Para Piaget a criança avança de um estágio para o outro com o amadurecimento biológico.

⁷ O termo necessidade educacional especializado consistia em grupos de pessoas que apresentam dificuldades permanentes ou temporárias, ao longo do processo educacional. Essas dificuldades poderiam ser de causa orgânica ou não (BRASIL, 2001).

nos convidavam, referindo-me aqui a toda a equipe da Semed, para ajudá-las a refletir sobre o processo de avaliação, pois os professores tinham várias dúvidas a respeito da decisão sobre o resultado final de aprovação ou retenção dos alunos com deficiência,⁸ decisão essa que sempre parecia muito complexa, uma vez que não havia registros dos parâmetros de aprendizagem. Essa situação me causava inquietações, pois os processos avaliativos deveriam fazer parte do processo de aprendizagem, e ninguém melhor do que a escola e o professor responsável pelo aluno para deliberar sobre essa situação.

Ao desenvolver uma dissertação⁹ no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, em 2007, tive a oportunidade de investigar sobre essa prática dentro de uma unidade de ensino na perspectiva de compreender quais processos avaliativos estavam presentes nas práticas pedagógicas e quais eram os encaminhamentos para os alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares. Tal estudo possibilitou-me ratificar as confirmações de muitos pesquisadores, tais como Esteban (2001, 2003); Jesus, Caetano e Aguiar (2001); Hoffman (2001); Romão (2005); Luckesi (2005), de que havia um distanciamento entre prática pedagógica e avaliação.

Percebi, com esse estudo que, muitas vezes, os alunos público-alvo da educação especial não participavam das práticas avaliativas dentro da sala regular, pois não havia uma intencionalidade de ensino direcionada aos seus processos de aprendizagem, ou, quando participavam, era apenas para cumprir rituais, sem intenção de intervenção. Essas práticas avaliativas eram condizentes com processos classificatórios e excludentes, tendo por base um

⁸ A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusão (2008) utiliza a terminologia “sujeitos público-alvo da educação especial” para referir-se a pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, psicoses e altas habilidades/superdotação. Utilizamos nesse texto, o termo, alunos ou sujeitos com deficiência, mesmo assumindo o posicionamento de que a deficiência não resulta necessariamente em dificuldade de aprendizagem. Porém, ainda manteremos em alguns momentos no texto o termo “público-alvo”, quando nos referirmos a todo grupo que corresponde o termo, sobretudo, no capítulo 5, no qual apresentamos os dados da pesquisa envolvendo os sujeitos público-alvo da educação especial.

⁹ SOUZA, M. A. C. **Inclusão e avaliação no cotidiano da escola: um estudo de caso.** Dissertação (mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, 2007.

diagnóstico de deficiência que excluía o sujeito da e na escola, limitando ou impedindo seu processo ensino-aprendizagem. No entanto, essa classificação e essa exclusão presentes nas práticas avaliativas, não eram inerentes apenas aos sujeitos da educação especial, mas afetavam a todos os alunos que não obtinham resultados favoráveis. Portanto, estas práticas precisavam ser refletidas no contexto da educação geral.

Isto nos¹⁰ faz acreditar que a concepção sobre avaliação no cotidiano das escolas é perpassada por um processo histórico segregativo que precisa ser refletido para construir novas práticas que estejam atreladas à aprendizagem. Quando pensamos na avaliação dos sujeitos com deficiência, observamos que essa prática se torna mais complexa, pois existe todo um discurso cultural da impossibilidade de esses sujeitos aprenderem, pautando-se numa dimensão biológica. Nesse sentido, refletimos sobre dois pontos: Como os aspectos históricos da avaliação no contexto geral e da avaliação no tocante à educação especial marcam o cotidiano escolar e como as marcas culturais do sujeito público-alvo da educação especial corroboram numa prática excludente.

Iniciamos dizendo que pensar sobre a avaliação é algo bastante complexo, pois ela tem se tornado, ao longo da história, um campo de saber multifacetado e com várias funções, conforme Dias Sobrinho (2002); Ludke (2002); Freitas (2002); Sousa (2002), as quais acabam se convergindo nas práticas avaliativas dentro do cenário educacional. Essa multidimensionalidade tem contribuído para olhares enviesados sobre esta temática, provocando, de certa forma, um atravessamento ou uma sobreposição das práticas avaliativas ocorridas em diversos âmbitos e trazidas para o cenário da educação.

Quando pensamos na avaliação educacional, precisamos perceber que esse é um campo de saber que envolve diversas subáreas que apresentam características e enfoques teóricos diferenciados (GATTI, 2012). Podemos enunciar as seguintes subáreas: avaliação de sistemas educacionais, de

¹⁰ Para expressar a voz da autora no texto, passamos a utilizar as formas verbais de primeira pessoa do plural a fim de evidenciar que somos sujeitos imersos num discurso cultural e que marcamos e somos marcados pelo outro. Também, porque fazemos parte do Grupo de Pesquisa Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade (Grupicis), coordenado pela professora Sonia Lopes Victor, o qual possibilita novos olhares sobre essas temáticas, e porque integramos os Observatórios Estadual e Nacional de Educação Especial.

desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivos de macroanálises, de programas, avaliação institucional e autoavaliação. Para cada subárea existem procedimentos e funções diferenciados que visam a atender determinados objetivos e contextos. No entanto, como todas essas subáreas estão dentro do cenário da educação, é comum ver sobreposições de práticas dentro do cotidiano das escolas.

Muitos professores, por conta das avaliações de rendimento escolar com objetivos de macroanálises, introduzem instrumentos avaliativos com vistas a treinar os alunos para fazerem esse tipo de avaliação justificando que é o modelo que o sistema utiliza; outros, por conta dos processos avaliativos de concursos ou processos seletivos, fazem uso desse modelo excludente e justificam que seus alunos passarão por esses processos durante sua vida. Dessa forma, acabam trazendo para o cotidiano escolar práticas avaliativas cujos objetivos são classificatórios e quantificáveis como sendo um modelo a ser seguido nas práticas de avaliação para acompanhar os processos de aprendizagem.

Esteban (1999), analisando os cotidianos das escolas, percebeu claramente essa sobreposição e apontou três perspectivas de práticas avaliativas que coexistem no cenário educacional. A primeira é o retorno ao padrão rígido da avaliação quantitativa expressa por meio das avaliações externas¹¹ que servem de controle para um padrão mínimo de acesso curricular; a segunda é a consolidação de um modelo híbrido que oscila em duas perspectivas – uma que não abandonou a ideia de avaliação enquanto controle e outra que quer romper com essa visão, mas não se tem uma modificação profunda; e a terceira é a perspectiva de uma construção democrática, imersa numa pedagogia da inclusão, na qual a avaliação acompanha os processos pedagógicos em prol da aprendizagem de todos.

¹¹ No Brasil, existe um Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que desde 2005, passou a ser composta de duas avaliações: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) e a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). A primeira avalia os conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática nas turmas de 5º ano e 9º ano, visando gerar dados por escola e por município. Ela é conhecida como Prova Brasil. A segunda é realizada por amostragem e avalia as mesmas áreas de conhecimento. Na educação básica, também existe o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (Ana).

Numa perspectiva do materialismo dialético, no qual nos embasamos teoricamente, compreendemos que essa sobreposição é fruto de um processo histórico produzido em diferentes contextos e que as marcas culturais vão sendo internalizadas pelos sujeitos praticantes.

Costa (2004) e Saul (1988), ao abordarem esse processo histórico, ressaltam que a avaliação é um fenômeno humano e social utilizado nas ações cotidianas dos sujeitos, estando presente desde o início do processo civilizatório, portanto antecedente à escola. As mudanças sociais forjaram reorganizações da sociedade para a adequação ao novo modelo socioeconômico que despontava, e, entre essas mudanças, a educação é chamada a dar respostas às exigências sociais utilizando-se da avaliação como um instrumento para verificar e propor os encaminhamentos necessários (COSTA, 2004).

No cenário educacional, a avaliação passou a ser utilizada na França quando surgiu a escola moderna.¹² Dentro de um processo de consolidação das ciências, as práticas avaliativas pautaram-se nos critérios de objetividade e transparência, em detrimento dos testes orais, e, nesse ínterim, começaram a surgir os testes escritos. Assim, a adoção desses instrumentos, como forma de dar cientificidade ao processo avaliativo (DIAS SOBRINHO, 2001) e de “dar-lhe fidedignidade, foi se consolidando como medida para efeito de seleção e de legitimação” (COSTA, 2004, p. 6).

A avaliação educacional tornou-se um campo de conhecimento e elemento organizador na sociedade e só se consolidou no Ocidente no século XX, principalmente nos Estados Unidos da América (EUA), França e Portugal.¹³ Nos EUA, no período da Guerra Fria,¹⁴ utilizou-se a avaliação para melhorar o desempenho acadêmico pela via de investimento financeiro e de controle dos

¹² Segundo Manacorda (1991; 2002), o termo “escola” tem sentidos diferenciados conforme os períodos históricos, sendo anacrônicos quando se remota a épocas antigas. A Escola Moderna surge como uma demanda para a formação do novo homem social em uma sociedade atravessada pelas marcas da Revolução Francesa, Industrial e também pelos preceitos de um pensamento iluminista, que ressaltava a perspectiva científica.

¹³ Trabalho de Pophana (1983) citado por Costa (2004) aborda esses aspectos.

¹⁴ A Guerra Fria teve seu início logo após a Segunda Guerra Mundial (1945) e a extinção da União Soviética (1991). Conforme o site <sohistoria>, a guerra fria é a designação atribuída ao período histórico de disputas estratégicas e conflitos indiretos entre os Estados Unidos e a União Soviética que disputavam a hegemonia política, econômica e militar no mundo. (Disponível em : <<http://www.sohistoria.com.br/ef2/guerrafria/>>)

resultados que deveriam expressar a qualidade da educação. Na Europa, França e Portugal, a avaliação estava embasada no desenvolvimento dos instrumentos, o que ocasionou o surgimento de uma ciência da avaliação – Docimologia, que é o estudo sistemático dos exames, em particular os sistemas de atribuição de notas e do comportamento dos examinados e examinadores. A Docimologia também proporcionou a ênfase nos testes de medidas, de escalas, com o objetivo de medir e quantificar.

Esse modelo de avaliação educacional começou a surgir no Brasil na década de 1970, principalmente, após o regresso de estudantes de cursos de pós-graduação dos EUA (COSTA, 2004). Eles trouxeram as bases da avaliação positivista e quantitativa, tendo repercussão tanto na perspectiva acadêmica quanto nas articulações dentro da legislação educacional em todos os âmbitos. Esse movimento sofreu várias críticas que denunciavam o caráter liberal e positivista das práticas avaliativas. Na década de 1980, após a abertura política, iniciaram-se os estudos que romperam com paradigmas quantitativos, propondo um olhar mais qualitativo para o processo de ensino-aprendizagem. Vários teóricos desenvolveram pesquisas no campo da avaliação e a adjetivaram conforme suas perspectivas teóricas: avaliação emancipatória, de Ana Maria Saul (SAUL, 1988); avaliação qualitativa, de Pedro Demo (DEMO, 1987); avaliação mediadora, de Jussara Hoffman (HOFFMAN, 2010); avaliação diagnóstica, de Cipriano Luckesi (LUCKESI, 2005).

Costa (2004) e Barriga (2003) relatam que, na década de 1990, a avaliação educacional entra no cenário das Reformas Políticas Públicas e aparece no Plano de Reforma do Estado Brasileiro desde o governo de Collor de Mello passando pelos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Luís Inácio Lula da Silva. Podemos acrescentar que ela também está presente nos governos de Dilma Rouseff.

Percebemos que o contexto histórico do cenário da avaliação educacional é perpassado por momentos de avanços, de conflitos e é marcada pela dimensão quantitativa. Costa (2004, p.1) ressalta que

[...] a avaliação tem sido utilizada muito mais em função de interesses e finalidades econômicas (elemento reorganizador na consolidação

da produção capitalista) do que em razão de melhorias de desempenhos humanos ou mudanças qualitativas de vida na sociedade (elemento reorganizador na emancipação do povo).

Notamos que a construção histórica do campo de avaliação contribuiu para uma diversidade de ações conflituosas na prática docente, provocando uma tendência ora para um tipo ora para o outro. Acreditamos que essa marca neoliberal e quantitativa tem contribuído para as limitações e, algumas vezes, para os retrocessos nas práticas avaliativas.

É importante destacar que a avaliação da aprendizagem traz em si um processo de interpretação, uma tradução imbricada da subjetividade de quem avalia, e é carregada de valores quantitativos ou qualitativos. Pensar que a avaliação pode ser objetiva e neutra é um mito educacional, pois ela é um processo intencional, dinâmico, e não apenas uma técnica, de natureza estática (RAPHAEL, 2002).

Partimos da ideia de que a transformação da práxis avaliativa deve ocorrer numa dinâmica de formação continuada que possibilite aos educadores refletirem sobre sua própria prática e romperem com a perspectiva de uma avaliação que busca classificar, que seleciona e exclui ao invés de estar associada aos processos de aprendizagem numa dimensão democrática e inclusiva de acesso ao conhecimento por todos.

Concordamos, assim, com Esteban (1999) quando diz que a reflexão sobre a avaliação só faz sentido quando nos questionamos sobre a produção do fracasso/sucesso dos alunos e sobre o porquê de várias crianças e jovens não terem acesso aos saberes escolares. É nesse contexto que pensamos o ato de avaliar, que se distancia da visão de controle, mas que faz parte do jogo no/do processo ensino-aprendizagem.

Nesse jogo, o ato de avaliar deve servir para perceber o movimento e apontar caminhos na prática pedagógica, não classificando, não rotulando e não estigmatizando. Ele deve pautar-se não apenas nas dificuldades, nas limitações funcionais ou naquilo que o aluno não aprendeu. Deve levantar e explorar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, incluindo os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e

superdotação matriculados nas escolas regulares. É uma prática avaliativa dinâmica (LUNT, 1995) que possibilita um olhar no movimento atual e nas possibilidades futuras; ela é prospectiva e aponta possibilidades de ação junto ao processo pedagógico.

A prática da avaliação baseada na concepção de mensuração, de aferição de resultados de desempenho do aluno

[...] encontra-se na contramão de um movimento que tem buscado considerar que a educação escolar pode ser (re)criada por meio de uma perspectiva de inclusão escolar, e é nesse contexto que essa prática vem se tornando cada vez mais desafiadora e complexa (CHRISTOFARI; BAPTISTA, 2012, p. 387).

Abordar as práticas avaliativas no campo da educação especial é ter consciência de que também há, nessa área, um atravessamento quantitativo e positivista da prática avaliativa, justificado na incapacidade de o outro aprender pela via da impossibilidade biológica. Quando refletimos sobre essas práticas, faz-se necessário compreender que há um rompimento dialógico baseado na premissa do imaginário social de que o desenvolvimento do sujeito com qualquer deficiência é limitado por suas condições orgânicas.

É importante destacar que olhamos essa problemática a partir dos pressupostos da abordagem histórico-cultural, na qual Vigotski¹⁵ propõe uma visão prospectiva do desenvolvimento, conforme sintetizada por Padilha (2000, p. 2015), quando diz que “não é o defeito que decide o destino das pessoas, mas sim, as consequências sociais desse defeito”.

Entretanto, historicamente, percebemos uma ênfase nas questões orgânicas, que justificam os processos de não aprendizagem. Apoiada em Beyer (2005), percebemos que, nas práticas de avaliação no campo da educação especial, essa ênfase está presente em quatro concepções paradigmáticas; porém, essas concepções não aconteceram/acontecem de forma linear, mas, sim, coexistem num mesmo espaço-tempo.

¹⁵ O nome Vigotski aparece nas publicações brasileiras de diferentes formas: Vigotski, Vygotsky, Vygotski, Vygotskii ou Vigotskii. Neste trabalho, optamos pela grafia “Vigotski”, conforme empregada pelo tradutor Paulo Bezerra e seguida por vários estudiosos brasileiros, tais como Martins (2011), mantendo nas citações as grafias conforme aparecem nas obras utilizadas.

O primeiro paradigma é o clínico-médico, que visa diagnosticar se há ou não a presença de deficiência no sujeito avaliado. O laudo é o ponto de partida e de chegada dessa forma de avaliação. O segundo é o paradigma sistêmico, no qual se percebe que a dificuldade pelo não aprender dentro dos padrões preestabelecidos no sistema escolar pode ser proveniente de um problema no biológico e esse sujeito precisa ser encaminhado para outros serviços. O terceiro paradigma é o sociológico, no qual o olhar sobre a deficiência é subjetivo e dependente do grupo e do profissional que atuam com ele. As condições de sucesso e insucesso na aprendizagem são relativas.

A deficiência é interpretada por meio da reação social. A forma como o grupo reage à situação da deficiência poderá implicar o agravamento (pelo preconceito ou incompreensão) ou o alívio (pela empatia ou compreensão) da situação individual (BEYER, 2005, p. 92).

A quarta concepção é baseada no paradigma crítico-materialista, em que a deficiência é “[...] encarada como um resultado de inaptidão produtiva do indivíduo” (BEYER, 2005, p. 92). Olha-se o sujeito pela via das condições materiais que ele conseguirá produzir para poder sobreviver na vida social.

Essas condições pertinentes aos olhares pelos quais avaliamos os sujeitos da educação especial deixam claro, seja pela via do paradigma clínico-médico, seja pela via do paradigma sistêmico, do paradigma sociológico, do paradigma crítico-materialista, que são formas culturais e sociais de conceber a pessoa com deficiência, mas que também apontam a impossibilidade de aprender, o não investimento no trabalho pedagógico e param na percepção fatalista da deficiência. É uma avaliação pós-ativa (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998), que remete ao que já passou, ao diagnóstico, ao que o aluno já sabe e que segrega/classifica aquele que o professor acha que não sabe ou que sabe bem menos que os outros colegas.

A forma de conceber esse alunado é marcada pela visão biológica, que limita uma visão prospectiva da aprendizagem desses sujeitos e, muitas vezes, revela um descrédito no processo de escolarização. Vygotski (1997, p. 19) nos ajuda a refletir sobre essa situação, quando afirma que

[...] o processo de desenvolvimento de uma criança deficiente está socialmente condicionado em forma dupla: a realização social do defeito (o sentimento de inferioridade) é um aspeto condicionado do desenvolvimento social, seu segundo aspecto constitui na orientação social da compensação para a adaptação às condições ambientais, as quais foram criados e formados para o tipo humano normal (tradução nossa).¹⁶

Nesta dimensão, Vigotski nos ensina que um olhar da falta, produzido cultural e socialmente, pode condicionar e marcar uma situação de inferioridade das crianças deficientes¹⁷, minimizando a forma de atendimento desses sujeitos. Por outro lado, ele nos instiga a refletir e a criar condições significativas para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, pois estes, tais como os demais alunos, aprendem também pela via da mediação simbólica provocada pelo outro que está no seu entorno.

Eggert (1997 citado por BEYER, 2005) sugere que precisamos mudar nosso enfoque: da seleção dos alunos com deficiência, para o atendimento nos serviços especiais, para a identificação das necessidades especiais desses alunos; do encaminhamento ao serviço especial, para o apoio ao aluno no âmbito da escola regular; da justificativa do encaminhamento para o serviço especial, por meio do laudo clínico, para a orientação e o acompanhamento pedagógico na escola regular; dos métodos quantitativos e normativos, para a descrição qualitativa e a consideração do contexto ou do entorno.

Essa mudança de enfoque contribuirá na constituição de outras práticas avaliativas que dialoguem com o sujeito e com os processos de aprendizagem. Percebemos que, além do viés de seleção, a avaliação no campo da educação especial é marcada pelo olhar da condição social desse sujeito, que, culturalmente, é visto como impossibilitado.

Nesse contexto, conseguimos perceber que a construção do conceito de avaliação é marcada pelas condições sócio-históricas de cada contexto e que a

¹⁶ [...] el proceso de desarrollo de un niño deficiente esta condicionado socialmente en forma doble: la realización social del defecto (el sentimiento de inferioridad) es un aspecto del condicionamiento social del desarrollo; su segundo aspecto constituye la orientación social de la compensación hacia la adaptación a las condiciones del medio, que se han creado y se han formado para un tipo humano normal (VYGOTSKI, 1997, p.19).

¹⁷ Termos utilizado pelo autor e refere ao que denominamos hoje de público-alvo da educação especial

prática avaliativa na educação especial, muitas vezes, é delimitada pelas condições biológicas do sujeito. É importante destacar que essas concepções acabam produzindo uma prática avaliativa que não privilegia e nem fortalece a aprendizagem dos sujeitos, conseqüentemente, dificulta o seu desenvolvimento.

Pautada na perspectiva do materialismo dialético, entendemos que a “base do desenvolvimento do mundo é objetiva e real, a natureza é material enquanto a consciência e as ideias são reflexos da relação do ser com o mundo” (NININ, 2006, p.60). Dessa forma, entendemos que as heranças culturais são fortes, mas elas não são determinantes; portanto, mesmo tendo as práticas avaliativas marcas históricas, elas podem ser emancipadas. Embora a consciência do homem, determinada pela matéria, seja historicamente situada, não é passiva, mas possibilita a ele agir sobre o mundo e modificá-lo (NININ, 2006). Esse processo de modificação, numa perspectiva dialética, é contínuo, constante e dialógico. Vigotski (2000, p. 455) considera o diálogo como forma de discurso em que é possível exprimir “pensamentos, sensações e até reflexões profundas”. É pela via do diálogo, pela mediação da linguagem que podemos interiorizar novos conceitos e mudar nossas práticas refletindo sobre elas, pois “[...] a subjetividade não é produto da cultura, é ela mesma constitutiva da cultura” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 28).

Diante do exposto, acreditamos que é por meio do diálogo que podemos refletir sobre nossas práticas e propor transformações. Apoiada em Vigotski, utilizamos o diálogo como princípio norteador, compreendendo que, a partir das relações sociais, são desenvolvidos os processos psicológicos e que, na forma dialógica de discurso, é possível apreendê-los. À medida que o sujeito se relaciona, desenvolve-se psiquicamente e se reconhece como membro da cultura, o que possibilita modificações em si e nos outros. Acreditamos em uma avaliação que possibilite mediar os processos de aprendizagem, que reconheça o outro como um sujeito ativo, capaz e que se relaciona com o mundo e com o seu entorno. Uma avaliação que esteja pautada no processo da apropriação do conhecimento.

Esses apontamentos nos fizeram perceber e acreditar que a reflexão coletiva sobre os processos de avaliação, dentro dos espaços educacionais e por meio da pesquisa com professores, é um caminho que pode permitir a transformação da realidade social.

Nessa direção, entramos no doutorado em Educação no ano de 2012, buscando trazer o olhar potencializador desse tipo de ação a fim de entendermos os processos de ensino-aprendizagem e a constante interlocução com as práticas avaliativas. Nesse sentido, nosso objetivo é analisar com professores que atuam nas SRM os processos de avaliação do público-alvo da educação especial, visando a uma reflexão crítica sobre as práticas avaliativas. Nossa premissa parte da tese de que a produção do conhecimento se faz com o diálogo com o outro e que só pode haver mudanças na prática avaliativa quando há reflexão sobre e na prática.

Apostamos no processo de reflexão com os professores da educação especial¹⁸ por acreditarmos que esses profissionais, atuando em colaboração com os professores na sala regular e atendendo aos alunos com deficiência, podem articular movimentos interessantes e possíveis no processo de aprendizagem desses alunos, desde a prática avaliativa para a identificação com vistas às práticas de avaliação para o planejamento na sala de recursos e a aprendizagem na sala comum.

Essas práticas avaliativas (para a identificação, para o planejamento e para a aprendizagem), embora sejam contempladas em momentos distintos, estão interligadas e conectadas durante todo o processo pedagógico que envolve os alunos com deficiência. Quando o olhar sobre esses sujeitos é pautado apenas no biológico, a avaliação voltada para eles tende a parar apenas no diagnóstico e não possibilita outros movimentos em prol da aprendizagem.

Nesse contexto, nossos objetivos específicos para este estudo consistem em buscar analisar os processos avaliativos para identificação, para o planejamento e para a aprendizagem, narrados pelos professores especialistas

¹⁸ O professor de educação especial tem como lócus de trabalho, conforme a PNEE-EI (2008) é um profissional que atua no AEE, oferecida na sala de recursos e tem formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

dos municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV) – ES participantes da pesquisa do Oneesp/ES;¹⁹ dialogar de forma propositiva com os profissionais da educação do município de Guarapari sobre as práticas avaliativas, tendo em vista a elaboração de um documento que os oriente quanto aos procedimentos de avaliação para a identificação, para o planejamento e para a aprendizagem dos sujeitos da educação especial; e acompanhar processos de avaliação de alunos com deficiência na escola comum, disparados a partir do movimento de reflexão e implantação da proposta avaliativa municipal.

Optamos por realizar uma pesquisa cuja metodologia possibilitasse empoderar o sujeito e por meio da qual pesquisadora e participantes pudessem produzir conhecimentos. Buscamos, então, realizar uma pesquisa colaborativa, fundamentados na abordagem histórico-cultural com professores da educação especial no município de Guarapari-ES. Esta pesquisa se desdobrou em três movimentos distintos, iniciando-se com o estudo dos dados do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp) e prosseguindo com dois movimentos, os quais utilizaram como proposta metodológica os ciclos de reflexão. Esses ciclos permitiram aos participantes refletir sobre as práticas avaliativas dentro do município de Guarapari e, em particular no âmbito das unidades de ensino nas quais atuavam.

Sendo assim, partindo de nosso objetivo, delineamos este trabalho, destacando, no segundo capítulo, a construção da base teórica sobre a prática avaliativa, apoiada na abordagem histórico-cultural, evidenciando a constituição do humano; o papel da mediação no processo ensino-aprendizagem e a avaliação enquanto ato. No terceiro capítulo, destacamos a revisão de literatura, buscando as pistas sobre a avaliação para a identificação, para o planejamento e para a aprendizagem que outros pesquisadores já trilharam. No quarto capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa colaborativa,

¹⁹ O Oneesp é um grupo de pesquisa nacional coordenado pela professora Enicéia G. Mendes da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e tem a participação de 22 universidades públicas representativas das cinco regiões brasileira. No estado do Espírito Santo é coordenado pelas professoras Denise Meyrelles de Jesus, Sonia Lopes Victor e Agda Felipe Gonçalves. Participaram da pesquisa do Oneesp cinco municípios da Região Metropolitana (Cariacica, Guarapari, Vila Velha, Vitória e Serra) e cinco da Região Norte (Linhares, Nova Venécia, Rio Bananal, São Mateus e Sooretama).

ênfatizando os aspectos teórico-metodológicos e os movimentos pelos quais delineamos este estudo. No quinto capítulo, apresentamos a prática avaliativa constituída nos municípios da RMGV. Iniciamos com uma análise estatística dos dados educacionais e procedemos à análise das narrativas produzidas no Oneesp de modo a evidenciar as práticas avaliativas; No sexto capítulo, mostramos como um processo de reflexão pode contribuir para a elaboração de um artefato que auxiliará professores da educação especial na prática de avaliação do município de Guarapari; No sétimo capítulo, evidenciamos, mediante o processo de reflexão crítica, como a Proposta de Avaliação se institui no município e quais os desdobramentos que ela provoca, levando a um processo de reflexão sobre a relação da avaliação com os processos de ensino-aprendizagem. Por fim, apresentamos nossas considerações sobre o estudo, com as conclusões que podem ser depreendidas a partir das nossas investigações.

2 A AVALIAÇÃO EMBASADA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: MARCAS DE UMA AVALIAÇÃO QUE PARTE DA VISIBILIDADE DO OUTRO

O objetivo deste capítulo é refletir sobre a prática avaliativa com alunos público-alvo da educação especial, com base na abordagem histórico-cultural, a qual contribuiu para a ampliação da visão sobre o sujeito público-alvo da educação especial e para a compreensão de que a avaliação e a prática pedagógica intencional caminham de maneiras entrecruzadas.

Para pensarmos a avaliação numa perspectiva histórico-cultural, remetemo-nos ao aporte teórico de Vigotski, Bakhtin e Leontiev²⁰ e à perspectiva do materialismo dialético. O materialismo proposto por Marx e Engels difere do de Hegel, pois, para este a compreensão da realidade parte das ideias. Para Marx, a compreensão das ideias deve partir da realidade, isto é, o autor afirma que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. [...] A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o processo de vida real” (MARX; ENGELS, 1984, p.37). Nesta perspectiva, a vida é marcada pela história.

Para Vigotski (2007, p.62), “[...] o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido [...]”. O autor afirma ainda que:

o elemento-chave do nosso método [...] decorre diretamente do contraste estabelecido por Engels entre as abordagens naturalista e dialética para a compreensão da história humana. Segundo Engels, o naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são os determinantes do desenvolvimento histórico. A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a

²⁰ A abordagem histórico-cultural tem sua base na matriz materialista dialética e histórica de Engels e Marx. Dentro dessa abordagem apoiamos-nos em três teóricos que seguem essa perspectiva: Alexis N. Leontiev (1904-1979), Lev S. Vigotski (1896-1934) e Mikhail Bakhtin (1895-1974). Embora esse último não tenha produzido conhecimento junto com Vigotski e Leontiev, podemos encontrar pontos que se aproximam em suas teorias. A base da teoria dos três é a constituição do homem como um sujeito cultural e histórico (OLIVEIRA, 2014; PADILHA, 2000).

natureza e cria, através das mudanças produzidas nela, novas condições naturais para a sua existência. Essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e da interpretação das funções psicológicas superiores [...] (VIGOTSKI, 2007, p. 62-63).

Segundo Pino (2000), a história é entendida por Vigotski de duas maneiras:

[...] em termos genéricos, significa “uma abordagem dialética geral das coisas”; em sentido restrito, significa “a história humana”. Distinção que ele completa com uma afirmação lapidar: “a primeira história é dialética; a segunda é materialismo histórico” (PINO, 2000, p. 48 grifos do autor).

Essas duas maneiras revelam a articulação entre os planos ontogenético e filogenético. O ontogenético é a história pessoal de cada sujeito e o filogenético é a história da espécie humana. Pino (2000), baseado em Vigotski, considera que esses dois tipos de história estão unidos na singularidade da mente humana.

A história pessoal (desenvolvimento cultural), sem deixar de ser obra da pessoa singular, faz parte da história humana. A transformação que ocorre no plano ontogenético é um caso particular da que ocorre no plano filogenético. Não ter entendido isso ou ter ignorado constitui, segundo Vigotski, um dos maiores equívocos dos trabalhos em psicologia do desenvolvimento da criança (PINO, 2000, p. 51).

Nesse sentido, concordamos com Mollo e Moraes (2011, p.95) quando afirmam que o “primeiro pressuposto da existência humana e da história é que os homens precisam estar em condições de viver para fazer história”, e isso pressupõe a existência de indivíduos concretos (SOUZA, 2007), que podem, a partir da prática social mudar a história na dimensão micro e macro da realidade social.

A proposta de Vigotski surgiu num momento em que a União da República Socialista Soviética (URSS) passava por transformações, após a revolução, e a nova sociedade exigia um novo homem.

Neste sentido, a primeira missão que a Revolução imprimiu para a psicologia foi a análise dos problemas de aplicação prática. Por sua vez a formação humanista e sua bagagem cultural, Vygotsky reunia as condições necessárias para idealizar uma nova concepção de Educação, Pedologia (ciência da criança) e Psicologia (LUCCI, 2006, p. 4).

Sua proposta no campo da psicologia coloca o homem como um construtor de cultura e se contrapõe aos modelos psicológicos apresentados pela

perspectiva naturalista e mecanicista. A concepção de Vigotski era a de uma psicologia que “compreendesse o aspecto cognitivo a partir da descrição e explicação das funções psicológicas superiores, as quais, na sua visão, eram determinadas histórica e culturalmente” (LUCCI, 2006, p. 4), sendo essa concepção baseada no princípio do materialismo dialético.

Vigotski (2001, p. 6) afirma que o “[...]. O homem não entra em convívio com a natureza senão através do meio, e em função disso o meio se torna o fator mais importante que determina e estabelece o comportamento do homem”. A consideração da interação do meio social numa perspectiva dialética é um ponto crucial da diferença entre a psicologia de Vigotski e as outras.

O primeiro traço distintivo da nova psicologia é o seu materialismo, uma vez que ela considera todo o comportamento do homem como constituído de uma série de movimentos e reações e dotado de todas as propriedades da existência material. O segundo traço é o objetivismo, uma vez que ela coloca em condição *sine qua non* das investigações a exigência de que estas tenham por base a verificação objetiva do material. O terceiro traço é o seu método dialético, que reconhece que os processos psíquicos se desenvolvem em indissolúvel ligação com todos os outros processos no organismo e estão sujeitos exatamente às mesmas leis a que está todo o restante na natureza. O quarto e último traço é o seu fundamento biossocial [...] (VIGOTSKI, 2001, p. 6 grifo do autor).

Segundo Vigotski (2001, p. 44), “[...] o fator decisivo do comportamento humano é não só biológico mas também é social, que traz consigo momentos inteiramente novos para o comportamento do homem”.

Nesse sentido, os elementos da história e da condição social na formação do sujeito nos ajudam a pensar na prática avaliativa e a entender os sujeitos nessa relação como sendo forjados e implicados no meio cultural. Esses conceitos nos remetem diretamente à escola, que é um dos espaços instituídos para a apropriação dos saberes constituídos historicamente.

De acordo com Duarte (1996, p. 45), “[...] para a Escola de Vigotski essa é uma discussão inócua. O que essa escola entende é que a educação escolar não apenas interfere positiva ou negativamente no desenvolvimento, mas sim que ela produz desenvolvimento”. Sendo assim, discorreremos, no próximo subcapítulo, sobre alguns elementos que nos ajudam a refletir sobre a temática da avaliação, tais como a percepção do sujeito cultural; o papel da mediação

no processo ensino-aprendizagem; e a construção de um olhar sobre a prática avaliativa dentro da abordagem histórico-cultural, entendendo-a enquanto ato.

2.1 A CONSTITUIÇÃO DO HUMANO

Perceber o ser humano como um ser cultural é um dos fundamentos da psicologia de Vigotski, que considera o desenvolvimento do homem como um entrelaçamento de duas linhas qualitativamente diferentes, uma de base biológica e a outra de base cultural (VIGOTSKI, 2007). Essa tese permitiu estudar o ser humano e distinguir, no seu processo de desenvolvimento, uma função elementar (de base biológica), que está presente no ser humano e nos animais; e uma função superior (de origem histórico-cultural), que está presente somente no humano.

É essa função que permite ao humano se desenvolver. Sem a inserção no meio cultural e na relação com o outro, o humano não se torna o que é. Leontiev (1978) afirma que o indivíduo nasce como um candidato à humanidade e precisa aprender a ser homem, e isso só é possível mediante um mundo objetivo e humanizado.

Bakhtin (2007, p. 11) nos ajuda a compreender essa proposição quando nos diz que “[...] o homem não nasce como um organismo biológico abstrato, mas como fazendeiro ou camponês, burguês ou proletário: isso é o principal. Ele nasce como russo ou francês e, por último, nasce em 1800 ou 1900”.

O homem é um ser de natureza *social*, tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da *cultura* criada pela humanidade. [...] As aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. [...]. Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana [...] (LEONTIEV, 1978, p. 261-273, grifo do autor)

Portanto, o humano é um ser cultural e histórico, e sua formação é implicada neste contexto. Porém, concebê-lo dessa forma vai além de entender que ele nasce num determinado tempo/espço, mas significa dizer que ele se faz na

interação com o outro. É nesse processo que ele se torna cultural e se humaniza.

Nesse processo dialético, o ser humano vai se modificando pela interação mediada pelo outro, pela troca com o outro, através de signos.²¹ Nessa relação com o outro, vai internalizando os aspectos culturais e históricos (que é a base para a compreensão do salto qualitativo²² da psicologia animal para a psicologia humana), possibilitando modificação nas estruturas das funções psicológicas superiores (FPS), que têm sua gênese no social.

Vygotski (1995) diferencia as funções psicológicas elementares, que são comuns a homens e animais (como a atenção involuntária e a memória imediata), das FPS que se constituem como parte do desenvolvimento social. Enquanto as funções elementares caracterizam por uma relação direta e imediata entre estímulos e reações (funcionamento involuntário), as FPS caracterizam-se pela introdução de estímulos-meios artificiais (signos e instrumentos). O autor destaca que, enquanto na memória natural algo se memoriza, na memória cultural, com a ajuda dos signos, o homem memoriza algo.

Segundo Martins (2011), para Vigotski as funções psíquicas, em suas propriedades elementares (naturais) e superiores (culturais), fundem-se num sistema único, interfuncional, pois nenhuma delas, isoladamente, dá conta de entender a realidade. Contudo, é a função psíquica superior que irá distinguir os homens dos outros animais. Para que, de fato, essa distinção ocorra, a função elementar carece ser superada pelos processos superiores. Essa superação, conforme a autora, não corresponde a um processo evolutivo natural e linear que avança 'do simples para o complexo', no qual cada etapa já está potencialmente incluída na antecedente. Essa superação é entendida

²¹ Signos são mediadores da relação social. Eles são constructos sociais que marcam a relação social do homem. Como este conceito é impregnado historicamente, ele ganha sentido com o outro ser humano. É através dos signos que podemos internalizar a cultura e modificar as estruturas das funções psicológicas superiores (PADILHA, 2001; LUCCHI, 2006).

²² Segundo Lucci (2006, p.5), "[...] o desenvolvimento é um longo processo marcado por saltos qualitativos que ocorrem em três momentos: da filogênese (origem da espécie) para a sociogênese (origem da sociedade); da sociogênese para a ontogênese (origem do homem) e da ontogênese para a microgênese (origem do indivíduo único)".

como resultado das contradições internas que se travam entre natureza e cultura, entre o substrato biológico e a existência social.

Esse postulado é fundante para a educação, principalmente para compreender o processo de desenvolvimento dos sujeitos com deficiência. Ajuda-nos a refletir sobre o fato de que as condições do entorno, as intervenções e as interações mediadas com e pelo outro são fundamentais para a superação das funções elementares.

Vigostki (1997) postula que, na lei genética geral do desenvolvimento psíquico, toda função psíquica entra em cena duas vezes, em dois planos distintos: num primeiro, como função interpessoal e interpsíquica; num segundo, como função intrapessoal e intrapsíquica. Dessa forma, segundo Martins (2011), nada existe no plano intrapsíquico que não tenha apoio em condições objetivas de vida e, principalmente, na educação, pois ela tem a tarefa de promover as apropriações requeridas à vida social.

Neste contexto, ficamos a pensar nos sujeitos com deficiência, que têm sido alijados ao longo da história por causa de suas condições biológicas. Vigotski afirma que os sujeitos com deficiência se desenvolvem da mesma forma que os sujeitos que não a têm. Para o autor, as leis gerais do desenvolvimento são as mesmas. O grande problema não está na deficiência em si, na condição primária do sujeito, mas, sim, nas relações sociais e culturais que não possibilitam o seu desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997).

É importante destacar que

[...] o eu só se torna um eu quando o outro se volta para o eu na condição de um tu [...]. Não se restringe ao movimento de um eu que se orienta para o outro, mas concebe o outro como condição necessária para a constituição do eu (BAKTHIN, 2007, p. 52).

Essa citação de Bakthin ratifica a importância do outro no processo de desenvolvimento; não caracteriza o potencial do outro, de forma externa, mas reforça a unicidade dialética da constituição do sujeito que se faz na relação

com o outro. E nessa perspectiva que aparece o sujeito semiótico,²³ que é o resultado de uma relação, mas que também se faz na própria relação constitutiva de um EU-OUTRO (LUCCI, 2006, p. 5).

As condições objetivas dadas aos sujeitos com deficiência fazem toda a diferença no processo de desenvolvimento e potencializam o sujeito semiótico. Se o sujeito se constitui na relação com o outro, abrem-se infinitas possibilidades. Vigotski (2001, p. 78) afirma que “[...] na criança encerra-se potencialmente uma infinidade de futuras individualidades; ela pode vir a ser essa, aquela e aquela outra. A educação [...] faz do homem como biótipo o homem como sociótipo”.

Vigotski adverte também que o olhar sobre as crianças deficientes como sendo incapazes, com um sentimento de inferioridade, é um dos grandes obstáculos para se articularem processos de desenvolvimento. Afirma ainda: “Todas as formas mais elevadas de atividade intelectual, como todas as outras funções mentais superiores se tornam possíveis somente com base na utilização das ferramentas da cultura” (VYGOTSKI, 1997, p.29, tradução nossa).²⁴ A linguagem é uma dessas ferramentas. Ela proporciona a mediação entre o homem, o seu ambiente e o faz desenvolver.

Deste modo, Vygotski (1997) explica que, nas crianças com deficiência mental, o desenvolvimento insuficiente das funções mentais superiores se relaciona com a insuficiência de desenvolvimento cultural que elas vivenciam. É preciso criar oportunidades no entorno das crianças para que elas possam se desenvolver.

Nesse contexto, ressaltamos que entender o homem como um ser cultural, e assim entender o sujeito com deficiência, é um pressuposto indispensável para a dimensão das práticas educativas, compreendendo que o processo de

²³ Conforme Molon (1995), citado por Lucci (2006), nas leituras de Vigotski pode-se encontrar dois tipos de sujeitos: o sujeito interativo (que parte da relação interpessoal) e o sujeito semiótico (constituído na e pela linguagem, que tanto é resultante de uma relação, como se constitui na própria relação).

²⁴ “Todas las formas superiores de la actividad intelectual, al igual que todas las demás funciones psicológicas superiores, se tornam posibles sólo sobre la base del empleo de las herramientas de esa clase de la cultura” (VYGOTSKI, 1997, p.29).

desenvolvimento da aprendizagem não se faz sozinho, mas na relação com o outro. Quanto maiores as possibilidades de mediação com outro, maiores são as possibilidades de desenvolvimento.

Esses apontamentos sobre a formação do humano constituído no social são fundamentais para se pensar sobre as práticas avaliativas. Portanto, no que tange à avaliação educacional, conceber o sujeito público-alvo da educação especial como um sujeito semiótico implica deslocar o olhar da avaliação como resultado para a dimensão da avaliação como processo, levando em consideração o papel do outro na mediação para aquisição de novos conhecimentos que possibilitarão, numa relação dialética, um novo sujeito semiótico. É sobre o conceito de mediação que discorreremos no próximo subcapítulo.

2.2 O PAPEL DA MEDIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

O desenvolvimento mental do homem é marcado pela internalização das funções psicológicas superiores, e essas são formadas na relação cultural com o outro. É pela via da aprendizagem mediada na relação com o outro que são impulsionados os processos de desenvolvimento interno do homem e que este vai se apropriando dos conhecimentos produzidos historicamente.

Para Vigotski (2007), esse processo de desenvolvimento não ocorre do individual para o social, mas, sim, do social para o individual, deixando registrada a importância da relação que os sujeitos estabelecem com o seu entorno.

Vigotski (2007, p. 56) afirma que

[...] o uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.

Podemos entender que a mediação é o processo por meio do qual ocorre a intervenção de um elemento intermediário na relação entre dois elementos. Essa relação do sujeito com o mundo é mediada por instrumentos e signos criados pelo próprio homem, conforme suas necessidades, produzidas dentro de um contexto. Entendemos *instrumentos* como artefatos utilizados para facilitar a atividade do homem, sendo os signos elementos auxiliares nos processos psicológicos. Ambos ajudarão o humano a fazer as representações mentais da realidade externa e irão intervir nas funções psicológicas superiores. A capacidade da mediação simbólica é o que nos permite pensar, imaginar, criar e estabelecer relações. Permite-nos sair do concreto e começar a refletir no plano do abstrato. Permite ao homem se desenvolver e se humanizar.

Na perspectiva histórico-cultural, a educação tem um papel chave, pois ela influencia os processos de desenvolvimento do sujeito. Segundo Vigotski (2007), ela é capaz de orientar o desenvolvimento e ampliar as capacidades do sujeito, reestruturando as funções psicológicas superiores.

O processo de desenvolvimento é desencadeado pelo processo de aprendizagem, e a tarefa da educação é “[...] descobrir esta lógica interna, esse código interior de processos de desenvolvimento desencadeados por esse ou aquele processo de aprendizagem” (VIGOTSKI, 2001, p. 325).

Vigotski (2007) nos ensina que o entorno do homem é social, e a educação é parte ativa desse entorno. Daí a afirmação de que a educação orientada à criança modifica seu interior e cria nela possibilidades de aprendizagens. Essas possibilidades ocorrem, primeiro, por meio das relações e atividades mediadas no entorno e, segundo, como atividade interna, tornando-se a criança sujeito ativo nesse/desse processo.

Isso nos remete à ideia, postulada por Vigotski de que o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento. Nessa direção, o bom ensino possibilita um avanço nas práticas pedagógicas, pois se deixa de propor atividades daquilo que a criança é capaz para propor atividades que estimulam o avanço e o desenvolvimento das suas potencialidades. Para Vigotski (2007), um ensino

orientado a uma etapa de desenvolvimento já conquistada é ineficaz, pois não é capaz de impulsionar, de mobilizar o desenvolvimento. É um ensino limitado, pois não cria nada novo. É um ensino que não estimula, não impulsiona o desenvolvimento.

Vigotski destaca dois processos de desenvolvimento:²⁵ um denominado real e outro chamado de proximal. O nível de desenvolvimento real é considerado aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha. Já o nível de desenvolvimento proximal é aquilo que ela consegue fazer com a ajuda do outro; significa o seu potencial para aprender.

Se ingenuamente perguntamos o que é nível de desenvolvimento real, ou, formulando de forma mais simples, o que revela a solução de problemas pela criança de maneira mais independente, a resposta mais comum seria que o nível de desenvolvimento real de uma criança define as funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela. O que é, então, definido pela zona de desenvolvimento proximal, determinada através de problemas que a criança não pode resolver independentemente, fazendo-a então só com assistência? A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOTSKI, 2007, p.98).

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é fundamental para as questões educacionais, principalmente na mediação dos processos de ensino-aprendizagem. Vigotski nos mostra que o papel do professor é intervir nos momentos de “brotos” e de “flores” dos alunos público-alvo da educação especial, auxiliando-os na transformação. É importante destacar que os aspectos da maturação ocorrem, principalmente, pela via cultural, e não apenas biológica. Vigotski destaca que a zona de desenvolvimento proximal é um instrumento que ajuda psicólogos e educadores a entender o curso do desenvolvimento. Segundo o autor, esse conceito pode incidir nas pesquisas de desenvolvimento; “[...] Conceito

²⁵ Duarte (1996), pesquisador na abordagem histórico-cultural, informa que, em algumas traduções dos textos de Vigotski, os níveis de desenvolvimento aparecem de forma diferenciada: desenvolvimento proximal ou potencial e desenvolvimento real, atual ou efetivo. O autor informa ainda que, na tradução do espanhol para português, utilizam-se os termos desenvolvimento atual e desenvolvimento próximo.

este que pode aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais” (VIGOTSKI, 2007, p. 99).

Nesse contexto, percebemos que as ações pedagógicas podem utilizar-se desse conceito no processo ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem nos sujeitos com deficiência, visto que a educação tem uma função intencional de ensinar.

Em relação a esses sujeitos, especialmente aqueles com deficiência, Vigotski (2011, p. 869) defende a seguinte tese:

[...] o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural, [ou seja,], [...] para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado, [...] um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito.

Sendo assim, ganham relevo estas palavras do autor: “[...] A educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio, e nesse processo o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio” (VIGOTSKI, 2001, p. 67). A educação deve se basear, portanto, no tripé: o aluno, o mestre e o meio.

Para Vigotski (2001), o processo educativo é trilateralmente ativo e, portanto, impossível de entendê-lo de forma pacífica e regular. É um processo complexo. Para o autor “é um processo dinâmico, ativo e dialético, que não lembra um processo de crescimento lento e evolutivo mas um processo movido a saltos, revolucionários de embates contínuos entre o homem e o mundo” (VIGOTSKI, 2001, p. 73). Neste sentido, o autor destaca que a instrução que tende a mediar na zona de desenvolvimento proximal do sujeito propicia a internalização dos conhecimentos culturais produzidos historicamente.

Abordando a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (2005) nos fala do papel da escola nesse processo.

[...] a aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento. A tarefa real de uma análise do processo educativo consiste em descobrir o aparecimento e o desaparecimento destas

linhas internas de desenvolvimento no momento em que se verifica, durante a aprendizagem escolar (VIGOTSKI, 2005, p. 41).

Afirma o autor ainda que

[...] a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI, 2005, p. 40).

Com base em Vigotski (2007), elencamos algumas considerações sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem:

- a) A aprendizagem cria zonas de desenvolvimento proximal, e esse aprendizado desperta os processos internos de desenvolvimento, que, uma vez internalizados, tornam-se parte do desenvolvimento independente da criança.
- b) Aprendizado não é desenvolvimento, mas um aprendizado organizado resulta em desenvolvimento interno e põe em movimento vários processos de desenvolvimento do sujeito.
- c) Os processos de desenvolvimento não são equivalentes aos processos de aprendizagem. O desenvolvimento é subsequente ao processo de aprendizagem.
- d) Vigotski considera a unidade entre aprendizagem e desenvolvimento interno e enfatiza a distinção entre os dois conceitos.

Essas noções têm implicações diretas no cenário educacional. O processo ensino-aprendizagem precisa estar pautado na constituição do sujeito como alguém ativo, que se desenvolve pela mediação com o outro. Essa mediação contribuirá nos processos de internalização, e, para isso o aluno precisa estar motivado. E isso só é possível se, nesse processo, o aluno tiver o papel ativo e não for apenas o receptor da transmissão do professor.

Na perspectiva teórica da abordagem-cultural, não devemos esperar que o aluno aprenda por si só. O professor tem um papel fundamental, intencional de ensinar o outro. Como nos alerta Saviani (2000, p. 17), “o trabalho educativo é

o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. É um trabalho intencional, no qual se tem um papel definido entre o que é ensinar e o que é aprender. “A aprendizagem é decorrência de um ensino que proporcione a **atividade de aprendizagem**” (SERRÃO, 2006, p.116, grifo do autor).

“A relação do homem com o meio deve ter sempre um caráter de atividade e não de simples dependência” (VIGOTSKI, 2001, p. 278). O autor destaca que esse meio não é compreendido como estático e de elementos estáveis, mas ele é dinâmico e está sempre num processo dialético. Sempre representa relações ativas e recíprocas com o meio.

Segundo Asbahr (2005, p.3), a atividade “é a unidade central da vida do sujeito concreto”, e Leontiev (1978, p.75) a considera como “o sopro vital do sujeito corpóreo”. Ela é importante para entendermos como uma criança que está aprendendo se constitui nesse meio como um sujeito ativo, como ela internaliza o conhecimento externo e se apropria dele. Para isso, essa atividade precisa ser significativa, expressar uma necessidade real para o aluno. Nesse sentido, “[...] para a psicologia histórico-cultural, a necessidade é o que dirige e regula a atividade concreta do sujeito em um meio objetual. [...]. Somente quando um objeto corresponde à necessidade, esta pode orientar e regular a atividade” (ASBAHR, 2005, p. 02).

Leontiev (1978, p. 107-108) afirma que

[...] a primeira condição de toda a actividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma actividade, pois é apenas no objecto da actividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objecto (se “objectiva” nele), o dito objecto torna-se motivo da actividade, aquilo que o estimula.

Essa atividade é parte constitutiva do processo, porém não é qualquer atividade. Asbahr (2005), baseada em Leontiev, salienta que toda a atividade é proveniente de uma necessidade. Porém, não basta a necessidade para se ter

uma atividade, pois é na ação junto ao objeto que se tem um motivo para uma atividade.

Necessidade, objeto e motivo são componentes estruturais da atividade. Além desses, a atividade não pode existir senão pelas ações, constituindo-se pelo conjunto de ações subordinadas a objetivos parciais advindos do objetivo geral. Assim como a atividade relaciona-se com o motivo, as ações relacionam-se com os objetivos (ASBAHR, 2005, p.3).

Nesse contexto, a prática pedagógica deve estar pautada em objetivos que geram motivos, em situações concretas, para os alunos aprenderem. Numa situação de escrita, por exemplo, os alunos precisam ter um motivo para escrever, uma necessidade real. Para satisfazer essa necessidade, eles se motivam a escrever (objeto da escrita). Motivados, buscam-se estratégias, ações ligadas ao seu objetivo: satisfazer sua necessidade de escrever. Portanto, as atividades em sala de aula devem ser significativas e dentro de um contexto. Entretanto, não se trata de atividades individuais, mas de atividades que sejam desenvolvidas dentro de um objetivo geral e com seus pares.

Asbahr (2005) afirma que as ações possíveis dependerão das condições concretas de vida do indivíduo e são engendradas historicamente. Além do aspecto intencional, as ações apresentam o aspecto operacional, e cada ação inclui diferentes operações que dependem das condições de execução da ação. A operação é a tecnificação da ação, e o papel do professor, considerando as condições reais, é ter ações objetivas que auxiliem na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno.

Desse ponto de vista toda a aprendizagem só é possível na medida em que se baseia no próprio interesse da criança. Outra aprendizagem não existe. Toda a questão consiste no quanto o interesse está orientado na linha do próprio objeto de estudo e não relacionado a influências externas a ele como prêmios, castigos, medo, desejo de agradar, etc. Mas reconhecer a prepotência do interesse infantil não condena de maneira nenhuma o pedagogo a segui-lo de modo impotente. Ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o pedagogo interfere ativamente nos processos de desenvolvimento dos interesses infantis e age sobre eles da mesma forma que influencia todo o comportamento das crianças. Entretanto sua regra será sempre uma: antes de explicar, interessar; antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo. Assim, em termos subjetivos, para o aluno a atitude se revela antes de tudo como certa expectativa da atividade a ser desenvolvida (VIGOTSKI, 2001, p. 163).

O professor é, nesse contexto, o mediador entre o conhecimento e o aluno. “A significação social da atividade pedagógica do educador é justamente proporcionar condições para que os alunos aprendam, ou melhor, engajem-se em atividades de aprendizagem” (BASSO, 1994, p. 27).

Para garantir o êxito do ensino e da aprendizagem, o mestre deve assegurar não só todas as condições do desenvolvimento correto das reações, mas o que é mais importante, uma atitude correta [...]. Em função disso o mestre deve sempre levar em conta se o material que ele oferece corresponde às leis básicas da atividade da atenção. [...] É de suma importância organizar o material de tal forma que ele corresponda também ao funcionamento rítmico da nossa atitude. [...] É necessário organizar a aula de modo tão pedagógico, desmembrar de tal forma o material que sobre os momentos de ascensão da força da atenção recaiam as passagens mais importantes e de choque e aos momentos de redução da onda da atenção coincidam as partes da exposição que são menos importantes e não antecipam o processo (VIGOTSKI, 2001, p. 168).

Essa fala de Vigotski é preciosa, pois nos ajuda a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre como o professor e o aluno têm um papel ativo. Cabe ao professor conduzir essa prática de modo a estabelecer uma interação com o aluno, conhecer os processos de desenvolvimento e mediar na zona de desenvolvimento de modo a motivar o aluno a aprender.

Dentro desse contexto, Moura (2001) nos desafia a pensar não só num planejamento, mas num planejamento com atividades orientadoras de ensino. Para o autor, essa atividade é aquela que se estrutura de modo a permitir que os sujeitos interajam mediados por um conteúdo, negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação problema.

[...] A *atividade orientadora de ensino* tem uma necessidade: ensinar; tem ações: define o modo ou procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo; e elege instrumentos auxiliares de ensino: os recursos metodológicos adequados a cada objetivo e ação (livro, giz, computador, ábaco etc.). E, por fim, os processos de análise e síntese, ao longo da atividade, são momentos de avaliação permanente para quem ensina e aprende (MOURA, 2001, p. 155).

Percebemos que os processos avaliativos estão interligados com a prática pedagógica. Sem a avaliação, professor e aluno não se percebem como sujeitos que estão se desenvolvendo, como também não percebem em que pontos podem e devem ocorrer as intervenções.

É preciso reconhecer que a avaliação está na relação direta e intrínseca da produção do conhecimento orientada pelo professor. A avaliação, enquanto trama no processo ensino-aprendizagem, permite enfatizar o diálogo da construção da apropriação do conhecimento pelo sujeito ativo nesse processo.

A avaliação pretende promover uma “[...] reflexão que participe da experiência de ensinar com e de aprender como, tecida coletivamente” (ESTEBAN, 2003, p.35). A autora afirma que essa reflexão entre o ensinar e o aprender possibilitam a ampliação dos conhecimentos para todos os alunos, quer eles tenham deficiência ou não.

Christofari e Baptista (2012) discorrendo sobre essa prática, afirmam que, no universo da escolarização dos sujeitos com deficiência, tornam-se mais evidentes as dimensões reguladoras e restritivas da avaliação, devido ao seu caráter seletivo e hierarquizado. Há uma ênfase nos instrumentos avaliativos, tornando invisíveis os sujeitos aprendentes (SOUZA, 2007).

O processo reflexivo na prática avaliativa é essencial para se perceber o que é preciso ensinar, como se pode potencializar o outro, como mediar os processos de internalização dos conteúdos, como o outro se desenvolve. Se não houver a intencionalidade de ensinar, de instruir, os sujeitos continuarão na sua condição primária e não desenvolverão os processos mentais (tais como a atenção e a memória) que possibilitam conhecer e interagir com o mundo. Cabe ao professor, no seu exercício de ensinar, organizar meios e situações adequadas para a aprendizagem do aluno (SERRÃO, 2006). Essas tarefas devem possibilitar a integração e a mediação de um com o outro. E à medida que eles interagem, utilizando-se de instrumentos e signos, podem ir avaliando seus percursos e o professor pode ir mediando e intervindo nesses processos.

Dessa forma, quando o aluno público-alvo da educação especial é estimulado a aprender, ele passa a se desenvolver e ao se desenvolver, temos condições de traduzir seus processos de aprendizagem. Sendo assim, pode ocorrer um dimensionamento no olhar sobre o aluno dentro dos contextos escolares. À medida que o professor avalia com foco no processo, na busca de pistas para mediar o desenvolvimento, ele pode contribuir na modificação do outro, rever o

seu olhar sobre o outro, analisar as condições reais de aprendizagem desse outro e acaba dialeticamente se modificando. Nessa relação de reciprocidade e de implicação, entendida como elo constitutivo do ato educativo, possibilita-se a evidência de brechas, a germinação da crença do novo e a possibilidade de fazer o outro aprender (BAPTISTA; CHRISTOFARI, 2012).

Acreditamos, assim, que nesse processo de ensinar que possibilite o movimento da aprendizagem e do desenvolvimento, a avaliação pode ser um dispositivo fundamental, pois é por meio dela que se verifica e se intervém; que se acredita e se aposta na educabilidade do outro. Sendo assim, ela se torna um ato.

2.3 A AVALIAÇÃO ENQUANTO ATO

Consideramos, inicialmente, que a avaliação é uma prática humana que acontece no dia a dia das pessoas. Ela é um processo de reflexão que demanda sempre uma tomada de decisão. Entretanto, o conceito de avaliação implica uma variação semântica em torno do termo e, paralelamente, uma variedade de concepções conforme o contexto histórico no qual ela está inserida e de acordo com sua finalidade. Na escola, por exemplo, “[...] tem sido dada ênfase a momentos pontuais de avaliação, com mensuração de situações específicas e descontextualizadas da rotina das aulas” (GIVIGI et al., 2015).

Vigotski (2001), ao abordar o processo avaliativo, afirma que a aplicação de provas ao final do semestre é uma atitude psicologicamente absurda e pedagogicamente nociva, porque o sentido pedagógico passa a ser a atitude-fim de cada ato educativo.

Assim, o momento determinante no processo educativo é a consciência de que para reproduzir essa ou aquela ação decora-se o material e através da atitude prévia o objetivo final exerce a mais importante ação orientadora sobre o processo educativo. [...] Para o sucesso ou o insucesso desse processo é decisivo o fato da coincidência ou descoincidência da orientação dessas reações com aquelas sobre as quais eles são chamados a agir. [...] O maior pecado da velha escola consistia em que nenhum dos seus participantes sabia responder por que estudam geografia e história, matemática e literatura. Engana-se quem pensa que a velha escola fornecia poucos conhecimentos. Ao contrário, [...] comunicava um volume incomum de

conhecimentos. [...] Cada um se lembra por experiência própria que quase a única aplicação que conseguiu fazer dos conhecimentos adquiridos na escola foi ter dado uma resposta mais ou menos exata nas provas finais [...] (VIGOTSKI, 2001, p. 170-171)

Vigotski estava fazendo uma crítica ao processo de ensino com ênfase no resultado em vez de se pautar no processo. “A aprendizagem, que se orienta nos ciclos já concluídos de desenvolvimento, acaba sendo ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não conduz o desenvolvimento mas segue a reboque dele” (VIGOTSKI, 2001, p. 482).

Nesse trabalho, assumimos a perspectiva de abordar a avaliação como uma prática realizada dentro da sala de aula articulada com os processos de aprendizagem. Dessa forma, a avaliação é entendida como parte do processo de ensino-aprendizagem. Ambos estão imbricados. Essa noção se contrapõe à perspectiva limitada de avaliar somente para atribuir conceitos e notas ao aprendizado do aluno. É necessário que o ato avaliativo permita ao professor acompanhar o processo do aluno e verificar se está dentro daquilo que foi previsto no planejamento e se precisa modificar algum ponto ou estratégia na prática pedagógica (LUCKESI, 2005). A avaliação é condição necessária para a construção da aprendizagem; não deveria ser um instrumento para classificar ou discriminar (GIVIGI et.al., 2015).

Leite (2006) afirma que o conceito de avaliação perpassou por quatro gerações. A primeira surgiu no início do século XX e teve como ponto fundamental a medida de resultados; a segunda geração, entre os anos 1930 e 1950, pautou-se na prática avaliativa como alcance de objetivos. Essas duas perspectivas são consideradas conservadoras e caracterizam-se pela abordagem positivista e regulatória da avaliação. Na abordagem positivista a avaliação tem como pressuposto epistemológico a neutralidade, como afirma Leite (2006, p. 487): “A avaliação é científica com apoio em ciência neutra, fora das relações de poder e das particularidades que poderiam influenciar contextos”. A abordagem regulatória opera com pressupostos economicistas da eficiência, cujos indicadores estão fortemente definidos nas atuais políticas e práticas de avaliação em larga escala.

A terceira geração, a partir da década de 1960, entende a avaliação como juízo ou apreciação de valor e de mérito. Essa geração vem em contrapartida à visão conservadora da avaliação e é entendida como uma perspectiva transformadora. Essa percepção se consolida na quarta geração, que “[...] conceitua a avaliação como uma construção da realidade, uma atribuição de sentidos, influenciada pelos contextos e pelos valores intervenientes (LEITE, 2006, p. 461).

Alinhadas à perspectiva da prática avaliativa na concepção de transformação, encontram-se quatro abordagens: a fenomenológica, a crítico-marxista, a emergente e a emancipatória. Na abordagem fenomenológica, a avaliação se preocupa com os aspectos dos sujeitos que avaliam: tanto o professor como o aluno. Desta forma, ela não tem a pretensão de ser neutra, pois considera os processos de subjetividade. Leite (2006, p.488) afirma que “[...] os conceitos centrais desse enfoque são a intersubjetividade, o motivo e a razão dos sujeitos”.

Na abordagem crítico-marxista, temos por base os pressupostos epistemológicos da dialética, que considera o homem em sua historicidade, com a capacidade de intervir e sofrer interferência e transformar o seu entorno. A prática avaliativa entende que o sujeito sofre interferência do meio e as condições de poder estão estabelecidas na relação pedagógica. Nessa abordagem, “[...] o conhecimento, em sua condição dialética, se produz a partir da compreensão do mundo social, onde coexistem a negação e a contradição e as manifestações da consciência dos sujeitos como produto de seu ser social” (LEITE, 2006, p. 488).

A abordagem emergente traz como pressupostos um olhar pautado na dimensão da complexidade e da diversidade, ao considerar que “[...] existem tantos conhecimentos quantas práticas sociais existirem, por isto, a avaliação emprega os conhecimentos da ciência juntamente com os saberes dos sujeitos epistêmicos” (LEITE, 2006, p. 488). Ou seja, a prática avaliativa não pode ser homogeneizadora, nem ter padrões universais. Ela precisa ser pensada para cada contexto e levar em consideração a individualidade dos sujeitos nos seus diferentes percursos.

A abordagem emancipatória orienta-se pelos pressupostos democráticos e da justiça social. Essa abordagem vincula-se à práxis, ao planejamento com vistas ao desenvolvimento de ações estratégicas que efetivem as intencionalidades pedagógicas pretendidas, na busca da qualidade social (LEITE, 2006).

Compreender a qualidade social da educação é perceber que o ato educativo tem uma intencionalidade, que é produzir no sujeito os conhecimentos produzidos historicamente e isso indica ter a intencionalidade de o outro aprender. Obriga a encarar a aprendizagem como um processo de compromisso com o outro, outorgando a ele a igualdade de oportunidades (EYNG, 2015)

Estêvão (2013) ressalta que ter a aprendizagem como foco implica ter três consequências intencionais: a primeira é a assunção de que “[...] a aprendizagem deve ser um compromisso político e social numa comunidade global, constituindo uma forma de participação política e democrática” (ESTÊVÃO, 2013, p. 23). Como segunda consequência, espera-se que, na escola, seja possível a formação de um sujeito cidadão que está preocupado consigo e com os outros. A terceira consequência torna-se condição para que as duas primeiras possam ser objetivadas: a problematização, a discussão e a construção de significados mais apropriados e consistentes sobre currículo e avaliação, de modo a consubstanciarem práticas pedagógicas justas, inclusivas, dialogando e respeitando a dignidade dos aprendentes, sujeitos de sua cidadania em formação (EYNG, 2015).

Nesse contexto é que inserimos a prática avaliativa com foco na aprendizagem, dando a perspectiva da continuidade, do processo, do movimento que implica o ensinar e o aprender. Dessa forma, a avaliação acontece durante todo o processo e tem a intenção de acompanhar o que o aluno já aprendeu, o que ele ainda não aprendeu e o que ele ainda precisa aprender. A prática avaliativa precisa permitir a continuidade do processo de ensino orientando o professor a ajudar seus alunos.

A avaliação com foco na aprendizagem procura efetivar a qualidade social da educação por meio de práticas pedagógicas pautadas no diálogo entre a

diversidade no currículo e a avaliação (EYNG, 2015). A falta desse diálogo produz uma prática avaliativa que nos remete a aspectos da classificação, segregação e exclusão.

Concordamos com Esteban (1999) quando ela diz que a reflexão sobre a avaliação só faz sentido quando refletimos sobre as práticas que servem de barreiras que impedem que várias crianças e jovens tenham acesso aos saberes escolar. A prática avaliativa que remete a momentos estanques olha retrospectivamente para o que o aluno já aprendeu; é uma avaliação estática, pois não orienta a ação. Lunt (1995), baseada num aporte teórico vigostkiniano, diferencia a avaliação estática da avaliação dinâmica. Para a autora, a avaliação estática implica olhar o que a criança já aprendeu. Já a avaliação dinâmica olha o movimento da aprendizagem, apontando não só o que ele já aprendeu, mas também o que está num processo de vir a aprender. Esse movimento aponta possibilidades de ação junto ao processo pedagógico.

É necessário que a ação de avaliar possa servir para perceber o movimento do processo ensino-aprendizagem de todos os alunos. Ela não deve pautar-se nas dificuldades, nas limitações funcionais ou naquilo que o aluno não aprendeu. Deve levantar e explorar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, principalmente no que diz respeito àqueles pertencentes ao público-alvo da educação especial. Nesse contexto, apoiada em Bakhtin, pensamos a prática avaliativa como um ato, no qual buscamos compreender como o outro se apropriou do conhecimento.

O homem vivente se estabelece ativamente de dentro de si mesmo no mundo, sua vida conscientizável é a cada momento um agir: eu ajo através do ato, da palavra, do pensamento, do sentimento; eu vivo, eu me torno um ato; contudo, não expresso nem determino imediatamente a mim mesmo através do ato; por seu intermédio realizo uma significação concreta, semântica, mas não a mim mesmo enquanto algo determinável [...] (BAKHTIN, 2003, p.128).

Pensar a avaliação como ato é considerar o sujeito como um ser ativo, que se relaciona com o que está ao seu redor, e convidá-lo a expressar suas ideias, seus pensamentos a partir da sua própria vivência. A avaliação precisa, portanto, levar em consideração o ser concreto, o contexto do diálogo, deve-se

estar atenta a todos os ângulos, uma vez que o ato “envolve tanto as ações físicas como as de ordem mental, emotiva e estética” (SOBRAL, 2010, p.28).

Bakhtin (2010, p. 42) assim descreve o ato:

[...] O ato da atividade de cada um, da experiência que cada um vive, olha, como Jano bifronte, em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepitível da vida que se vive, mas não há um plano unitário e único em que duas faces se determinem reciprocamente em relação a uma unidade única. [...]. O ato deve encontrar um único plano unitário para refletir-se em ambas as direções, no seu sentido e em seu existir [...]

Bakhtin (2010) ainda destaca que o estudo sobre atos envolve distinção entre ato e ato-atividade. O ato é praticado pelo sujeito na sua singularidade, enquanto um ato concreto, vivido pelo indivíduo de forma irrepitível; já o ato-atividade é o estudo dos atos de vários sujeitos, enquanto aquilo que se repete, um evento comum a todos os atos. Podemos exemplificar essa consideração remetendo-nos à prática avaliativa. Dois alunos fazem uma avaliação escrita e o professor pontua os dois com a nota 7. Fazer a avaliação e tirar nota 7 é um ato-atividade, é o evento que ambos vivenciaram, é o que se repete. Contudo, quando analisamos os contextos, as palavras usadas, os acertos de cada um, podemos perceber pontos de vista diferenciados, que demonstram que, embora os dois tenham vivenciado o mesmo evento, cada um o fez de forma singular, irrepitível.

Dessa forma, a prática avaliativa precisa remeter à ideia de compreender o processo de aprendizagem dos sujeitos concretos de modo individual, que é particular dele, portanto irrepitível, porque se concebe num momento singular; contudo, ao mesmo tempo, condensa toda a regularidade do processo, que possibilita visibilizar a aprendizagem. Pensamos numa avaliação que não está preocupada apenas com o resultado final, mas está centrada na percepção, passo a passo, de cada ação. E, nessa percepção, ela busca compreender as nuances de transformação tanto do sujeito como do processo de aprendizagem, aprendendo o modo como os sujeitos se apropriam dos conhecimentos.

O ato não pode ser compreendido como uma ação, como um simples fazer; mas, quando o sujeito se apropria da ação como um sujeito ativo e essa ação tem um sentido de ser, tem-se um significado. Então a avaliação não se torna um cumprimento burocrático, mas, sim, resultado de uma apropriação do processo de aprendizagem, tornando-se não elemento separado, mas um elemento de trama, de tessitura de todo processo, da totalidade do ato.

Bakhtin (2010) nos alerta sobre o perigo das generalizações, que trazem um duplo problema: apagar a especificidade de cada ato e não perceber o que há de comum entre os vários atos. Pensando a avaliação, isso implica dizer que ela precisa estar na dimensão de todo o processo educacional, sem perder de vista as partes do processo; sem perder de vista o dialogismo entre professor e aluno, que enuncia e anuncia os caminhos percorridos nesse processo, interligando conteúdo e forma. A avaliação precisa, pois, estar atenta ao processo de aprendizagem de todos os alunos sem perder de vista o processo de cada aluno especificamente.

Nessa lógica, a prática avaliativa com alunos público-alvo da educação especial e a forma de registro devem fazer emergir não só o ato daquele momento, mas também a totalidade de atos de todo o processo. Não devem expressar só o conteúdo, mas toda a forma, o sensível e o inteligível.²⁶

Dessa forma, a prática avaliativa tecida nos processos de aprendizagem dos sujeitos concede sentido ao sujeito avaliado e ao sujeito avaliador. Deve enunciar um percurso que não marca apenas o produto, mas também, e sobretudo, a relação entre o sensível e o inteligível. Para que isso aconteça, a prática avaliativa deve acompanhar o percurso, e o registro dessa prática deve

²⁶ De acordo com Sobral (2009, p.122) “[...] o sensível (o mundo dado) e o inteligível (a apreensão do mundo) estão necessariamente integrados: a apreensão do mundo envolve a unidade dos atos humanos, ou seja, a junção entre, de um lado, o processo de realização concreta dos atos – em seu aqui e agora no mundo dado – e, do outro, a organização do conteúdo dos atos mediante categorias. Esta última só faz sentido à luz da realização concreta, mas em contrapartida constitui o plano de apreensão do resultado do ato, que é o material por meio do qual reconstituímos o processo. Esse resultado não se restringe ao conteúdo do ato, porque se o fizesse não veria a especificidade de cada ato, e envolve em vez disso também a forma, ou o modo de organização desse conteúdo, unidos no processo do ato, que os dota de sentido a partir da avaliação do ato por seus ‘autores’ e ‘interlocutores’ ”.

deixar transparecer essa junção. Deve ser sensível para mostrar e potencializar o sujeito aprendente. “[...] Por isso é necessário, evidente, assumir o ato não como um fato contemplado ou teoricamente pensado do exterior, mas assumido do interior, na sua responsabilidade (BAKHTIN, 2010, p.80).

Sendo assim, a prática avaliativa deve dar conta do movimento do sujeito que aprende e o sujeito que ensina. Para isto, cabe ao professor apostar na educabilidade do outro e fazer as mediações necessárias.

Bakhtin (2010) afirma que todo ato tem, integrados, conteúdo e forma, elaboração teórica e materialidade concreta, ser-no-mundo e categorização do mundo. A ênfase é sempre a situação concreta em que ocorrem os atos, com a consequente recusa da dissociação entre conteúdo e processo.

Essa apreensão não é fácil de ser percebida. Ela é decorrente de uma tensão relacional que gera sentidos. Nesses sentidos, a percepção tanto do sujeito que é avaliado quanto do sujeito avaliador se forma. Quando pensamos nas avaliações dos sujeitos com deficiência, vemos que a percepção desses sujeitos no mundo nos impede de ter um olhar prospectivo sobre eles.

A ênfase na tensão relacional como sede de geração do sentido leva a recusar um sujeito infenso à sua inserção social, sobreposto ao social, e a propor um sujeito que, sendo um *eu para-si*, condição de formação da identidade subjetiva, é também um *eu-para-o-outro*, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo que lhe dá sentido: só me torno eu entre outros eus. Mas o sujeito, ainda que se defina a partir do outro, ao mesmo tempo define esse outro, é, por assim dizer, o “outro” do outro: trata-se do inacabamento constitutivo do Ser, tão rico de ressonâncias filosóficas: os seres só se completam na relação com outros seres, porque nenhum ser pode ver em si mesmo todos os aspectos que o constituem, cabendo essa tarefa aos outros (SOBRAL, 2009, p.123, grifos do autor).

A dimensão da constituição do outro a partir das relações sociais é algo também trazido por Vigotski. Bakhtin irá acrescentar a essa dimensão o papel da responsabilidade do outro sobre o eu de cada um. O eu-para-si é forjado na relação do eu-para-o-outro.

Quando pensamos nos espaços educacionais, compreender essa dimensão é algo substancial, pois, historicamente, os alunos com deficiência têm a

constituição do seu eu-para-si numa perspectiva de um sujeito que é incapaz, que é limitado, que não aprende, portanto não precisa ter a intenção de ser ensinado nada, e, conseqüentemente, não se tem uma avaliação da aprendizagem prospectiva.

Bakhtin (2010), quando pontua o conceito de responsabilidade, alerta-nos também para a dimensão dialógica nos discursos produzidos. Para a responsabilidade daquilo que é dito sobre o outro, pois o outro significa o mundo a partir das experiências num mundo concreto mediadas pela palavra.

A expressão do ato a partir do interior e a expressão do existir-evento único no qual se dá o ato exigem a inteira plenitude da palavra: isto é, tanto o seu aspecto de conteúdo-sentido (a palavra conceito), quanto e emotivo-evolutivo (a entonação da palavra), na sua unidade. E em todos esses momentos a palavra plena e única pode ser responsabilmente significativa [...] (BAKHTIN, 2010, p. 84).

Nesse contexto, ganha importância a *palavra*, que, numa perspectiva bakhtiniana, está repleta de sentidos múltiplos. Entretanto, numa ação dialógica, ela deve-se colocar como um ato responsável, expressa num conteúdo-sentido que remete a um ser-no-mundo.

Desta feita, ao se pensar num processo avaliativo de sujeitos com deficiência, deve-se ter o cuidado com a palavra que é dita sobre o outro. O discurso deve possibilitar um conteúdo-sentido de um sujeito que se constitui, constitui o outro e nos outros. Quando narramos os processos de aprendizagem do sujeito, é preciso ter clareza de que, por mais que queiramos objetivar a totalidade dos atos, não narramos esses processos tal como o outro os vivenciou.

Bakhtin (2003, p. 21, grifo do autor) afirma:

Esse *excedente* de minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim.

Amorin (2010), discorrendo sobre esse lugar exterior, afirma que o conceito de exotopia designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e o daquele que, estando de fora da

experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro. O sujeito que avalia, quando narra, narra num tempo posterior ao ato-atividade e de um lugar que não é o dele.

Esta reflexão é de suma importância, pois, muitas vezes, as práticas de avaliação falam de um sujeito, mas não viabilizam esse ser concreto. Narra não a partir de um diálogo, mas, sim, a partir de um monólogo, no qual o professor foca o momento final da totalidade do ato, sem estar atento a cada ato singular. Geralmente, a visão da totalidade não leva em conta o processo individual de apropriação de cada sujeito, mas o que é notável na maioria dos alunos.

Nesse contexto, a prática de avaliação entendida como um ato tem uma complexidade, implica o envolvimento de vários ângulos, mas parte de um sujeito concreto e ativo no processo. Essa perspectiva nos permite redimensionar a prática avaliativa e avançar para além de uma prática que separa os momentos pedagógicos e coloca a avaliação como um momento final.

Pensar a avaliação como um ato é colocá-la na trama do processo pedagógico, dando condições de redimensioná-lo, pois o professor não estará preocupado somente com a totalidade do ato, mas, sim, com cada ato-atividade que implica a apropriação interna daquilo que lhe é externo.

Sendo assim, estamos falando de uma prática pedagógica intencional que possibilita fazer com que todos os alunos saibam o que precisam aprender, e dentro de uma prática mediada pela linguagem e significativa para cada sujeito que se apropria do processo ensino-aprendizagem. Um processo baseado no dialogismo no qual o professor não narra sobre o aluno, mas narra com, pois está preocupado com o outro, sabendo que tem sempre uma visão excedente, por conta da ideia de exotopia que existe em qualquer relação.

Perceber o processo de aprendizagem a partir do sujeito permite dar visibilidade para o outro, e, no que tange a alunos com deficiência, é possibilitar uma imersão na cultura social e mediar os processos, possibilitando um desenvolvimento humano e educacional semelhante aos dos demais sujeitos.

Nesse sentido, a reflexão sobre a prática da avaliação com base na abordagem histórico-cultural pode contribuir para redimensionarmos os processos de ensino-aprendizagem possibilitando as intervenções com o outro, mediando, assim, as possibilidades de transformações na zona de desenvolvimento proximal. Esse desenvolvimento possibilitará mudanças nas condições elementares desse sujeito e conseqüentemente mudanças no olhar do eu-para-o-outro.

3 A PRÁTICA AVALIATIVA COM OS SUJEITOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O QUE NOS DIZEM OS OUTROS?

Neste capítulo, enfatizamos quais caminhos já foram percorridos por outros pesquisadores que buscaram ou buscam uma maior compreensão a respeito das práticas avaliativas com sujeitos público-alvo da educação especial. Utilizamos, para isso, pesquisas publicadas entre o período de 2010 a 2015,²⁷ encontradas no banco de dados da Capes, no banco de teses e dissertações disponíveis nos sites dos Programas de Pós-Graduação das instituições de ensino superior e em artigos científicos publicados na Scientific Electronic Library Online - *SciELO* e disponíveis no Google acadêmico.

No processo de coleta de dados, usamos como descritores as palavras: avaliação, avaliação da aprendizagem, avaliação do rendimento, avaliação e educação especial. A partir da listagem com os trabalhos, fizemos uma análise do título para verificar se este tinha relação com práticas avaliativas que envolvessem alunos público-alvo da educação especial. Em seguida, lemos os resumos e as palavras-chave e, na análise, podíamos separar aqueles que procuravam evidenciar os caminhos já percorridos por outros pesquisadores e registrar a prática avaliativa em educação especial adotada por eles.

É importante lembrar que nosso interesse recai sobre a prática avaliativa dos sujeitos público-alvo da educação especial no contexto da escola comum. Sendo assim, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), publicada em 2008, encontramos a figura do professor especialista e o Atendimento Educacional Especializado²⁸ (AEE) como articuladores dessa prática, que se inicia na avaliação para a identificação desse sujeito, passando pela avaliação do trabalho na SRM até a sala comum.

²⁷ A escolha por este período remonta à possibilidade de analisar trabalhos dentro da atual Política Nacional de Educacional Especial na perspectiva da inclusão.

²⁸ O Atendimento Educacional Especializado foi constituído no contexto da implantação da Política Nacional de Educacional Especial na Perspectiva da Inclusão como uma das estratégias para promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial (BRASIL, 2008).

Nesse contexto, o objetivo deste capítulo é narrar a prática de avaliação no que tange às orientações legais e evidenciar o que dizem os estudos sobre a avaliação para a identificação, para o planejamento e para a aprendizagem, que, embora aconteçam de forma separada, se encontram imbricadas em todo o processo. As práticas avaliativas

[...] além de servirem para a identificação das necessidades educacionais especiais devem oferecer subsídios para a indicação dos apoios e recursos pedagógicos que contribuam para a remoção das barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos os alunos (BRASIL, 2006, p.10).

No próximo subcapítulo, vamos tratar dessas práticas avaliativas, sejam elas para a identificação, para o planejamento e para a aprendizagem, trazendo os estudos realizados com essas temáticas e o que dizem os documentos oficiais.

3.1 AVALIAÇÃO PARA A IDENTIFICAÇÃO

A avaliação para a identificação ou inicial é aquela na qual o sujeito é categorizado como pertencente ao público-alvo da educação especial. Conforme Almeida (2004) e Mendes (1995), esse processo sempre foi uma tarefa difícil, pois exigia um diagnóstico formalizado por profissionais da área da saúde, principalmente da psicologia. Havia uma grande ênfase no biológico e um descrédito na potencialidade desses sujeitos. Sendo assim, a principal função era diagnosticar para encaminhar para outro espaço que não fosse o da sala comum, tal como mostra Amaral (2001) e Aguiar (2003).

Historicamente, a participação do psicólogo no campo da educação, seja ela especial seja não, tem servido para ratificar a anormalidade, as divergências e os desvios do outro. Essa perspectiva tem a ver com o momento histórico em que a ciência da psicologia foi originada e com a forma de avaliar presente naquele contexto, cuja ênfase era a ideia da mensuração. Tal forma influenciou os trabalhos de avaliação desse profissional, e sua prática acabou tendo relações intrínsecas com a visão de se mensurar quantitativamente o intelecto humano (SILVA, 2010, p.41). Bridi (2012) afirma que esse olhar caracteriza a história da educação especial, que direcionou seu trabalho na dimensão clínica.

Nesse viés da produção diagnóstica a partir da ação do campo médico-clínico temos uma das facetas mais características da educação especial. Uma área que encontra suas origens na medicina e que ao longo da sua história sofre os efeitos da ação desse campo disciplinar na organização dos seus serviços, dos espaços escolares e dos processos de formação profissional a partir de uma base teórica e conceitual da área clínica (BRIDI, 2012, p. 501).

Esses elementos históricos da prática avaliativa, tanto no campo da psicologia como no da educação especial, delimitam uma prática e uma forma de olhar o sujeito público-alvo, como sendo o foco do problema. Precisamos, numa dimensão dialética, entender que nossas ideias são produzidas nas condições objetivas de trabalho e que novas práticas mudam os contextos e tendem a redimensioná-las.

Com isso, queremos dizer que o preconceito, o estigma, a prática de exclusão etc. não surgem nas mentes das pessoas apenas por elas se encontrarem com um entendimento incorreto da vida e dos homens, ou por quererem cultivá-los. Antes, aquilo que se encontra nas mentes está, também, fora delas; ou melhor, antes de estarem no plano intrapsíquico, internalizados, tais conteúdos estão presentes na prática social, enraizados nas condições de vida objetivas. Esse entendimento subsidia-se naquilo que as histórias da educação e da psicologia nos revelam: a cada época e sociedade, um dado tipo de homem, um dado tipo de educação, um dado conjunto de valores e representações, uma dada forma de explicação e de intervenção (BARROCO; SOUZA, 2012, p. 117).

Nesse contexto, podemos perceber nos documentos oficiais a sinalização para novas práticas avaliativas. Segundo o Art. 6 da Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a avaliação para a identificação dos sujeitos da educação especial e a tomada de decisão sobre o atendimento necessário podem ser realizadas pela equipe escolar, contando com

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais; II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema; III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (BRASIL, 2001).

Notamos nesse trecho um prenúncio de uma avaliação que considere as condições reais de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, rompendo com a perspectiva de avaliar somente para enquadrar o sujeito em uma determinada categoria.

Segundo Veltrone (2011, p.67), essa avaliação não deve ter apenas o propósito de identificar que o aluno é público-alvo da educação especial, mas também de “reconhecer suas habilidades e limitações e ver como o ambiente no qual se encontra pode ser estruturado para atender suas demandas específicas”.

Esse processo deve ter dois objetivos: identificar o pertencimento à categoria de aluno público-alvo da educação especial e planejar o ensino de pessoas com essa condição. Apresentar o diagnóstico sem considerar quais as potencialidades do sujeito impede um prognóstico que possibilite um vir-a-ser desse aluno (ANACHE, 2005). Nesse sentido, Vigotski (2001) afirma que o foco da avaliação não deve incidir nos ciclos concluídos de desenvolvimento, mas, sim, no processo, nos pontos que ainda estão no formato de brotos.

Sendo assim, ratificamos a perspectiva de que a avaliação para a identificação dos alunos público-alvo da educação especial, visando à melhoria dos processos de aprendizagem, deve ser realizada na escola, contando com a experiência pedagógica da equipe escolar e o apoio da família, com o intuito de eliminar ou minimizar as barreiras que estejam impedindo o aluno de aprender e de se desenvolver. Nessa direção, destacamos que o próprio Sistema expressa essa possibilidade. Em um dos cadernos da coleção Saberes e Práticas da Inclusão, do Ministério da Educação (MEC), consta que “[...] a avaliação é um processo compartilhado a ser desenvolvido na escola, envolvendo os agentes educacionais [...]” (BRASIL, 2006, p. 9).

Nesse processo avaliativo de identificação, a equipe deve se pautar num tripé que envolve o aluno, o contexto educacional e o contexto familiar. Em relação ao aluno, deve-se observar suas condições pessoais e o seu nível de desenvolvimento; no contexto educacional, devem ser observadas a instituição educacional e a ação pedagógica; já no contexto familiar, deve-se investigar o ambiente e as relações familiares (BRASIL, 2006). Propõe-se avaliar o aluno em diferentes ambientes e contextos.

Os estudos realizados por Lopes (2010), Silva (2010), Araújo (2011), Valentim (2011), Veltrone e Mendes (2012), Aguiar e Jesus (2012), Milanese (2012),

Develati (2012), Braun (2012), Santos (2012), Bridi (2012), Possa, Naujorks, Rios (2012), Carneiro (2012), Gonzalez (2013) Melo e Martins (2013), Vioto (2013), Corrêa (2013), Zuqui (2013), Nascimento (2013), Porto (2014) e Aguiar (2015) nos ajudam a refletir sobre o processo de identificação dos alunos público-alvo da educação especial, buscando pistas que ajudem a responder às seguintes questões: Qual o *lócus* da avaliação para a identificação e por quem é realizada? Como é realizada essa avaliação (quais os procedimentos e indicadores)?

No conjunto desses trabalhos, podemos destacar a evidência de uma prática avaliativa para a identificação, tendo como *lócus* a escola e sendo realizada pelos profissionais da educação, sobretudo o professor de educação especial. Destacamos ainda a perspectiva de buscar apoio com equipes multiprofissionais ligadas à área de saúde para validar as informações já obtidas pelos professores das escolas.

Melo e Martins (2013) relatam que, no contexto pesquisado, a escola não realiza o diagnóstico, mesmo tendo a impressão de que determinado aluno tem algum pertencimento à categoria da educação especial, e orientam os pais para que busquem os profissionais de saúde. Contudo, a falta do laudo não é impeditiva para o AEE, como também é percebido no estudo de Develati (2012). O estudo de Lopes (2010) também informa que quem realiza o diagnóstico é o psicólogo juntamente com o professor de educação especial. Essa equipe produz um relatório para orientar a escola sobre os procedimentos com esse alunado. Já o trabalho de Silva (2010) apresenta um processo de identificação que é realizado por uma equipe da escola com orientação de uma equipe técnica (fonoaudiólogo, psicólogos, terapeutas) externa à unidade de ensino. No trabalho de Zuqui (2013) também aparece uma equipe multifuncional, porém esta possui vínculo com a educação. No seu estudo, Milanesi (2012) relata que, no município investigado, ocorrem esses dois caminhos, tanto a avaliação clínica como a avaliação pedagógica.

Nesse contexto, podemos perceber que existem dois parâmetros no processo de identificação: uma avaliação clínica, que produzirá um laudo, e uma avaliação pedagógica, que emitirá um relatório descrevendo as limitações e as

possibilidades do aluno público-alvo da educação especial. A perspectiva do laudo é refletida em vários contextos, mesmo havendo a prática da avaliação pedagógica. Entretanto, emitir uma avaliação pedagógica com a mesma representação social de validade de uma avaliação clínica ainda é um dilema para os profissionais da educação. Foram tantos anos de um processo avaliativo para a identificação marcado pelo viés médico que ainda constitui um dilema do campo educacional, vivenciado pelos professores da educação especial, a emissão de uma avaliação pedagógica. Muitas vezes, os profissionais da educação se tornam reféns de um laudo que os impossibilita de pensar no sujeito para além da deficiência (AGUIAR, 2015).

Patto (1997, p. 42 grifo da autora) nos ajuda a refletir sobre a proposição dos laudos enquanto produtores de verdades, tendo eles, na sua origem etmológica, o significado de *aprovar*. A autora afirma que os laudos “[...] produzem estigmas e justificam a exclusão escolar de quase todos os examinandos, reduzidos a “*coisas*” portadoras de defeitos de funcionamento em algum componente da máquina psíquica”. Muitas vezes a busca dos profissionais da educação é para que o outro aprove suas suspeitas. É preciso nos perguntarmos: Por que queremos o laudo? O que iremos fazer com ele? Em que o laudo pode nos ajudar na prática pedagógica?

Bridi (2012) mostra, no seu trabalho, um dilema dos professores da educação especial na inserção dos alunos no AEE e na sustentabilidade de pertencimento ao grupo da educação especial. Na identificação dos sujeitos atendidos no AEE, existem três grupos distintos de alunos: os que apresentam diagnóstico clínico, frequentam o serviço e são inseridos no Censo Escolar; os que, mediante avaliação da professora especializada, são identificados como alunos com deficiência mental, ingressam no serviço e são inseridos no Censo Escolar; e os que, mediante avaliação da professora especializada, ingressam no serviço, mas não são inseridos no Censo Escolar.

De acordo com Zuqui (2013), muitas vezes, esse dilema é justificado por meio de atribuição da culpa ao Sistema educacional que exige o laudo da identificação do sujeito. Contudo, parece haver um desconhecimento das prerrogativas legais e instituídas dentro do próprio Sistema Nacional de

Educação, que, desde 2011, emite nota técnica na qual orienta que, para o preenchimento do Censo Escolar, deve-se olhar a manifestação da deficiência, e, para isso, pode ser realizado um parecer pedagógico como possível e suficiente. Nesse contexto, a avaliação inicial e o parecer ganham relevância e passam a sustentar o processo decisório sobre o ingresso do aluno no serviço, bem como sobre sua inserção como aluno público-alvo da educação especial no Censo Escolar MEC/INEP (BRIDI, 2012).

Para Baptista (2011, p.67), quando os professores de educação especial realizam a avaliação para a identificação no contexto da unidade de ensino, isso constitui um avanço “[...] do fortalecimento da responsabilidade dos educadores, principalmente aqueles especializados, no processo desse diagnóstico inicial para o acesso à sala de recursos”. Empodera o professor, outorgando a ele o seu papel de especialista educacional.

Contudo, esse avanço ainda é um processo de desafio, seja pela ausência de políticas educativas claras que orientem sobre tal procedimento, seja pela sensação de insegurança vivenciada pelo profissional da educação especial, que não se sente fortalecido na sua formação para tal ato, seja pela falta de apoio dos profissionais dentro da escola, que não concordam ou não se envolvem, tornando esse processo quase solitário e executado somente pelo professor da educação especial.

Essas questões são encontradas nos cotidianos das escolas. Silva (2010), discorrendo sobre esse processo, afirma que, muitas vezes, os encaminhamentos precisam ser negociados dentro da escola e acabam se tornando um jogo de convencimento em vez de uma garantia de direito. Vioto (2013) e Porto (2014) destacam que o processo de comunicação e de articulação para avaliar esses alunos é um dos desafios e muitos não se disponibilizam e resistem a passar informações básicas sobre o sujeito que esta sendo avaliado (PORTO, 2014). O estudo de Silva (2010) mostra que há, no cenário investigado, um sentimento de desqualificação do papel do professor no processo de avaliação para a identificação.

Quando observamos o processo de avaliação para a identificação dos alunos público-alvo da educação especial, percebemos, nos estudos de Silva (2010), de Veltrone (2011), de Milanesi (2012), de Gonzalez (2013), de Corrêa (2013), de Porto (2014), de Zuqui (2013) e de Nascimento (2013), que o professor da classe comum é o profissional responsável pelo levantamento inicial da suspeita e que os indicadores do indício da deficiência são o atraso no desenvolvimento, dificuldades escolares e problemas de comportamento tanto adaptativo como indisciplinar. Esses indicadores geralmente são estabelecidos pela via da comparação com o outro, coincidindo com a perspectiva que Beyer (2005) denomina de avaliação sociológica. Torna-se, assim, um indicador subjetivo, pois sempre se dependerá do outro para ter o parâmetro do aluno.

Os estudos de Silva (2010), Veltrone (2011) e Gonzalez (2013) demonstram a preocupação das pesquisadoras com a subjetividade na prática avaliativa para a identificação dos alunos público-alvo da educação especial, e isso é agravado pela falta de diretrizes claras para tal procedimento.

Gonzalez (2013) apresenta uma preocupação de encaminhamento para a sala de recursos, chamando a atenção para as questões de gênero e de raça. Pontua que são mais encaminhados os meninos com deficiência do que as meninas. Propõe que os processos de avaliação sejam dialogados dentro da escola para evitar práticas de desigualdade e a reprodução de preconceito. Esses trabalhos nos revelam que o olhar sobre os alunos com deficiência ainda parte da falta, da preponderância do biológico. Faz-se necessário romper com essa lógica e articular os processos de identificação com os processos de aprendizagem, compreendendo que quanto mais oportunidades de aprendizagem, mas se possibilita o processo de desenvolvimento. A aprendizagem arrasta o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001).

Em relação aos procedimentos para essa avaliação, Veltrone e Mendes (2012) informam que, na pesquisa realizada, aparece a entrevista com a família, a avaliação pedagógica, um diagnóstico multifuncional e o teste de QI, que só aparece como prática nas instituições especializadas. A entrevista e a avaliação pedagógica são práticas também encontradas em outros estudos,

tais como os de Silva (2010), Milanesi (2012), Corrêa (2013), Vioto (2013) e Porto (2014).

Com base nesses trabalhos, podemos perceber que existe

- a) uma ênfase em uma prática avaliativa ainda marcada pelas questões orgânicas que limitam as possibilidades do sujeito, seja ela realizada por profissionais da saúde ou por profissionais da educação;
- b) uma prática avaliativa sob a responsabilidade do professor especialista, que acaba sendo o responsável pela definição de pertencimento de um aluno à educação especial;
- c) uma fragilidade do processo avaliativo, no qual os avaliadores não possuem uma diretriz para realizar tal procedimento, seja essa fragilidade devida à condição de subjetividade durante o processo avaliativo para a identificação, seja ela devida à formação do professor especializado e dos demais profissionais da educação, que se sentem “incapazes” de fazer tal diagnóstico.

Entretanto, apesar desses apontamentos, concordamos com Bridi (2012) quando nos afirma que as práticas avaliativas para identificação ainda são incipientes, mas constituem um caminho cheio de possibilidades e de riscos.

Possibilidades que envolvem a escolha e a prática a partir do domínio da educação, com ênfase nos aspectos pedagógicos e de aprendizagem que podem facilitar a criação de percursos e trajetórias singulares. E, riscos envolvendo a construção dessa prática, considerando nossa herança clínica no campo da educação especial e a tradição de uma formação específica balizada por concepções organicistas de deficiência, com o privilégio dos aspectos clínicos em detrimento dos pedagógicos (BRIDI, 2012, p. 510).

Como apostamos num processo dialético que é marcado por uma história, mas que tem a possibilidade de transformações a partir do processo de reflexão sobre as condições reais de existência, apostamos na avaliação pedagógica como uma possibilidade de reflexão sobre e com o sujeito público-alvo da educação especial e os demais pares dentro da unidade de ensino. Apostamos numa avaliação pedagógica que aponte caminhos para o processo educacional e reverta a lógica de se pensar num sujeito com foco na deficiência para pensá-lo como um sujeito que pode se desenvolver pela mediação com o

outro. E isso não significa apenas uma mudança do modelo clínico para o pedagógico, caindo na armadilha do “apagamento da deficiência” (POSSA, NAJOURKS, RIOS, 2012), mas a perspectiva de compreender que a mediação com o outro possibilita processos de aprendizagem e de desenvolvimento desse sujeito, dando-lhe condições para desenvolver suas funções psicológicas superiores, de modo a constituir-se um novo ser.

Com base nos estudos, percebemos que a avaliação para a identificação, quando é realizada com o viés clínico, encontra entraves, tanto do tempo para a conclusão quanto da espera para conseguir que esses profissionais atendam a criança a ser investigada. Outra tensão é a articulação com a escola e com a categorização, delimitando esse sujeito por causa das suas condições biológicas e limitando seu prognóstico.

Na perspectiva da abordagem histórico-cultural, precisamos ir além do biológico e entender que existem processos de compensação à medida que o sujeito sob condição de deficiência emerge e interage no meio cultural e que essa mediação com o meio possibilita um novo sujeito semiótico transformado pela interação com o outro. Portanto, a avaliação não pode ser estática; ela tem que ser dinâmica e apontar caminhos para que haja a intervenção do professor. Essa avaliação precisa favorecer o desenvolvimento dos alunos e perceber quais processos esses alunos conseguem fazer com a ajuda do outro e quais eles já conseguem fazer sozinho.

Para isto, é imprescindível o olhar do professor e da escola, pois são os profissionais da educação que conseguirão deliberar sobre as estratégias e os mecanismos de aprendizagem. Acreditamos, com base nos trabalhos analisados, que a avaliação para a identificação com vistas à aprendizagem precisa ser realizada dentro da escola de uma forma mais sistematizada, que possibilite encontrar caminhos alternativos para a prática pedagógica. Acreditamos ainda ser essa a forma para a superação da dicotomia laudo/avaliação pedagógica, não uma proposta individual, mas coletiva, com toda a equipe da escola.

No próximo subcapítulo, abordamos os estudos que trazem a avaliação com foco no planejamento do professor de educação especial para atender aos alunos público-alvo.

3.2. AVALIAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO

Um dos objetivos do AEE proposto na política nacional é a eliminação das barreiras para a aprendizagem na sala regular. E entre as atribuições do professor da educação especial, encontra-se a elaboração do plano de atendimento, a organização desse atendimento e o acompanhamento da funcionalidade, tendo como foco a aprendizagem desse sujeito em todos os âmbitos da escola. Nesse sentido, apresentamos alguns trabalhos que abordam esta temática; entretanto, salientamos que, especificamente sobre a avaliação para o planejamento, não encontramos nenhum estudo. Contudo, ao lermos as pesquisas sobre avaliação, pudemos observar pistas que nos ajudaram a pensar sobre essa prática avaliativa.

A avaliação para o planejamento inicia-se num processo de ciclo avaliativo no qual o professor de educação especial realiza uma avaliação para conhecer as potencialidades do aluno público-alvo da educação especial indicado para o AEE, independentemente de esses alunos terem um laudo ou não. A partir da avaliação inicial do professor de educação especial que atua na AEE, é por ele elaborado o Plano de Atendimento Educacional Especializado²⁹ com vistas a traçar metas a serem desenvolvidas tanto na sala de recursos como na sala de aula ou na escola de uma forma geral. Essas metas precisam ser revistas a fim de se verificar a necessidade de reformulação mediante a prática de autoavaliação do trabalho executado e em razão do desenvolvimento do aluno.

Conforme o Artigo 13, inciso II da Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, está entre as atribuições do professor que atua no atendimento educacional especializado: “elaborar e executar o plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos

²⁹ Este Plano de Atendimento Educacional Especializado é encontrado, nos documentos oficiais dos municípios, com alguns nomes diferenciados, que significam, porém, a mesma coisa: Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI); Plano Especializado Individualizado ou Plano de Ensino Individualizado ou Plano Educacional Individualizado (PEI); Plano de Atendimento Individual (PAI).

pedagógicos e de acessibilidade” (BRASIL, 2009). Devido às peculiaridades de cada aluno, esse plano precisa ser individualizado a fim de que se possa compreender e atender as necessidades desse alunado.

Valadão (2010, p.29), fazendo um estudo sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI) afirma que uma das funções deste documento é quebrar a barreira do padrão,

[...] auxiliando o currículo oficial, especificando e estruturando o tipo de atividade e qual o apoio profissional é conveniente para uma criança em situação de deficiência, de modo que, com isso, não haja limite, ao contrário, haja estímulo no processo ensino-aprendizagem.

O PEI é também um instrumento utilizado em países como EUA, Itália, França e Espanha para o acompanhamento do processo de escolarização de pessoas público-alvo da educação especial. Prevê o planejamento cuidadoso e particularizado, caso a caso, e define como serão organizados o processo e o percurso educacional (VALADÃO, 2010).

Sendo assim, o professor de educação especial planifica e pontua no PEI as ações com foco na superação das barreiras que impedem a aprendizagem. Elabora um plano que contemple ações que incidam sobre o sujeito, sobre a sala de aula e sobre o contexto escolar como um todo, tendo em vista a perspectiva da complementaridade e a dimensão da aprendizagem.

No trabalho de Nozu (2013) e Porto (2014), percebemos que o professor da educação especial elabora o Plano de Atendimento Individualizado (PAI). Ele parte da avaliação diagnóstica para ver a situação inicial e define as ações para aquele aluno. O objetivo é sanar as dificuldades e explorar as potencialidades de cada aluno. Para isso, pensa em projetos lúdicos, de raciocínio e de atividades que envolvem a alfabetização. Trazer o lúdico é uma concepção fundante no pensamento de Vigotski. Segundo o autor, o brinquedo cria zonas de desenvolvimento proximal e “[...] fornece ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência” (VIGOSTKI, 2001, p. 122), favorecendo o desenvolvimento.

Almeida (2013) e Borges (2014) também discorrem sobre o Plano de Ensino Individualizado (PEI) e explicam que as professoras iniciam com uma avaliação diagnóstica. Em geral as atividades permeiam produção de texto, leitura e raciocínio. Porto (2014) revela que no contexto pesquisado o PAI é elaborado semestral ou bimestralmente e deve conter as dificuldades e potencialidades a serem trabalhadas com o aluno. Um dos sujeitos de sua pesquisa coloca sobre a dificuldade de traçar metas compartilhadas com a sala de aula comum, pois, muitas vezes, os professores da sala regular resistem em fazer uma elaboração do PAI em conjunto com o professor de educação especial. Tal resistência também é percebida no estudo de Milanesi (2012).

Entre as atividades de AEE, são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, a utilização de tecnologia assistiva, a reflexão sobre metodologias pedagógicas, a eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais. É preciso que haja, por parte dos sistemas de ensino, o encorajamento para que as instituições de ensino se organizem internamente para que as barreiras e as avaliações que obstaculizam o acesso ao currículo possam ser rompidas (VALADÃO, 2010). Essas prerrogativas devem constar no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola.

Como o AEE deve ser complementar e suplementar à sala regular, precisa-se ter o cuidado de que, ao longo de todo o processo de escolarização, esse atendimento esteja articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. Para isso, o AEE necessita ser monitorado constantemente, para avaliar e reavaliar as metas propostas. É importante que essas metas não incidam somente no aluno, mas que elas possam ser pensadas em todo o contexto escolar.

De forma geral, os atendimentos são organizados num período entre uma e duas horas, no contraturno, ocorrendo os encontros em média, duas vezes por semana. A organização depende da quantidade de alunos e de suas necessidades, podendo demandar atendimento individual ou em grupo (VIEIRA, 2012; NOZU, 2013; ZUQUI, 2013; BORGES, 2014). Muitos

professores que fazem o AEE ora estão atuando na SRM, ora estão no trabalho colaborativo, na sala regular.

Contudo, esse trabalho colaborativo difere em diversos contextos. Para Braun (2012), o ensino colaborativo é a ponte entre as atividades desenvolvidas em sala de aula em prol da aprendizagem. Já para Borges (2014), as ações de colaboração resultavam em projetos de sensibilização nas salas de aula em que há o aluno especial ou em colaboração com a coordenação e equipe administrativa.

Vários trabalhos apontam a falta de articulação entre o professor especializado e o professor da sala comum (SILVA, 2010; ZUQUI, 2013; NASCIMENTO, 2013; BORGES, 2014; VIEIRA, 2012). Na busca por essa articulação várias alternativas possíveis são colocadas em prática. Nozu (2013) revela que o processo de planejamento entre o professor especializado e a professora da sala regular acontece de modo informal, aleatório e nos momentos de intervalo entre as aulas ou no recreio. Borges (2014) também aponta essa informalidade e relata que os professores reclamam por não haver um momento sistematizado para efetivar essa ação. Eles consideram que o processo de planejamento, mediante a reflexão sobre o aluno público-alvo da educação especial, contribui para os processos de aprendizagem dentro da unidade de ensino e, conseqüentemente, pode mediar o desenvolvimento do aluno.

Como não há um planejamento sistematizado, os professores especializados improvisam processos de comunicação, utilizando os próprios alunos como relatores do que está sendo ensinado na sala de aula comum (NOZU, 2013). A falta de articulação também produz um apagamento do aluno na sala regular a ponto de somente se perceber o desenvolvimento do sujeito público-alvo da educação especial na SRM, notando-se uma preocupação com o ensinar centrada apenas nessa sala (SILVA, 2010).

Carneiro (2012) afirma que o diálogo entre educação regular e educação especial deve se embasar nos processos de ensino/aprendizagem, “seja complementando ou suplementando o trabalho pedagógico de sala de aula, seja auxiliando o professor regente a buscar alternativas para os impasses que

se apresentam no cotidiano escolar” (CARNEIRO, 2012, p. 519). Essa pesquisa nos mostra que, quando não se tem estratégias para articulação, o que é possível é o imprevisto e a informalidade. Tal fato caminha de forma contrária a um ensino que se adianta ao desenvolvimento. Vigotski (2001) nos chama a atenção para a necessidade de a educação ser bem planejada para motivar o desenvolvimento. É preciso manter uma articulação sob pena de não se efetivar um serviço de complementaridade em prol de desenvolvimento de processos de aprendizagem na sala de aula comum.

Com base nesses trabalhos, percebemos que a falta de articulação prejudica o processo de desenvolvimento dos alunos com deficiência. É preciso avançar na forma de organização e articulação de modo que a SRM cumpra seu papel de complementaridade. Caso contrário, estaremos limitando os processos de aprendizagem e, conseqüentemente, suas práticas avaliativas.

Quando o professor do AEE, com o apoio da equipe escolar, faz a avaliação pedagógica, ele traça metas que irão servir de complementaridade ao currículo comum vivenciado na sala de aula que o aluno frequenta regularmente. Essas metas precisam sempre ser avaliadas evidenciando o planejamento realizado. Para isso acontecer, precisa haver interação constante entre os professores que atuam com esses alunos, pois não se trata de um currículo paralelo.

Vieira, Effgen e Jesus (2014, p.3), refletindo sobre o currículo, afirmam que

[...] o currículo não se resume a um programa ou elenco de disciplinas. Trata-se de conhecimentos que possibilitam a produção de sentidos, ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e novos conhecimentos. Nesse movimento, o desafio não é pensar o ensino da Matemática como com conjunto de operações, símbolos e fórmulas que devem ser assimiladas pelo estudante. Ao contrário, a questão é dar sentido à aprendizagem matemática no contexto de sua aplicação, no contexto histórico de sua construção e no envolvimento do aluno com a construção do conhecimento.

Nesse contexto, precisamos propiciar aos alunos condições para aprender. Concordamos com Tuleski, Facci e Barroco (2013, p. 289), quando elas afirmam que “a escola se constitui em espaço para a formação daquilo que não existe, mas pode vir a existir, visto que o conteúdo escolar provoca a emergência e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores”.

Sendo assim, o aluno matriculado na sala regular ganha o apoio do AEE na sala regular. O professor da educação especial colabora com o professor regente mediando às funções psicológicas superiores que ajudarão o aluno na aprendizagem do conteúdo espontâneo para o conteúdo científico.³⁰

No próximo subcapítulo discutimos sobre a avaliação para a aprendizagem.

3.3 AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem remete a um conjunto de ações que tem seu início no processo de identificação do aluno aos serviços da educação especial e, conseqüentemente, na organização da elaboração de um plano de trabalho para atender as suas demandas educacionais a fim de eliminar as barreiras que o impedem de aprender durante o seu processo de escolarização. Para tanto, esse conjunto de ações que levarão a fortalecer a ideia de uma relação indissociável entre avaliação e aprendizagem, que retroalimentam o processo de ensino, deve acontecer de forma contínua e articulada entre a sala de recursos multifuncionais, reconhecida pelas políticas atuais como o lócus privilegiado para o AEE, e a sala comum.

Entendemos, como Anache e Martinez (2007, p. 53), que a avaliação é parte do processo de planejamento de ensino-aprendizagem e é entendida como um instrumento “[...] de transformação das práticas instituídas, uma vez que ela é imprescindível para provocar reflexões e com isso permitir a convocação de estratégias de ensino que possam promover a aprendizagem de todos”.

³⁰ Vigotski (2001) define dois tipos de conceitos: o espontâneo e o científico. Embora exista uma relação dialética entre ambos, é papel da escola estimular a produção de conceitos científicos. O autor levanta a seguinte questão: “[...] se o caminho de desenvolvimento dos conceitos científicos nas crianças repetia basicamente a via de desenvolvimento dos conceitos espontâneos, então o que isto trazia de novo para o desenvolvimento dos conceitos da criança? [...] O aumento, a ampliação do círculo de conceitos. Mas se os conceitos científicos desenvolvem alguma área não percorrida pela criança, se a assimilação desses conceitos vai à frente do desenvolvimento, ou seja, opera em uma zona em que na criança ainda não amadureceram as possibilidades, então começam a entender que a aprendizagem de conceitos científicos pode efetivamente desempenhar um grande papel no desenvolvimento da criança. Pode-se dizer que os conceitos científicos ampliam o círculo da ideia da criança. Para nós, é essencial entender não o que há de comum no desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos mas em que eles são diferentes; logo, o que eles trazem de novo ao formarem a zona de desenvolvimento imediato” (VIGOTSKI, 2001, p. 544).

Durante muito tempo, acreditou-se que as pessoas com deficiência não aprendiam os conteúdos acadêmicos ensinados na escola. Pautada nessa concepção, a sua educação enfatizava aprendizagens relacionadas com atividades de vida diária (AVD)³¹ e algumas habilidades sociais de lazer e de trabalho supervisionado. A aprendizagem acadêmica não estaria dentro de suas possibilidades, como colocam Jesus e Aguiar (2012).

Barroco e Souza (2012) afirmam que, quando estamos atuando na escola com alunos público-alvo da educação especial, nosso olhar necessita ir além das condições biológicas, além das aparências, e propiciar as aprendizagens de conteúdos científicos, pois são estes que potencializarão seu desenvolvimento. Assim, de acordo com as autoras,

[...] o essencial na escola é o ensino de conteúdos não cotidianos (advindos das ciências, das artes, da filosofia), pois eles contribuem para a formação do homem cultural no aluno, com o desenvolvimento (artificial) de processos psicológicos superiores que lhe são próprios. Tais conteúdos permitem-lhe estar no mundo, desvendando-o pelo conhecimento de suas leis. (BARROCO; SOUZA, 2012, p. 122).

Nesse sentido, acreditamos que a apropriação de conteúdos, de forma intencional, dentro da sala comum é primordial para o desenvolvimento do sujeito público-alvo da educação especial. Para o aluno chegar a essa apropriação, o professor da sala regular é essencial nos processos de intervenção, de mediação, na zona de desenvolvimento proximal, criando oportunidades para transformação nas funções psicológicas superiores, como nos ensina Vigotski. Pensar em avaliação da aprendizagem é pensar em processos de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem deve ser pensada como um processo dinâmico, considerando tanto o conhecimento prévio como o nível atual de desenvolvimento do aluno e, também, aquilo que está latente, de forma proximal.

Nota-se, portanto, que abordar sobre a avaliação da aprendizagem é discorrer sobre os processos de mediação da aprendizagem desse aluno pelos

³¹ As atividades de vida diárias são ensinados voltados para as habilidades de autocuidado, mobilidade, alimentação, higiene pessoal (banho, utilização do banheiro, controle de esfíncteres), de vestir-se, despir-se e calçar.

professores regentes e de educação especial, nos contextos da sala comum e de recursos multifuncionais, respectivamente. Sendo assim, neste subcapítulo, apontamos alguns trabalhos que abordam esta temática e destacaremos o que podemos aprender sobre a dinamicidade desse fenômeno.

Concordamos com Carneiro (2012, 525) quando afirma que a avaliação da aprendizagem “[...] será sempre tarefa do professor regente, daquele que planejou o processo de ensino/aprendizagem [...]” e que para melhoria da aprendizagem do aluno, esse professor pode ter ajuda de outros profissionais, seja o professor especializado, o profissional de apoio, seja até mesmo um profissional de fora da escola.

Essa articulação entre os profissionais é um ponto fundamental para que haja processos de ensino-aprendizagem significativos para os alunos em sala de aula, como foi descrito nos trabalhos de Aguiar (2015), Borges (2014), Zuqui (2013) e Effgen (2011). No entanto, as pesquisas também nos mostram que esse processo é delicado e que não há espaços/tempos sistematizados para que haja um planejamento com vistas à colaboração entre professor especializado e professor da sala comum. Na maioria dos casos, o planejamento acontece de forma esporádica, de modo informal.

Mesmo com o processo de articulação fragilizado, existem trabalhos que mostram alguns movimentos para que a perspectiva da complementaridade entre a SRM e a sala regular de fato ocorra. O trabalho de Zuqui (2013) mostra que a própria Secretaria de Educação já tem estabelecido um currículo para ser trabalhado na SRM. O estudo de Valentim (2011) também revela que, quando há um caminho para referendar as ações pedagógicas, a prática avaliativa acaba tendo um referencial, um norte. Sua pesquisa mostra que houve desenvolvimento dos processos cognitivos dos alunos com deficiência intelectual quando as professoras da sala regular sabiam o que deveria ensinar e avaliar. Essas professoras utilizavam o documento publicado pelo estado de São Paulo, em 2008, o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área de Deficiência Intelectual (RAADI), que subsidiava a avaliação tendo como base as expectativas curriculares para cada série.

Outro trabalho nessa mesma linha é o de Boer (2012), que realiza um estudo de caso descrevendo e analisando uma formação de professores para construção de um plano de adequação curricular em uma diretoria de ensino de um município no interior do estado de São Paulo. Para a pesquisadora, o acesso, a permanência e a efetiva aprendizagem são garantias legais do processo de educação inclusiva. E isso ocorre por meio de práticas inclusivas que garantam a esses educandos respostas educativas para sua aprendizagem e o desenvolvimento de sua autonomia. Conclui a autora que as adaptações curriculares são necessárias para o direcionamento das práticas e que as planilhas ajudam os professores nessa tarefa.

O importante desse trabalho é que os professores compreenderam que não é a planificação somente que pode ajudar no processo educativo, mas sim, a percepção de que, numa prática inclusiva, precisamos refletir sobre a quem ensinar, o que ensinar, o que e por que avaliar, o que aprender e para que aprender. Essa reflexão é essencial para a educabilidade dos sujeitos com deficiência dentro do contexto educacional. A SRM não pode ser a única a se preocupar com o processo de aprendizagem. É preciso uma transformação na sala comum, como nos demonstra Silva (2010).

Percebemos, com a sistematização dos trabalhos apresentados, que há necessidade de um norte, de um caminho que dê vazão às expectativas presentes do processo de ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial; contudo, faz-se necessário refletir se esse norte ou caminho favorece a todos os alunos em seus processos de escolarização. Precisamos perceber se essas expectativas são comungadas com os demais alunos, se elas correspondem ao contexto atual da sala comum, ou se são fixadas, realizadas *a priori*, com base nas condições orgânicas dos sujeitos.

Esses trabalhos ajudam a pensar em caminhos para articulação entre a sala regular e a SRM, mas existe o perigo de uma padronização, sem que esteja atento para o processo individual de cada sujeito. Corre-se o risco de manter a desarticulação e a discrepância entre o aluno que está no AEE e as aprendizagens desse aluno na sala de aula comum, bem como de surgir a

dificuldade de participação nos processos avaliativos comuns a todos, incluindo as avaliações externas e o processo decisório sobre aprovação e reprovação.

Benevides (2011), ao investigar a prática avaliativa da aprendizagem, percebe que muitos alunos com deficiência são submetidos às mesmas avaliações ou que, às vezes, os professores só se dão conta disso quando precisam adaptar ou não o instrumento na hora do resultado ou quando esses alunos reclamam sobre a impossibilidade de responder àquele instrumento. Fica claro que, na hora de planejar a avaliação, os professores não levam em conta os sujeitos, pois muitos são dispensados de fazer a avaliação ao perceber o professor que eles não conseguem fazê-la porque ela não está adaptada.

Abordando ainda a questão da adaptação vamos encontrar os trabalhos de Monteiro (2010), Cardoso (2011), Corradi (2011) e Raimundo (2013), que discutem sobre a temática nos instrumentos de avaliação externa. Apesar de os profissionais da educação deixarem claro que é importante que os alunos público-alvo da educação especial participem desse momento, na prática há o questionamento sobre as condições reais para eles participarem. Como não vem orientação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), muitas escolas dispensam esses alunos ou colocam alguém da escola para ajudá-los (MONTEIRO, 2010). Entretanto, essa ajuda precisa ser qualificada e planejada, pois não basta ter a ajuda se o profissional não souber como mediar os processos, como é o caso de alunos surdos que têm o direito ao intérprete, porém, se este não tiver proficiência em língua brasileira de sinais (Libras), pouco ou quase nada colabora (CORRADI, 2011).

É preciso compreender que a adaptação não é uma regra geral, aplicada só porque o aluno tem uma deficiência de qualquer ordem. A adaptação precisa ser assumida como um processo de reflexão e deve estar correlacionada com os objetivos de aprendizagem e com as situações reais para que esse sujeito tenha condições de comunicar seus processos de aprendizagem.

As adaptações nas avaliações são apoios individualizados para o aluno e podem promover o sucesso ou o fracasso diante da proposta de avaliação. Elas asseguram a igualdade de acesso e de oportunidades e redundam na

demonstração dos conhecimentos adquiridos pelo aluno (STAINBACK; STAINBACK, 1999). Esses mesmos autores nos dizem que existem diversos tipos de adaptação quanto ao formato de apresentação e de resposta, quanto ao local de aplicação, à realização do teste, ao uso de equipamentos e materiais.

Esse conjunto de adaptações faz com que muitas pessoas critiquem o uso dessa flexibilização, alegando que os alunos com deficiência são beneficiados, que torna injustos os critérios e os objetivos da avaliação (RAIMUNDO, 2013).

Em alguns estudos, percebemos que, no processo de avaliação externa, os alunos público-alvo da educação especial ainda são vistos como aqueles que podem contribuir para o resultado negativo dos índices de escolarização (RAIMUNDO, 2013; CARDOSO, 2011). Isso é percebido de forma mais categórica quando há relação quantitativa com a qualidade do ensino.

Cardoso (2011), trazendo o caso da cidade de Sobral, que tem demonstrado um bom desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), relata que, no processo de premiação para as escolas que adquirem resultado de 90% de alfabetização na avaliação externa do próprio município, deixando-se uma margem de 10% para que as crianças com deficiência ou aquelas que ainda não estão em um nível satisfatório possam fazer as avaliações sem prejudicar a unidade de ensino, como se o problema do não ter sucesso fosse exclusivamente desses alunos.

No trabalho de Raimundo (2013), percebemos uma iniciativa da Secretaria de Educação para garantir o direito de o aluno com deficiência participar desses momentos. Existe uma legislação específica para que haja as adaptações quando o aluno for considerado público-alvo da educação especial. Contudo, essas adaptações são generalizadas e partem da concepção homogênea dos sujeitos com deficiência.

O dilema dos professores com relação ao processo final da prática avaliativa também aparece como uma tensão: atribui-se nota ao conhecimento do aluno? Produz-se um relatório? Aprova-se ou reprova-se?

Acreditamos que, quando há um processo de ensino-aprendizagem intencional, esses dilemas e tensões podem ser dissipados ou minimizados. A expressão quantitativa da apropriação do conteúdo só faz sentido no âmbito burocrático. Geralmente a nota não reflete o desempenho dos alunos (VELTRONE; MENDES, 2011; AGUIAR; JESUS, 2012), sendo as notas atribuídas de forma aleatória, sem critérios e sem reflexão do desempenho (NOZU, 2013).

Na questão da avaliação da aprendizagem, Milanesi (2012) relata que falta uma orientação comum para todos, o que resulta em diferentes práticas tais como o registro do processo através de relatórios, portfólios, etc. Corroborando com esses dados, Porto (2014), Vioto (2013), Braun (2012) e Silva (2010) trazem em suas pesquisas a forma de registro do processo de desenvolvimento por meio do relatório a respeito do trabalho desenvolvido na sala comum e no AEE. Ora esse trabalho é feito apenas pelo professor que atua no AEE, ora em colaboração com o professor da sala regular.

No processo de decisão final sobre a aprovação ou a reprovação do aluno, nota-se uma decisão coletiva pautada em reuniões, em conversas entre os profissionais envolvidos (NOZU, 2013; PORTO, 2014; AGUIAR, 2015; AGUIAR; SOUZA, 2015) sem nenhuma orientação sistematizada que possa nortear a decisão. Milanesi (2012) relata que há um jogo de negociação entre o professor de educação especial e o professor da sala regular para a aprovação ou a reprovação do aluno com deficiência. Percebemos assim uma subjetividade que não contribui para a reflexão dos processos ensino-aprendizagem.

A partir dessas categorias, podemos perceber que o número de trabalhos que abordam a temática é pequeno, e é ainda menor quando está envolvida a avaliação de alunos com deficiência no contexto escolar. Isto nos diz da eminência de trabalhos que busquem ampliar essa visão. Outra questão é que as práticas de avaliação permanecem no sentido de classificar ou verificar o que já se passou, o que demonstra o seu caráter estático dessas práticas. No processo avaliativo, não se considera o percurso de aprendizagem e nem os processos de mediação como parte do resultado e as expectativas baixas atrapalham tanto no rendimento como no resultado final.

Nesse sentido, concordamos com Christofari e Baptista (2012, p.392) quando afirmam que

[..] a avaliação não pode se dar no vazio de relações. Ela é trama, enredo. Nesse contexto, faz-se importante questionar: como modificar a concepção de um modo de construir a avaliação pautado em uma concepção de escola homogeneizadora, seletiva, para uma concepção de avaliação em consonância com a perspectiva da educação para todos, da educação que tem como um de seus objetivos a inclusão escolar. A prática da avaliação é formadora de discursos sobre os alunos. Produz regimes de verdade, modos de subjetivação. O dispositivo avaliação dá visibilidade às condutas, aos modos de pensar, de aprender, de se expressar, cria enunciados, é maquinaria de fazer ver e falar. Como escapar dessas linhas que compõem a avaliação do modo como é produzida? Como romper com os contornos, produzir fissuras? Como pensar diferente do que pensamos?

Essas perguntas nos movem a novas buscas. Acreditamos no papel da avaliação como meio, como parte do processo educativo. O professor, quando permanece atento a esta condição, pode mediar efetivamente os processos de aprendizagem. À medida que ele proporciona oportunidades para o outro aprender, promove o sujeito a um novo patamar de aprendiz, e isso muda a história do outro e das condições de ensino.

Dessa forma, a avaliação da aprendizagem não sucumbe a um desafio, a uma tensão, pois existem parâmetros de ensino para serem desenvolvidos. Seja com um registro de nota, seja por relatório, o professor regente tem o que dizer sobre o seu aluno. É preciso refletir sobre as práticas avaliativas, o contexto escolar e os apoios oferecidos sob pena de uma “[...] formação fragilizada dos alunos do ensino fundamental, notadamente daqueles cujas necessidades não são identificadas e nem atendidas durante o processo regular de escolarização” (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 34).

Com base na revisão de literatura, sabemos que existe um longo caminho a percorrer, uma nova lógica de ensinar, de conceber o aluno público-alvo da educação especial, e uma nova lógica de organizar a escola. Drago (2011, p.6), sinalizando sobre essa escola que se propõem a valorizar a diferença, afirma que devemos “[...] pensar urgentemente em mudanças na organização pedagógica das escolas/instituições de ensino”. Um dos caminhos que

apostamos para isso é pela via da formação continuada na qual haja um processo reflexivo da teoria sobre a prática, evidenciando, assim, a práxis.

Os estudos de Borges (2014), Vioto (2013), Braun (2012), Hummel (2012) Melo e Martins (2012), Regiani (2012), Rabelo (2012), Lopes (2010), Benevides (2011), Araújo (2011), Silva (2010) apontam para a importância da formação continuada como forma de superação da lacuna existente na formação inicial, lacuna essa que gera “despreparo” e “insegurança” no cotidiano da ação docente. Destacam que essas formações possibilitam pensar o cotidiano da escola e que as ações colaborativas no processo de formação possibilitam mudanças sobre e na prática.

Diante dessas reflexões, hauridas da voz de outros pesquisadores cujos estudos se voltaram particularmente para a avaliação na educação especial no contexto da escola comum, apostamos em uma ação que redunde em novas práticas avaliativas para os alunos público-alvo da educação especial. Pensamos em práticas que possibilitem processos de mediação para que esses alunos se desenvolvam e que os professores possam refletir de forma inter e intrapessoal mediante diálogos reflexivos sobre a sua prática e a do outro, consigo mesmo e com os outros.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS: O QUE QUEREMOS POTENCIALIZAR?

A tônica deste capítulo está em narrar como a pesquisa foi se constituindo, quais caminhos foram negociados e quais procedimentos foram adotados. O ponto de partida foi o objetivo geral, que consistia em **analisar com professores que atuam nas SRM os processos de avaliação do público-alvo da educação especial, visando a uma reflexão crítica sobre as práticas avaliativas.**

Partindo da premissa de que a produção do conhecimento se faz com o diálogo com o outro e que só pode haver mudanças quando há reflexão sobre e na prática, começamos a trilhar os caminhos de uma pesquisa colaborativa, pautada na perspectiva histórico-cultural, tendo como partícipes os sujeitos que estão no cotidiano escolar, principalmente o professor de educação especial. Optamos por esse tipo de pesquisa, porque nossa intenção era fazer junto com os professores, dialogando com eles, entendendo os enunciados nos contextos nos quais são produzidos.

Para alcançar nosso objetivo geral e defender nossa tese, elaboramos objetivos específicos que se desdobraram em três movimentos distintos, porém interligados. O primeiro movimento aconteceu de abril a dezembro de 2012 e teve como objetivo refletir sobre o objeto de pesquisa. Para a produção dos dados foram utilizados os encontros em formato de grupo focal no âmbito da pesquisa do Oneesp. O segundo movimento ocorreu de maio de 2013 a outubro de 2014, visando à elaboração da proposta de avaliação da educação especial. Para esse momento, foram utilizados Ciclos de Estudos Reflexivos e narrativas. O terceiro movimento está relacionado à reflexão sobre a prática avaliativa nos contextos escolares, tentando perceber como um artefato produzido pelos profissionais da educação ganha forma e ação dentro das escolas. Para a produção dos dados foram utilizados Ciclos de Estudos Reflexivos, narrativas e questionário. Todos esses movimentos foram sintetizados no Quadro 1, no qual se apresentam, de forma esquemática, os

objetivos específicos, os movimentos articulados para alcançá-los, as questões que embasaram os diálogos e os instrumentos utilizados para a produção dos dados.

QUADRO 1- Síntese dos movimentos da pesquisa

Objetivo Específico	Movimento	Diálogos	Instrumentos da Pesquisa Colaborativa
Analisar as narrativas sobre as práticas de avaliação dos professores da Região Metropolitana da Grande Vitória – ES que participaram da pesquisa do Oneesp/ES.	A construção do objeto – análise da prática avaliativa do grupo focal (abril a dezembro de 2012)	Como a prática avaliativa está constituída? Quais os procedimentos? Qual a unidade dos processos avaliativos em contextos diferenciados?	Grupo focal Audiogravação Transcrição Análise das narrativas
Dialogar de forma propositiva sobre as práticas avaliativas com os professores de educação especial, tendo em vista a elaboração de um documento que os oriente quanto aos procedimentos de avaliação para a identificação, para o planejamento e para a aprendizagem dos sujeitos da educação especial.	A produção de um artefato – a construção colaborativa da elaboração da proposta de avaliação no município de Guarapari (maio de 2013 a outubro de 2014)	Como está constituída a avaliação no município? Quais procedimentos podemos instituir para uma prática de avaliação que potencialize o aluno público-alvo da educação especial? Como a reflexão inter e intra pode contribuir na formação continuada de professores?	Ciclos de Estudos Reflexivos Narrativas Questionário Audiogravação Transcrição Análise das narrativas
Acompanhar os processos de avaliação de alunos público-alvo da educação especial na escola comum.	Prática avaliativa – reflexão crítica sobre e na prática (novembro de 2014 a setembro de 2015)	Como a prática avaliativa vai se instituindo diante do que se foi instituído coletivamente? Quais movimentos são disparados a partir de um artefato? Como a reflexão sobre a prática avaliativa vai criando movimentos de aprendizagem?	Ciclos de Estudos Reflexivos Narrativa Questionário Audiogravação Transcrição Análise das narrativas

Fonte: Dados da pesquisa

4.1 A NATUREZA DA PESQUISA: O QUE CHAMAMOS DE COLABORAÇÃO

O nosso referencial teórico e metodológico encontra-se ancorado na abordagem histórico-cultural, com sua base epistemológica no método do Materialismo Histórico Dialético (MARX; ENGELS, 2002), que parte da essência de conhecer o fenômeno investigado a partir do processo histórico

real de seu desenvolvimento, considerando o sujeito como parte inerente à sociedade à qual pertence, sendo impossível separar o fenômeno investigado da realidade em que esse sujeito atua.

Pesquisar na perspectiva da abordagem histórico-cultural envolve a compreensão de que é a partir do real que podemos criar possibilidades de transformações, tanto do meio como dos indivíduos. Pesquisar nas condições sociais e históricas nas quais os professores circulam possibilita a compreensão e a explicação dos conflitos e contradições próprios da ação docente (IBIAPINA; FERREIRA, 2007).

Nessa perspectiva, a pesquisa colaborativa, apoiada no método do Materialismo Histórico-Dialético, não permanece de modo estático, ela vai se modificando. Dessa forma, o objeto de investigação deve ser estudado levando-se em conta o fenômeno em seu processo de evolução. Sendo assim, queremos investigar a prática avaliativa no movimento que ocorre dentro do contexto estudado: Quais movimentos são possíveis em prol do processo de aprendizagem das crianças público-alvo da educação especial? Quais ações as professoras especializadas articulam dentro desse cotidiano visando à relação da prática avaliativa com os processos de aprendizagem?

É importante salientar que nem toda mudança pode ser chamada de transformação, pois, muitas vezes, mudanças tanto de ordem natural quanto de ordem social, provocadas pelos indivíduos, afetam um objeto externamente e não provocam nele mudanças internas. Ninin (2006) afirma que de forma geral, a transformação significa mudança interna no objeto, de modo que sua essência³² seja alterada. Contudo, segundo a autora, é necessário distinguir a transformação da lógica formal da transformação da lógica dialética. A transformação no âmbito da lógica formal implica adequação a uma dada classe, ao passo que, no âmbito da lógica dialética, a transformação implica um movimento para criar condições ao desenvolvimento do objeto quando este enfrenta circunstâncias externas.

³² O conceito de essência é bastante discutido e abordado tanto pela lógica formal quanto pela lógica dialética; refere-se às características que tornam os objetos classificáveis, do ponto de vista da lógica formal, e à gênese do objeto em relação a um dado sistema, do ponto de vista da lógica dialética, portanto, uma perspectiva relativa.

Assim, transformação implica um movimento de ressignificação que precisa ser mediado pela linguagem a partir de uma reflexão crítica. Autores como Magalhães (1994), Moreira et. al. (2001), Freitas et al. (2003) e Ninin (2006) orientam para discussões metodológicas de pesquisa com foco na teoria crítica, tendo por base a pesquisa colaborativa.

Desta forma, a produção do conhecimento sobre a prática avaliativa ocorrerá nos movimentos de uma pesquisa colaborativa pela via da reflexão crítica que poderá impulsionar transformação na formação dos professores e no processo de conceber a prática avaliativa.

Para Vigotski (2007), esse desenvolvimento ocorre em forma de espiral, em que se volta no mesmo ponto a cada nova revolução. Para avançar, precisa-se voltar ao ponto anterior. O autor denomina esse processo de transformação do externo no interno de “internalização”, quando o sujeito se apropria. Esse processo inicia-se por uma atividade externa que é reconstruída internamente mediada por signos.

[...] Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior [...] (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações entre indivíduos humanos. [...] O processo, sendo transformado, continua a existir e a mudar como uma forma externa de atividade por um longo tempo, antes de internalizar-se definitivamente [...] A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana [...] (VIGOTSKI, 2007, p. 57-58).

Sendo assim, acreditamos que, por meio de uma pesquisa colaborativa, se pode contribuir no processo de internalização e emancipação a partir da reflexão sobre a práxis. Entendemos a pesquisa colaborativa a partir dos preceitos expostos por Ibiapina (2004, 2008), Ibiapina; Ferreira (2003), Magalhães (2006) e Ninin (2006). Essas pesquisadoras nos ajudaram a compreender e a delinear um procedimento metodológico que fosse articulado com as bases de uma abordagem histórico-cultural e que nos possibilitasse dialogar com o outro em prol de um objetivo comum.

Segundo Ninin (2006), colaborar é um processo interacional de criação compartilhada, mediatizado pela linguagem, que nasce de uma prática social entre indivíduos em busca da reconstrução e reorganização de saberes em um dado contexto. Refletir sobre a prática social dos profissionais da educação possibilita um processo de reflexão com o outro e sobre as ações do outro em direção à inter-relação entre os conhecimentos teóricos e os da prática pedagógica; possibilita a aproximação de pesquisadores e sujeitos, tornando estes últimos, parte do processo de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, a pesquisa colaborativa surge dentro de um movimento de críticas sobre a forma de se fazer produção do conhecimento distanciada do contexto educacional. Ela instaura-se como um caminho possível, principalmente no campo da educação, quando este se preocupa com o desenvolvimento das comunidades de aprendizagem e das organizações.

Molina (2007) afirma que, na década de 1970, havia uma insatisfação com a pesquisa quantitativa para explicar os contextos educacionais. As pesquisas apresentavam uma falta de eficiência para produzir mudanças reais na prática pedagógica e na política educacional. De acordo com Molina (2007) postulava-se a necessidade de vincular a atividade científica com processos de transformação sociopolítica. Na década de 1990, a pesquisa passou a ter um caráter qualitativo interpretativo, e vários pesquisadores acrescentaram o papel da reflexividade e a ideia do professor reflexivo.

A inclusão do professor-pesquisador deu um salto epistemológico nas metodologias qualitativas, e a prática de colaboração e negociação entre pesquisadores universitários e professores práticos trouxeram um redimensionamento entre os sujeitos dentro de uma relação de pesquisa (MOLINA, 2007). A investigação colaborativa pauta-se em um paradigma que considera, fundamentalmente, a participação e as tomadas de decisão democráticas no processo de pesquisar.

É importante salientar que o termo colaboração tem assumido diferentes significados para os teóricos que investigam e orientam o novo paradigma de pesquisa. Ninin (2006), baseado em Larocque & Faucon (1997) e Cole &

Knowles (1993), traça a distinção entre colaboração e cooperação. Na colaboração, os membros discutem e negociam os processos enquanto aprendem. As relações são de interdependência. Já na aprendizagem por cooperação, o processo é frequentemente recomendado ou imposto e envolve uma participação não tão comprometida com o desenvolvimento e resultados da pesquisa, podendo permanecer no âmbito da ajuda no cumprimento de tarefas.

Para Ibiapina (2008, p.34), na pesquisa colaborativa,

[...] o pesquisador colabora com os professores quando contribui para o desenvolvimento profissional, quando planeja sessões de formação, ajudando a enfrentar a complexidade das situações educativas às quais eles se confrontam cotidianamente, e quando, graças ao discurso desses profissionais, reinterpreta a teoria com base na prática.

Colaborar significa, então, deixar de forma mais clara os procedimentos, os motivos das escolhas, com o objetivo de gerar novas aprendizagens do que está sendo negociado. Entretanto, isso não significa simetria de conhecimento nem que todos os participantes tenham semelhança de ideias, sentidos, representações e valores. Na verdade, isso implica conflitos, tensões e questionamentos que propiciem aos integrantes possibilidades de distanciamento, reflexão e, conseqüentemente, a autocompreensão dos discursos (MAGALHÃES, 1998). Assim, o processo colaborativo não implica que todos os participantes tenham a mesma "agenda" (MAGALHÃES, 1998), mas que haja possibilidades de se negociar, de se falar e de se entender as interpretações dos envolvidos. A principal questão, na colaboração, é a atitude responsiva. Cada papel e as respectivas responsabilidades são negociados.

O ato de colaborar, segundo Ninin (2006), exige confiança entre os indivíduos e possibilidade de interação de modo que cada partícipe possa contribuir com o outro e receber contribuições. Nessa dinâmica, o grupo precisa ter em mente alguns princípios, tais como responsividade (assumir as demandas); deliberação (a participação na argumentação e contra-argumentação, até mesmo mantendo sua opinião); alteridade (no sentido de se colocar no lugar do outro); humildade e cuidado; mutualidade (no sentido de que cada um perceba a necessidade de que todos precisam ter espaço para participar).

Segundo Ibiapina (2008, p. 20), a pesquisa proporciona “[...] condições para que os docentes reflitam sobre sua atividade e criem situações que propiciam o questionamento de aspectos da prática profissional que preocupam os professores”. Essa concepção é fundamental, pois o processo de aprendizagem, conforme preconiza Vigotski (2007), implica a articulação entre o externo e o interno, ou seja, entre os aspectos inter e intrapsíquicos. Sendo assim, os partícipes estão colocados numa categoria de sujeitos ativos nesse processo de transformação, para que se apropriem dos conhecimentos, mudando o contexto no qual estão inseridos, e acabam criando “zonas de desenvolvimento que os levem a produzir conjuntamente a compreensão das práticas sociais e possíveis necessidades de transformação” (NUNES; IBIAPINA, 2010, p. 9). Criar necessidades é um ponto fundamental para o envolvimento do outro. Leontiev (1978) afirma que é pela necessidade que o sujeito realiza a atividade e, por meio dela internaliza o que é externo.

Segundo Victor (2010, p.67), “[...] é imprescindível nos voltarmos para a construção de um trabalho que permita refletir e agir com a professora e no contexto da escola”. Mergulhar no cotidiano, refletir com o grupo sobre as práticas de avaliação pode possibilitar uma nova ação e um novo olhar sobre esse aspecto, pois tal como se propõe no materialismo histórico, a existência precede a ideia. Assim, a pesquisa colaborativa deve dar conta da realidade microsocial sem perder de vista o aspecto histórico e político do macrocontexto social, possibilitando aos indivíduos compreender a ligação entre o que eles vivem e acreditam e o que lhes é dito ou imposto (IBIAPINA, 2008).

Toledo (2011, p. 56) afirma que existem três elementos essenciais para a condução da pesquisa colaborativa: “coprodução de conhecimentos; uso da prática de investigação como estratégia de formação e desenvolvimento profissional; e mudanças nas práticas educativas, por intermédio da mediação do pesquisador”.

Acreditamos que tal processo de construção e transformação deve acontecer pela via da formação continuada dos professores, num processo de reflexão.

Jesus e Aguiar (2012, p. 413) afirmam que se precisa ter

[...] um investimento sério na formação do corpo docente e demais profissionais das escolas, mediante um processo de trabalho gradual e contínuo, que esteja apoiado na revisão sistemática das práticas efetivamente utilizadas pelos professores e na introdução progressiva de pequenas mudanças e melhorias que possam ir aumentando a potencialidade das situações e atividades de avaliação, contribuindo para dar uma resposta mais diversificada e flexível às condições dos diferentes alunos.

Nesse contexto, apropriamo-nos das bases da pesquisa colaborativa inserindo e convidando os professores nos diversos movimentos da pesquisa. Investimos em processos de formação e utilizamos instrumentos para produção de dados que nos possibilitassem dialogar com os professores e pedagogos e entre eles. Discutiremos, nos subcapítulos seguintes, os três movimentos desta nossa pesquisa bem como os instrumentos utilizados e os procedimentos em cada um deles.

4.2. PRIMEIRO MOVIMENTO - A CONSTRUÇÃO DO OBJETO: ANÁLISE DA PRÁTICA AVALIATIVA DO GRUPO FOCAL DA GRANDE VITÓRIA

A nossa pesquisa inicia-se no decorrer de uma pesquisa nacional realizada no Oneesp, cujo propósito era avaliar o funcionamento das SRM (MENDES, 2012), tendo a UFES sido convidada a participar nesse estudo.

Para contextualizar, destacamos que o projeto intitulado Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais, inscrito pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade de São Carlos, por meio do Edital nº1/2009 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Tal projeto tem, como pesquisa inaugural, o propósito de realizar um estudo que avalie, em âmbito nacional, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, promovido pela Secretaria de Educação Especial/MEC que, desde 2005, vem fomentando o serviço de AEE.

Com esse propósito, formou-se a rede do Oneesp, contando com 25 pesquisadores vinculados a 18 programas de pós-graduação pertencentes a 22 universidades públicas localizadas em 16 estados brasileiros: Alagoas, Amapá,

Amazonas, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo e Sergipe. Essa rede abrangia três níveis: municipal, estadual e nacional. Em cada um desses níveis, havia uma rede de colaboradores que, de forma consecutiva, se reuniam para sistematizar e documentar os dados obtidos.

A metodologia utilizada no estudo do Oneesp foi a de grupo focal, e as temáticas a serem desenvolvidas contemplavam três grandes áreas:

- a) formação de professores das salas de recursos multifuncionais;
- b) avaliação do estudante com necessidades educacionais especiais para encaminhamento às salas de recursos multifuncionais;
- c) atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais.

Com a participação do estado do Espírito Santo no Oneesp, foi criado o Observatório Estadual de Educação Especial no Espírito Santo (Oeeesp), coordenado pela Prof^a. Dr^a. Denise Meyrelles de Jesus, juntamente com a Prof^a. Dr^a. Sonia Lopes Victor e a Prof^a. Dr^a. Agda Felipe Silva Gonçalves. A rede colaborativa do estado coordenada por essas professoras foi composta por 33 participantes, entre alunos de doutorado e mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFES, alunos egressos do PPGE que foram convidados para participar e alunos bolsistas de iniciação científica (I.C.) e do Oneesp, conforme demonstra o Quadro 2.

Quadro 2 - Distribuição dos participantes da rede colaborativa do Oneesp

	Região Norte	Região Metropolitana
Pesquisadora:	Prof ^a Agda Felipe Silva Gonçalves	Prof ^a Denise M. de Jesus e Prof ^a Sonia Lopes Victor
Mestrandas	02	2
Doutorandas	-	6
Voluntários	02	3
Professores atuando na gestão da educação especial	05	7
Bolsista do Oneesp	-	1
Bolsista de IC	-	5
Total	9	24

Fonte: Jesus; Gonçalves; Soave (2012)

Formada a rede de colaboradores estadual, da qual fazíamos parte, foram convidados a participar dez municípios, sendo cinco da Região Metropolitana da Grande Vitória (Cariacica, Guarapari, Vila Velha, Vitória e Serra), sob a coordenação das professoras Sonia Lopes Victor e Denise Meyrelles de Jesus, e cinco da Região Norte (Linhares, Nova Venécia, Rio Bananal, São Mateus e Sooretama), sob a coordenação da Professora Agda Felipe Silva Gonçalves. Cada município convidou professores de educação especial, atendendo ao pré-requisito de estarem atuando nas SRM e de serem efetivos, para participarem do grupo focal, o que fez um total de 193 professores de Educação Especial que atuavam diretamente em SRM, sendo 89 dos municípios da Região Metropolitana e 104 da Região Norte (VICTOR; COTONHOTO; SOUZA, 2014).

Embora houvesse uma metodologia prevista para o desenvolvimento da pesquisa, cada rede colaboradora estadual delineava, juntamente com seus membros, o desenho dessa metodologia no âmbito local. Dessa forma, a pesquisa do Oneesp no estado ganhou movimentos distintos, conforme descrevem Victor, Cotonhoto e Souza (2014).

O primeiro movimento se iniciou numa reunião geral com o objetivo de informarmos aos gestores sobre o objetivo do Oneesp e de agendarmos uma entrevista semiestruturada que seria aplicada aos gestores de Educação Especial dos municípios participantes. Houve, posteriormente, uma nova reunião somente com os gestores para definir o número de participantes e o melhor dia para o grupo focal. Aconteceu, em seguida, o primeiro encontro estadual de professores de educação especial.

O segundo movimento foi o encontro no formato de grupos focais, conduzido com os professores de Educação Especial. Foram estabelecidos 10 encontros, sendo o primeiro para apresentação e delineamento da pesquisa bem como para traçar o perfil do grupo mediante uma dinâmica. Do segundo ao quarto encontro, aplicamos as questões disparadoras referentes à formação dos professores de Educação Especial que atuam nas SRM; do quinto ao sétimo encontro, aplicamos às questões disparadoras sobre a avaliação para identificação, planejamento e rendimento escolar; e do oitavo ao décimo encontro, destinamos a conhecer o funcionamento do AEE. Sempre no início

de cada eixo, havia uma reflexão com embasamento teórico ou legal que pudesse contribuir para o diálogo e a problematização das questões disparadoras.

Jesus, Gonçalves e Soave (2012) destacam que, na organização do terceiro eixo, destinado ao funcionamento do AEE, os professores de educação especial relataram suas práticas, a partir de uma exposição em *slides* que permitiu criar e exibir as apresentações. Foi organizado, com base nas questões disparadoras para esse eixo, um roteiro para a apresentação, devendo os professores apresentar o trabalho de forma geral ou escolher um aluno público-alvo da educação especial para falar do trabalho com ele.

No terceiro movimento, foi realizado o II Encontro Estadual dos Professores de educação especial, gestores e pesquisadores do Oneesp/ES, na Universidade Federal do Espírito Santo, a fim de avaliarmos a pesquisa, escutando a todos sobre o processo vivido (VICTOR, COTONHOTO, SOUZA, 2014).

Como o foco do primeiro momento da nossa pesquisa é analisar os dados do grupo focal dos municípios pertencentes à Região Metropolitana da Grande Vitória, destacamos, no Quadro 3, o número de participantes de cada município, que variavam de 15 a 19 participantes; os dias dos encontros; as datas em que eles ocorreram; os eixos de discussão; e o objetivo central de cada momento.

Para a nossa pesquisa do doutorado, destacamos, de modo específico, o conjunto de dados do grupo focal pertencentes ao eixo II “Avaliação dos alunos com necessidade educacional especial”, que refletiu sobre a prática avaliativa narrada pelos professores especialistas que atuavam na SRM dos municípios da RMGV participantes do grupo focal do Oneesp.

QUADRO 3 - Distribuição das etapas da pesquisa do Oneesp com os municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória

Municípios participantes		Cariacica	Guarapari	Serra	Vila Velha	Vitória
Nº professores		19	15	16	19	19
Dia da Semana		Quarta	Segunda	Terça	Segunda	Quinta
Etapas	Objetivo					
I Encontro Estadual de professores de Educação Especial da SRM	Abordar sobre a pesquisa do Oneesp; Discutir sobre a legislação atual; Apresentar dados dos municípios.	23/03	23/03	23/03	23/03	23/03
Abertura	Traçar o perfil e socializar o grupo	19/04	10/04	12/04	23/04	23/04
Eixo Formação	A partir das perguntas disparadoras, conhecer o processo de formação entendendo como ele ocorre.	10/05 24/05 14/06	15/05 29/05 12/06	03/05 21/06 05/07	14/05 28/05 11/06	07/05 04/06 02/07
Eixo Avaliação	Compreender como ocorre a avaliação para a identificação, para o planejamento e do rendimento	28/06 09/08 23/08	03/07 28/08 11/09	05/09 26/09 03/10	25/06 30/07 10/09	03/09 24/09 01/10
Eixo AEE	Conhecer os procedimentos e a organização do atendimento nas SRM.	13/09 20/09 18/10	25/09 30/10 06/11	03/10 21/11 28/11	17/09 08/10 12/11	01/10 05/11 26/11
II Encontro Estadual de professores de Educação Especial	Avaliação do encontro e plenária	07/12	07/12	07/12	07/12	07/12

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do Oneesp (2011/2012)

Destacamos que o grupo focal pode ser entendido como uma ferramenta para produção de dados que permite ao pesquisador “[...] compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas [...]” (GATTI, 2012, p. 49) e configura-se como uma técnica importante para conhecer as representações e percepções vivenciadas por um grupo de pessoas que tem práticas sociais em comum.

Para a discussão no grupo focal sobre o eixo avaliação, foram destinados três encontros. No encontro de abertura, trouxemos uma reflexão teórica sobre a temática bem como apresentamos aspectos legais que tangenciavam a questão. A meta era a de que os professores participantes pudessem descrever o processo avaliativo com os alunos público-alvo da educação especial. Esse encontro foi dividido em três partes: avaliação para a identificação, avaliação para o planejamento e avaliação do rendimento escolar. Para dinamizar o encontro foi elaborado um conjunto de questões disparadoras para cada uma dessas partes. Na parte da avaliação para a identificação, foram propostas nove questões que abordavam o levantamento da suspeita, o processo de avaliação para a identificação, os encaminhamentos, o processo de legitimidade para o atendimento e a existência de documentação que orientasse tal procedimento. Na parte da avaliação para o planejamento, foram propostas quatro perguntas disparadoras objetivando elucidar se havia a exigência de uma avaliação para o planejamento. Caso se confirmasse a exigência, verificávamos como era estruturada e como era realizada a avaliação para esse planejamento. Na parte da avaliação do rendimento escolar, foram destinadas 13 perguntas que buscavam compreender como ocorria a prática avaliativa para a verificação da aprendizagem, quais os instrumentos da avaliação, se havia registros quantitativos, se participavam das avaliações externas, como era o processo de decisão sobre a retenção e aprovação ao final do ano letivo, se havia orientações para esse procedimento avaliativo e qual a percepção dos professores sobre o processo de aquisição de conhecimento (de alfabetização e de matemática).

Essas questões foram foco da análise desse primeiro movimento da pesquisa. Apesar de participar diretamente do grupo focal do município de Guarapari, na condição de participante do Grupicis, pudemos compartilhar e analisar as transcrições do eixo da avaliação dos municípios da Grande Vitória para entendermos como a prática avaliativa se constitui nesses municípios. Dessa forma, selecionamos as transcrições que contavam os episódios do eixo da avaliação, dos cinco municípios, totalizando 15 encontros, ocorridos no período de junho a outubro de 2012, pertinentes ao nosso foco. Como os encontros

foram agendados conforme o dia da semana escolhido e conforme as agendas das professoras coordenadoras e a disponibilidade de liberação dos profissionais pelos municípios, havia grupos que já estavam concluindo o eixo e outros que estavam apenas iniciando (Ver Quadro 3).

Partindo das transcrições das narrativas³³ dos professores de educação especial audiogravadas, nossa intenção era buscar pistas para compreender

- como a prática avaliativa estava constituída nos municípios;
- quais os procedimentos utilizados;
- qual a unidade dos processos avaliativos em contextos diferenciados.

Na análise dos dados desta etapa, quando nos referirmos ao conjunto de professores do grupo focal, utilizaremos a identificação: Professor Educação Especial (PE) + Grupo focal – PE Grupo Focal. A partir dessa análise, pudemos ratificar a necessidade de se ter uma diretriz que permitisse uma prática avaliativa mais consensual no âmbito das SRM e das escolas. Nesse contexto, advindo do processo de reflexão, num movimento colaborativo entre pesquisadores e professores especializados, emana o objeto de estudo a ser investigado – a prática avaliativa.

Em síntese, no primeiro movimento da pesquisa, utilizamo-nos do instrumento do grupo focal, num processo de colaboração entre professores do AEE e pesquisadores, para a construção do objeto de pesquisa, que surgiu internamente, dentro do grupo. No próximo tópico, narramos como esse movimento desencadeou a elaboração da proposta avaliativa para o município de Guarapari.

³³ Utilizamos as narrativas das professoras de educação especial porque compreendemos que, ao “[...] narrarem situações vivenciadas por eles no cotidiano de seu trabalho, os professores não apenas relatam, também refletem enquanto relatam” (OLIVEIRA, 2007, p. 53).

4.3 SEGUNDO MOVIMENTO - A PRODUÇÃO DO ARTEFATO: A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DA PROPOSTA AVALIATIVA NO MUNICÍPIO DE GUARAPARI

A partir da reflexão no eixo sobre avaliação no grupo focal do município de Guarapari, os pesquisadores, os gestores que participavam do grupo focal e os professores especializados sentiram falta de uma diretriz para o município de Guarapari. Tal impressão foi ratificada numa conversa posterior com a gestora da educação especial da Secretaria Municipal de Educação e com uma das pesquisadoras participantes do Grupo Focal do Oneesp. Na conversa, colocava-se a necessidade de se alinharem os processos de avaliação do município, a fim de orientar melhor os professores de educação especial e a comunidade escolar. Tal propósito foi compartilhado durante uma das reuniões do Grupicis.

Entre as pesquisadoras do grupo, havia duas que se interessavam pela temática da avaliação, e ambas haviam participado do grupo focal do município de Guarapari. Assim, nas reflexões, pensamos como seria potencializador realizarmos uma pesquisa colaborativa na qual as pesquisadoras³⁴ poderiam colaborar entre si e com os profissionais da rede municipal de Guarapari num processo de reflexão e alinhamento das suas práticas avaliativas para alunos público-alvo da educação especial.

Diante da necessidade de construção de diretrizes sobre o processo avaliativo no município, delineada na reflexão dos professores especializados, dos gestores da educação especial e dos pesquisadores, partimos para uma reunião com a equipe da Semed, em maio de 2013, para darmos procedimento à ação. Acordamos que os encontros aconteceriam de 15 em 15 dias, das 8 h às 11h30min, e consistiriam num processo de formação colaborativa com o objetivo de refletir, questionar e estruturar os caminhos da proposta avaliativa. Paralelamente a essa negociação as gestoras do município articulavam todo o procedimento interno junto à chefia imediata e também à Secretaria Municipal

³⁴ Essas pesquisadoras eram membros do Grupicis e uma estava no doutorado e a outra no mestrado. Para identificá-las, usaremos pesquisadora 1 para a que está no doutorado e pesquisadora 2 para a que está no mestrado.

para viabilizar o local dos encontros e o transporte, visto que a pesquisadora 2 viria de outro município.

Sendo assim, a pesquisadora 1 elaborou um esboço do projeto e encaminhou para a pesquisadora 2. Após consenso das pesquisadoras, elas enviaram por e-mail, a proposta de formação-reflexão para as gestoras da educação municipal e depois agendaram uma reunião na Semed para os últimos ajustes. Esse trâmite de pensar, elaborar, analisar e avaliar ocorreu entre os meses de junho a agosto de 2013.

Após a aprovação do projeto, a Semed elaborou uma carta convite para os professores de educação especial e pedagogos, convidando-os para participar do processo. A perspectiva de carta convite, define a nosso ver, um processo de gestão democrática, na qual o sistema não impõe, mas abre um espaço para aqueles que sentem o desejo e a necessidade de dialogar e refletir sobre uma temática instigante.

Ficou definido que teríamos oito encontros, realizados de setembro a dezembro de 2013, sendo sete para construção da proposta avaliativa e um encontro para apreciação e avaliação, ao final, do documento. As pesquisadoras expuseram para as gestoras que todo esse processo teria dois objetivos: uma seria a construção de um documento e o outro seria o de fazer dessa construção parte de um processo de pesquisa do tipo colaborativa, sendo usada, para esse momento, a ferramenta dos Ciclos de Estudos Reflexivos e sendo mantidas as narrativas dos participantes, além de ser aplicado um questionário³⁵ com perguntas abertas e fechadas para traçar o seu perfil.

Segundo Aguiar e Ferreira (2007), os Ciclos de Estudos Reflexivos são

[...] um procedimento complexo de construção, (re) construção de conhecimentos e do próprio processo cognoscitivo, uma vez que as análises e discussões neles vivenciadas oportunizam, além da reconstrução de saberes, a reconsideração de valores, crenças e objetivos da ação, propiciando a opção por alternativas mais eficazes

³⁵ O questionário pode ser definido “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (GIL, 1999, p.128).

à solução dos problemas vivenciados no cotidiano da prática pedagógica (AGUIAR; FERREIRA, 2007, p. 76).

Nessa dimensão, os Ciclos de Estudos Reflexivos permitem a ampliação da aprendizagem, pois cada participante colabora com o outro e no processo de reflexão crítica podemos fazer compreender nossas práticas avaliativas e a dos outros. Nesse processo o participante é estimulado a descrever, informar, construir e reconstruir (MAGALHÃES, 2004; LIBERALI, 1999) sua prática, com o apoio dos outros participantes e do professor/pesquisador colaborador. Nessa perspectiva, ocorrem três modalidades de reflexão: intrassubjetiva, intersubjetiva e intrassubjetiva dos pares (LIBERALI, 1999).

Após tudo acertado com a Semed e carta convite enviada, as pesquisadoras começaram a preparação da seleção dos textos e materiais que serviriam de base para nossos encontros. Aceitaram o convite da Semed professores que atuavam nas salas de recursos das escolas municipais, que atendem desde a educação infantil até o ensino fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as escolas do campo. Além dos professores, contamos com a participação voluntária de pedagogos que acompanhavam o trabalho desses profissionais nas escolas. Aplicamos um questionário para traçar o perfil dos participantes dessa etapa, e todos os encontros foram audiogravados e transcritos. Apesar da participação inicial de 39 profissionais, consideramos a participação efetiva de 26 profissionais, sendo 19 professores e 7 pedagogos. Quando utilizarmos trechos de narrativas, dos profissionais participantes, identificaremos os participantes deste movimento como PE 2.

No dia 24/09/2013 iniciamos os nossos encontros dos Ciclos de Estudos Reflexivos e, no primeiro encontro explicamos para os participantes o objetivo de estarmos ali, qual seria o papel de cada um e a importância de nos apropriarmos dos textos utilizados na reflexão sobre a prática. Apresentamos a dinâmica dos encontros, que teriam algumas atividades em grupo, de modo a garantir a participação de todos em momentos diferenciados. Explicamos sobre o processo de coprodução, inerente à pesquisa colaborativa, e também da construção do produto final, que seria a elaboração da proposta de avaliação. O primeiro encontro foi, então, um momento de conhecimento entre pesquisadores e profissionais. Eles relataram seus nomes, sua formação e se

havia participado da pesquisa do Oneesp. É importante destacar que 9 professores participantes estavam presentes naquela pesquisa. Isto para nós era importante, pois partiu das narrativas deles a inferência da necessidade da construção do documento.

Ao justificarmos a necessidade de elaboração da proposta de avaliação mediante os dados do eixo de avaliação da pesquisa do Oneesp, houve alguns questionamentos reveladores de dúvida sobre a validade do documento, pois era sabido que as duas pesquisadoras que estavam colaborando com a formação faziam suas pesquisas de doutorado e de mestrado, respectivamente. As gestoras da educação especial, junto com as professoras participantes do grupo focal do Oneesp, vieram em defesa do objetivo, relatando que realmente era necessária a elaboração de uma proposta que norteasse as práticas avaliativas, visto que os procedimentos para realização da prática avaliativa tanto para a identificação, quanto para o planejamento ou para a aprendizagem não eram consenso entre todas as professoras que atuavam no AEE, deixando transparecer uma prática avaliativa diferenciada em cada unidade de ensino do mesmo município. As gestoras da educação especial, colocaram para os participantes que a Secretaria de Educação estava ciente desse fato e que a intenção era dar encaminhamento ao documento posteriormente. Após essa discussão e o entendimento por todas da importância daquele momento, foi solicitado que os professores narrassem suas práticas avaliativas e foram indicados os textos para leitura que seriam utilizados no encontro seguinte. Esses textos foram encaminhados por e-mail e disponibilizados num blog criado pela pesquisadora 2.

No segundo encontro (08/10/2013), foi apresentado o vídeo sobre “A avaliação da Aprendizagem”,³⁶ do professor Cipriano Luckesi, no qual era abordado o planejamento como ponto inicial da avaliação. Após a exibição, refletimos como a avaliação acontece na escola e quais os desafios que são apresentados quando se trata da educação especial. Trouxemos também o texto de Jesus e Aguiar (2012) que traz uma síntese do eixo de avaliação do grupo focal da pesquisa do Oneesp, possibilitando ratificar a importância daquele momento.

³⁶ Disponível em : <<http://youtu.be/JqSRs9Hqgtc>>

Solicitamos que fossem lidos os textos para o próximo encontro, visando dar suporte para o processo de elaboração do documento. As reflexões sobre o vídeo e o texto serviram de base para análise e elaboração do documento.

No terceiro encontro (22/10/2013), demos continuidade à discussão dos textos sobre avaliação e sobre a abordagem histórico-cultural, enfatizando, principalmente, conceitos da aprendizagem e desenvolvimento bem como aspectos da defectologia e entendendo o sujeito público-alvo da educação especial como um ser cultural. Colocamos os pontos principais nos slides e dialogamos com os participantes, que, em seguida, foram divididos em grupos de trabalho, para que trouxessem à memória os procedimentos de como era realizada a indicação da criança público-alvo da educação especial para o atendimento na SRM.

No quarto encontro (05/11/2013), demos continuidade à metodologia de grupos de trabalho sobre a avaliação para a identificação e, após o intervalo, abrimos o debate, com algumas perguntas disparadoras que iriam orientar a construção do documento: Quem indica o aluno público-alvo da educação especial? Como seria esse procedimento? Quem participaria? E as crianças que não tivessem laudo, mas que apresentavam a manifestação da deficiência? Como a escola poderia lidar com elas? Quais manifestações seriam pertinentes observar? Como montaríamos um Parecer Pedagógico? Esse processo foi bastante dinâmico, pois pudemos perceber uma ação de reflexão e compartilhamento de práticas, na qual um participante completava a narrativa do outro. Era o processo de descrever, informar, confrontar e construir.

No quinto encontro (19/11/2013), sentimos a necessidade de voltar ao aporte teórico da abordagem histórico-cultural, sistematizando a relação de aprendizagem e desenvolvimento com a avaliação. Houve a discussão sobre a avaliação para a aprendizagem e a correlação entre objetivo de ensino e avaliação. Construímos os itens que estariam presentes na parte da avaliação para a aprendizagem.

No sexto encontro (03/12/2013), foi apresentada aos professores a nota técnica do MEC de 2010, que reforçava a necessidade da construção do Parecer

Pedagógico para aqueles alunos que tinham uma manifestação pertinente aos sujeitos com deficiência, mas que não apresentassem um laudo. Nesse dia, também discutimos sobre a avaliação para o planejamento, refletindo sobre a importância de planejar os apoios necessários aos alunos no processo de aprendizagem bem como sobre a necessidade da construção do Plano de Desenvolvimento individual (PDI) e sua articulação com outros setores, visando o desenvolvimento dos alunos em todas as situações da vida social, familiar e escolar. Trouxemos, nesse dia, o estudo de Valadão (2010), que aponta o PDI como um instrumento para planejar as ações do professor especialista com o aluno público-alvo da educação especial e que é usado em vários outros países.

Entre o sexto e o sétimo encontro, as pesquisadoras precisaram pensar em todo o processo já ocorrido e, mediante as narrativas, os estudos realizados e a consulta aos documentos de avaliação do MEC (BRASIL, 2006) e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (VALENTIN, 2011), esboçaram um esqueleto do documento, listando os pontos que, a nosso ver seriam importantes.

O sétimo encontro (17/12/2013) era o último previsto para o ano de 2013. No dia do encontro, devido à incompatibilidade das agendas por causa do final do ano, muitos participantes faltaram. Apresentamos, nesse dia, os encaminhamentos propostos e a estrutura do documento para que os participantes o aprovassem. Dessa forma, o documento teria cinco capítulos e um texto de apresentação da proposta na qual se narravam as etapas da criação dessa proposta e sua correlação com o Oneesp. Sendo assim, o primeiro capítulo da proposta abordaria a história da educação especial na perspectiva da inclusão, no âmbito nacional e local, enfatizando aspectos da história de Guarapari; o segundo capítulo destacaria as práticas avaliativas, inter-relacionando a avaliação para identificação, para o planejamento e para a aprendizagem; o terceiro capítulo seria baseado na abordagem histórico-cultural, na qual a avaliação é vista numa dimensão dinâmica e articulada com os processos de ensino; o quarto capítulo exibiria a parte da orientação, na qual se definiria o passo a passo da prática avaliativa dentro das unidades

educacionais, visando a nortear o trabalho de todos no que tange à avaliação para a identificação, da avaliação para o planejamento e da avaliação para a aprendizagem.

No processo de reflexão e avaliação, os participantes solicitaram a padronização dos instrumentos a serem inseridos na proposta, pois isso facilitaria o trabalho. Muitos instrumentos incluídos já eram utilizados nas SRM e foram apenas reaproveitados. Tendo em vista o final do ano letivo, combinamos com os participantes que nós, pesquisadoras, iríamos alinhar as ideias levantadas e estruturar a proposta, transcrevendo e alinhando os processos de reflexão. Sendo assim, deixamos pré-agendado para fevereiro de 2014 um encontro para aprovação e alguns ajustes da proposta.

Durante os meses de janeiro e fevereiro de 2014, as pesquisadoras trabalharam na escrita do texto. Marcamos encontros presenciais para discutirmos os pontos, porém grande parte do trabalho de colaboração e produção foi efetivada por correspondência via correio eletrônico e conversas telefônicas. Esse processo foi bastante interessante e desafiador. Precisávamos materializar as ideias, os anseios de um grupo de profissionais, de modo a articular a prática com a teoria. Precisávamos falar de uma prática, narrada por seus atores, e, ao mesmo tempo, refletir se os enunciados descritos por nós, numa dimensão exotópica, eram pertinentes e possíveis. Para isso, o processo de avaliação e reavaliação foi constante, e a tentativa de se colocar no lugar do outro, de quem iria ler e entender a ação a ser realizada no cotidiano escolar, era fundamental. Assim, depois desse movimento, ao acharmos que havia uma elaboração possível, encaminhamos o texto para os professores por e-mail e pedimos que o lessem e que visualisassem essa prática avaliativa dentro dos seus fazeres na escola. Solicitamos também que nos enviassem seus pareceres por escrito, descrevendo sob a ótica de três dimensões: o que esta proposta significa para mim, para a educação especial e para o município de Guarapari.

Ao começar o ano letivo de 2014, agendamos com as gestoras de educação especial o dia 26 de fevereiro de 2014 para apresentarmos o documento estruturado e, em cada capítulo, explicamos o processo de construção e a

justificativa do que estava mantido. Na parte que se refere aos procedimentos (capítulo 4 da proposta), descrevemos o caminhar, relacionando-o com o modelo do instrumento. Definimos também o prazo para o processo de avaliação e construção do Parecer Pedagógico, bem como a definição da equipe de avaliação. Nesse dia, combinamos que as considerações sobre a proposta constituiriam um texto articulado com o parecer encaminhado por elas, apresentando o processo de construção, na dimensão pessoal, quanto para a área de educação especial e para a política educacional do município de Guarapari. As participantes aprovaram a proposta, que foi encaminhada para o setor de educação especial.

O encaminhamento inicial foi por correio eletrônico e depois foi agendado um dia para discussão sobre os desdobramentos do documento no município, definindo o que seria necessário articular para que se garantisse a viabilidade pragmática da proposta. A equipe gestora de educação especial combinou que seria agendado um encontro com a equipe do setor pedagógico da Semed, para que essa Secretaria tomasse ciência desse documento e para que fosse dada legalidade à sistematização de uma proposta que emana do cotidiano escolar num processo de reflexão crítica colaborativa. Dessa forma, propunha-se à Semed a outorga da prática avaliativa delineada pelos profissionais que a vivem e a executam nos diversos contextos das escolas.

A Semed já conhecia o movimento e, após inteirar-se dos detalhes, a secretária pediu um prazo para estudar e dar início aos procedimentos. Assim, tempo posteriormente, a proposta foi aprovada e encaminhada para o Conselho Municipal de Educação (Comeg) para que esse procedesse aos atos pertinentes à legalidade da proposta.

O referido documento foi colocado na pauta da reunião do Comeg e os gestores da educação especial convidaram as pesquisadoras para irem juntos à reunião no Conselho. Apresentamos todo o procedimento e justificamos a importância dessa proposta. Os conselheiros já haviam recebido o documento por correio eletrônico e aproveitaram para tirar algumas dúvidas. Após conversamos sobre o documento, o presidente deliberou uma comissão para que o estudasse e apresentasse seu parecer em uma outra reunião, da qual

não participamos. Dessa feita, o Comeg deliberou pela aprovação e deu legalidade à proposta por meio de ato normativo. Todo esse processo de aprovação foi bastante lento, durou 8 meses (de março a outubro).

Percebemos, em todos os encontros, um processo de colaboração mútua que permitia a inter e intrarreflexão, ora mediada pela fala do outro, ora mediada pelos textos e ora mediada pela prática. A escolha dentro da pesquisa colaborativa, por Ciclos de Estudos Reflexivos, possibilitou as discussões que envolveram a temática deste estudo, o compartilhamento das experiências entre os pares e a ampliação do conhecimento do grupo. Nesses encontros colaborativos, lançamos mão das narrativas individuais e coletivas, nas quais os professores especializados e os pedagogos puderam descrever como eram os procedimentos avaliativos em cada contexto de ensino e o sentimento perante a participação na construção e elaboração da proposta que trazia à tona o pensar e o agir na voz de cada participante desta nossa investigação. Era o refletir na essência da práxis.

Nesse contexto, podíamos, por meio das narrativas, compreender as seguintes perguntas: Como está constituída a avaliação no município? Quais procedimentos podemos instituir para uma prática de avaliação que potencialize o aluno público-alvo da educação especial? Como a reflexão inter e intra podem contribuir na formação continuada de professores?

Após a aprovação da Proposta de Avaliação em outubro de 2014, demos continuidade à pesquisa. Diante da elaboração e da aprovação da Proposta faz-se necessário uma apropriação do artefato de modo a dar visibilidade aos processos avaliativos com alunos público-alvo da educação especial. Tal processo é narrado no próximo tópico e constitui o terceiro movimento da pesquisa.

4.4 O TERCEIRO MOVIMENTO – A PRÁTICA AVALIATIVA: REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE E NA PRÁTICA

Esta etapa constitui o terceiro movimento desta pesquisa e compreende o período de novembro de 2014 a setembro de 2015. Para essa etapa, pensamos nos Ciclos de Estudos Reflexivos, nas narrativas e nos

questionários para alcançarmos o objetivo de acompanhar os processos de avaliação de alunos público-alvo da educação especial na escola comum.

Logo que a proposta foi aprovada, iniciamos³⁷ a terceira fase da pesquisa articulando junto com a Semed como daríamos prosseguimento às ações. Uma das questões que estava em pauta era a publicização da proposta à comunidade escolar e a apropriação e implementação dessa proposta nas escolas. Havia uma lacuna de quase um ano e várias mudanças ocorreram: mudaram parcialmente os professores da educação especial, mudou parte da equipe de gestão da educação especial, mudaram alguns diretores.

Assim, em janeiro de 2015, sentamo-nos com a equipe da Semed e, juntas pensamos em ações a serem incluídas no plano de ação do setor de educação especial que pudessem envolver a Proposta de Avaliação. Nesse sentido, planejamos um seminário de apresentação e um curso de formação sobre a proposta avaliativa. Durante a apresentação da Proposta de Avaliação no Seminário, que ocorreu para no dia 25 de fevereiro de 2015, trouxemos para os diretores, professores e pedagogos o movimento da construção da Proposta, desde a participação no grupo focal da pesquisa do Oneesp até o processo de conclusão do documento nos Ciclos de Estudos Reflexivos. De forma sintética, expressamos a concepção de avaliação dentro da abordagem histórico-cultural e as diretrizes previstas para a avaliação para a identificação, a avaliação para o planejamento e a avaliação para a aprendizagem, diretrizes essas que se encontravam no documento da Proposta. As escolas receberam uma cópia desse documento, em mídia (CD ROM e por e-mail) e a Semed mandou fazer uma cópia impressa e entregar para cada escola. Esse Seminário foi amplamente divulgado pelo setor de comunicação da Semed, que visava tornar público o que estava sendo instituído no município. A Semed anunciou ainda o curso de formação para a utilização da Proposta, e após o seminário, elaborou a Portaria nº 02/2015, nomeando a equipe de avaliação municipal, como estava previsto na proposta.

³⁷ Esta fase da pesquisa foi realizada apenas pela pesquisadora 1.

Entre os dias 4, 5 e 6 de março de 2015, aconteceu o curso de formação sobre a Proposta de Avaliação, para professores que atuavam no AEE, pedagogos, diretores e professores da sala regular. Inscreveram-se 69 profissionais. O curso foi dividido em três dias consecutivos e foi ministrado no período noturno, das 18h30min às 21 h, de modo a atender os profissionais interessados. Esse curso contou com uma certificação com uma carga horária de 20 horas, expedida pela Semed, para os profissionais que frequentaram o curso e apresentaram a atividade não presencial. O objetivo geral do curso era que os profissionais conhecessem as práticas avaliativas em educação especial previstas na Proposta de Avaliação Municipal. Para isso, precisariam refletir sobre a concepção de avaliação em educação especial; analisar os procedimentos da prática avaliativa na educação especial na perspectiva inclusiva; compreender os procedimentos e instrumentos avaliativos utilizados na prática da avaliação para a identificação, para o planejamento e para a aprendizagem.

No primeiro dia do curso, iniciamos com a contextualização do processo de elaboração da Proposta de Avaliação, apresentamos os objetivos do curso e realizamos a dinâmica “Como penso e como vejo”, na qual os participantes puderam se expressar oralmente e por escrito sobre como eles pensavam a concepção de avaliação e sobre como esta prática vem acontecendo nas escolas. Debates também as tensões e os desafios da prática avaliativa com alunos público-alvo da educação especial. Apresentamos a estrutura da Proposta e informamos que a concepção de avaliação presente na Proposta era a abordagem histórico-cultural, baseada, principalmente, nas contribuições de Vigotski. Passamos um vídeo que narra um pouco da história desse teórico e suas principais contribuições. Em seguida, pedimos que os participantes lessem, para o encontro seguinte, a parte da teoria destinada à concepção de avaliação a partir de um roteiro de questões que iriam dirigir a leitura. Solicitamos, ainda, dos participantes a avaliação do encontro utilizando apenas uma palavra.

No segundo dia, iniciamos o encontro exibindo alguns *slides* sobre os aspectos da defectologia, sobre a base legal para avaliação e direcionamos a nossa

explicação para a avaliação para a identificação tal como previsto no documento. Por fim, realizamos a avaliação do encontro. No terceiro dia, trouxemos, de forma sintética, os procedimentos e os instrumentos da avaliação para a identificação, da avaliação para o planejamento e da avaliação para a aprendizagem e fizemos a avaliação do curso. Solicitamos que devolvessem o roteiro entregue a eles. Informamos que essa atividade seria contada como atividade não presencial para composição da carga horária do encontro.

Após o curso, avaliamos, junto à equipe da Semed, a participação dos professores que atuam no AEE e sentimos a necessidade de realizar um acompanhamento mais sistematizado de modo a mediar no avanço do conceito cotidiano para um conceito mais científico. Ficou claro que os professores tinham uma aproximação com a Proposta, porém era necessário internalizar esses conceitos para que houvesse de fato uma transformação. Nesse sentido, articulamos encontros de Ciclos de Estudos Reflexivos com a pesquisadora e com os professores que atuam no AEE e pedagogos das escolas, numa média de 50 participantes, divididos nos dois turnos. Utilizamos também das narrativas e de dois questionários, um para traçar o perfil dos participantes (somente quem não fez o curso da segunda etapa) e outro para fazer avaliação da proposta.

Os encontros (08/04/2015; 22/04/2015; 29/04/2015; 13/05/2015; 27/05/2015) para acompanhamento e reflexão da Proposta aconteciam sempre numa quarta-feira (dia de planejamento), com duração, em média de três horas, e as demandas da discussão dependiam da necessidade do grupo. O objetivo era que os participantes se apropriassem da concepção de uma avaliação na abordagem histórico-cultural e dos procedimentos da prática avaliativa para os sujeitos com deficiência, previstos na Proposta.

É importante destacar que os participantes dos Ciclos de Estudos Reflexivos tinham níveis de conhecimento sobre a Proposta, diferenciados. Alguns estavam envolvidos com essa reflexão desde a participação no grupo focal do Oneesp, outros participaram do processo de elaboração e outros, ainda, haviam acabado de ingressar no magistério como professores de educação

especial. Essa diversidade contribuía para processos de avanços e retrocessos nas discussões, mas ao mesmo tempo potencializava os processos de colaboração por meio da reflexão crítica de forma inter e intrapessoal.

Salientamos também que o número de participantes nos encontros variava, principalmente o dos pedagogos, pois esses profissionais faziam rodízio conforme as demandas e agendas de cada unidade de ensino. Nesse sentido, quando nos referirmos aos sujeitos desta etapa, tendo em vista que são professores e pedagogos, nós os identificaremos como P 3 (profissionais).

Os encontros sempre iniciavam com os profissionais narrando como estava acontecendo a prática avaliativa, quais os desafios, quais as tensões e as dificuldades encontradas nesse processo de reflexão sobre a implantação e implementação de uma proposta. Os questionamentos levantados eram colocados para o grupo, que, mutuamente, se apoiava, colaborando entre si na medida em que compartilhavam as experiências e a superação de alguns obstáculos em um contexto diferenciado. Algumas vezes era necessário instrumentalizar o grupo explicando o aporte teórico e revisando alguns pontos já previstos na Proposta de Avaliação. Ao final do último encontro agendado para esses ciclos, no processo de avaliação foi solicitado por uma das participantes que organizássemos grupos menores para que as intervenções pudessem ser mais pontuais, conforme a situação de cada contexto escolar. Terminamos com a promessa de avaliar essa solicitação e, se fosse necessário, agendaríamos com a Semed.

Nesse contexto, foi previsto mais um encontro para cada escola de modo a intervir nas dificuldades e avaliar os procedimentos já tomados por cada unidade de ensino. Foram agendados os dias 8/9/2015, 11/9/2015 e 22/9/2015, e as escolas foram divididas em seis grupos menores. Além dos professores de educação especial e pedagogos, foram convidados os diretores. O grupo deveria trazer suas dúvidas e descrever como estavam os procedimentos da prática avaliativa dentro de cada escola.

É importante destacar que os procedimentos da pesquisa colaborativa foram delineados à medida que eles iam acontecendo. Muitas vezes, as ações dependiam de organização, que era independente da vontade do pesquisador.

Como um movimento foi desencadeado a partir do outro, os procedimentos para a análise dos dados aconteceram também em momentos distintos. Utilizando-nos da análise enunciativo-discursiva, a partir de uma matriz da abordagem microgenética (GOÉS,2000) pudemos buscar pistas, dentro de cada movimento, que contribuíssem para a afirmação da proposição a ser por nós defendida de que a reflexão coletiva sobre os processos de avaliação, dentro dos espaços educacionais e por meio da pesquisa com professores, poderia permitir a transformação da realidade social dos sujeitos com deficiência nos contextos de ensino.

5 A PRÁTICA AVALIATIVA CONSTITUÍDA NOS MUNICÍPIOS DA GRANDE VITÓRIA

Neste capítulo, iremos abordar o processo de reflexão do eixo destinado à avaliação na pesquisa inaugural do Oneesp. Nosso objetivo é analisar as narrativas sobre as práticas de avaliação dos professores da Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV) a partir das narrativas dos professores de educação especial que participaram do grupo focal do Oneesp.

Sendo assim, contextualizamos, inicialmente, o lócus de produção dos dados de cada município participante e apresentamos as pistas que encontramos nas narrativas sobre a prática avaliativa com alunos público-alvo da educação especial.

5.1 O CONTEXTO EDUCACIONAL DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE VITÓRIA

O objetivo deste subcapítulo é refletirmos sobre o contexto educacional dos municípios que compõem a RMGV, apresentando dados sobre os municípios, a educação, e o AEE. Esse contexto é analisado por meio dos dados oficiais do poder público sobre a educação básica brasileira, pois é a partir das estatísticas que as políticas são elaboradas, implementadas e avaliadas.

Iniciamos destacando que, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uma Região Metropolitana é estabelecida por uma legislação estadual e é composta por um agrupamento de municípios fronteiriços, com o objetivo de integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum.

A RMGV foi composta, a princípio, pelos municípios de Cariacica, Viana, Vitória, Vila Velha e Serra, a partir da Lei Complementar Estadual nº 58, de 21 de fevereiro de 1995. Quatro anos após a criação, houve uma modificação na legislação e foi acrescido o município de Guarapari, em 1999. Em 2001, o município de Fundão também passou a agregar a RMGV.

A RMGV agrega quase metade da população total do Espírito Santo (46%) e 57% da população urbana do estado. Juntos, os municípios dessa região produzem 58% da riqueza e consomem 55% da energia elétrica. Ocupam uma área territorial de 2.331,03 Km² e uma população de 1.884.096 habitantes, com uma densidade populacional de 808,27 hab/km². Apesar de a RMGV conter sete (7) municípios, para este trabalho, quando nos referimos aos municípios da Grande Vitória, remetemo-nos aos de Cariacica, Guarapari, Vila Velha, Vitória e Serra, porque foram estes que participaram do Oneesp.

No que tange ao cenário educacional, percebemos, nos anos de 2012 a 2014, um aumento no número de matrículas da educação básica, com uma progressão quantitativa do número de estabelecimentos educacionais, em todas as esferas administrativas, para atender o alunado em quase todos os municípios, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 - Número de alunos na educação básica e número de estabelecimentos de ensino na RMGV

Municípios	2012		2013		2014	
	Matrícula	Nº escolas	Matrícula	Nº escolas	Matrícula	Nº escolas
Cariacica	93.531	203	93.446	203	94.287	198
Guarapari	29.354	85	30.029	84	30.661	87
Vila Velha	94.873	185	95.655	188	97.378	190
Vitória	94.590	167	95.640	180	95.495	190
Serra	112.419	193	115.100	201	113.753	203

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação/ <observatoriopne.org.br>

Ao observarmos esses dados e compararmos com a necessidade de universalizar o acesso para a população de 4 a 5 anos e de 6 a 14 anos veremos, conforme a Tabela 2, que muitos municípios da RMGV estão ainda longe de cumprir a meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). Quando olhamos os dados para a educação infantil, de 0 a 3 anos, percebemos que, na maioria dos municípios, essa faixa etária está praticamente descoberta, pois muitos deles não atendem nem 30% da população dessa faixa. Em relação à faixa etária de 6 a 14 anos, na qual, como determina a legislação, obrigatoriamente todos devem estar na escola, os dados mostram que ainda existem crianças e adolescentes fora da escola.

Tabela 2 - Porcentagem da população de 0 a 14 anos que frequentam a escola em relação à meta a ser atingida conforme o PNE/2014

Meta do PNE	0 a 03 anos	04 e 05 anos	06 a 14 anos
	50%	100%	100%
Cariacica	15,6%	71,2%	94,8%
Guarapari	19,6%	73,7%	96,2%
Vila Velha	27,8%	78,7%	96,8%
Vitória	52,9%	97,2%	96,9%
Serra	24,2%	78,7%	96,9%

Fonte: Municípios e mesorregião – IBGE/censo populacional, 2010.

Quando observamos as matrículas dos alunos público-alvo da educação especial, podemos perceber um aumento no número de matrículas na classe comum, com exceção dos municípios de Vila Velha, em que ocorre um decréscimo, e em Vitória, em que há uma diminuição no ano de 2012 para 2013 e quase uma conservação quantitativa de 2013 para 2014, conforme apresentado na Tabela 3. Ficamos a nos perguntar o porquê desse aumento. Será que esses alunos não estavam em processo de escolarização? Será que estamos garantindo o acesso desses alunos à classe comum? A onde esses alunos estavam?

Tabela 3 - Matrícula de alunos público-alvo da educação especial na classe comum

Município	Total de matrículas na classe comum		
	2012	2013	2014
Cariacica	1264	1417	1700
Guarapari	808	863	978
Vila Velha	1482	1410	1351
Vitória	1724	1580	1590
Serra	1208	1310	1410

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação/ <observatoriopne.org.br>

Apesar de os dados indicarem a garantia do direito ao acesso à escolarização, precisamos ter clareza, como nos expõem Meletti e Ribeiro (2014, p. 178), de que

[...] o acesso, ainda que imprescindível, não pode ser considerado como o único indicador de uma política bem-sucedida. É necessário focar outros aspectos referentes à educação desta população para que se possa analisar a efetividade da implementação das políticas inclusivas no Brasil. Primeiramente, o acesso à escola regular deve indicar a ruptura com duas marcas da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil: o não acesso a qualquer tipo de escolarização [...] e a centralidade do sistema segregado de ensino consolidado em instituições especiais privadas de caráter filantrópico. [...] Outro aspecto a ser considerado é que o acesso à escola regular deve ser parte de um processo que sustente

a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais e sua inserção em processos efetivos de escolarização [...]

Nesse sentido, fomos buscar em quais escolas esses alunos estavam matriculados. Percebemos que havia matrículas em escolas do tipo públicas (federal, estadual e municipal), privadas e filantrópicas com e sem apoio do poder público. Notamos que a grande maioria dos alunos público-alvo da educação especial está nas classes comuns das escolas públicas, o que parece ratificar o direito constitucional de escolarização sem discriminação pela deficiência. Entretanto, os dados da Tabela 4 ainda mostram que há registros de matrículas em classes comuns de instituições filantrópicas, tanto com quanto sem financiamento do poder público, em quase todos os municípios, e com aumento progressivo da quantidade, nos últimos anos, nos municípios de Guarapari e Vitória. O município de Vila Velha é o que apresenta um quantitativo maior dessas classes comuns em instituições filantrópicas financiadas pelo poder público, e a Serra é o único município que não registra matrícula nessa situação, nos últimos anos, conforme o exposto na Tabela 4.

Tabela 4 - Distribuição das matrículas dos alunos público-alvo da educação especial em classe comum por tipo de escola

Município	TIPO DE ESCOLA DA CLASSE COMUM											
	PUBLICA			ESCOLA PRIVADA			ESCOLA PRIVADA FILANTRÓPICA			ESCOLA PRIVADA FILANTRÓPICA COM APOIO DO PODER PÚBLICO		
	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014
Cariacica	1206	1356	1640	51	56	54	1	0	4	6	5	2
Guarapari	775	836	957	33	27	19	0	0	0	0	0	2
Vila Velha	1349	1262	1219	104	122	108	1	3	3	28	23	21
Vitória	1575	1416	1414	141	150	154	0	2	0	8	12	22
Serra	1166	1280	1387	42	30	23	0	7	0	0	0	0

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação/ <observatoriopne.org.br>

Questionamo-nos como pode haver esse registro de classe comum em instituições filantrópicas: Será que elas são registradas como escolas comuns? O que caracteriza esse “comum” nas instituições filantrópicas? Por que o poder público financia a classe comum em espaços filantrópicos?

Encontramos em Kassar, Arruda e Benatti (2007, p. 27-26) uma possível explicação para essas questões:

A concentração de matrículas no setor privado (incluindo o terceiro setor) pode parecer um paradoxo diante do discurso da educação inclusiva, mas ganha sentido quando vemos que, com o movimento de reforma do Estado a partir de 1995, o Estado (poder público) deve deixar de “ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços” (BRASIL, 1995, p.11), dividindo sua responsabilidade com o terceiro setor, num movimento de “publicização” (grifos dos autores).

Percebemos, assim, que, mesmo na política de uma educação inclusiva, ainda encontramos processos de exclusão da e na escola. E essa é uma política educacional com tendências internacionais. Precisamos sempre refletir sobre os processos de acesso e permanência para evitarmos uma inclusão sem garantia de uma educação de qualidade que favoreça o desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial. Talvez a defesa não fosse apenas por uma educação inclusiva, mas pela garantia de um direito educacional constituído para todos.

No processo de escolarização, encontramos matrículas de alunos público-alvo da educação especial distribuídos em turmas de educação infantil, anos iniciais, anos finais e ensino médio, conforme dados apresentados na Tabela 5. Percebemos um aumento do número de matrículas na educação infantil em quase todos os municípios, com exceção de Vila Velha. Notamos que, aproximadamente, metade do número de matrículas está concentrada nos anos iniciais do ensino fundamental.

Tabela 5 - Matrícula de alunos público-alvo da educação especial distribuídos por nível de escolaridade

Município	Ed Infantil			Anos Iniciais			Anos Finais			Ensino Médio		
	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2012	2013	2014
Cariacica	96	101	158	657	668	793	330	415	475	67	114	143
Guarapari	104	107	115	527	559	618	127	138	144	16	16	24
Vila Velha	122	104	106	621	585	599	531	473	434	130	150	113
Vitória	174	167	203	400	402	441	819	636	469	201	234	321
Serra	108	134	142	639	607	624	313	430	464	85	77	117

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação/ <observatoriopne.org.br>

Em relação aos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, verificamos um aumento das matrículas nos municípios de Cariacica, Guarapari e Serra. No município de Vitória, notamos uma diminuição nos anos finais, mas há um aumento nas matrículas do ensino médio. Na Serra, também,

verificamos uma diminuição da matrícula nos anos finais, porém não constatamos um aumento de matrículas no ensino médio.

A concentração de matrículas no ensino fundamental em proporções bem maiores do que na educação infantil e no ensino médio é um aspecto já encontrado em outros estudos tais como o de Meletti e Bueno (2010), Bueno e Meletti (2011) e Meletti e Ribeiro (2014), que enfatizam este afunilamento. Esses dados nos indicam “[...] a pouca relevância que as políticas educacionais voltadas para alunos com deficiência têm dado à educação infantil, expressa pelo número reduzido de matrículas, [...] mostra uma perspectiva política que se volta, basicamente, para o ensino fundamental” (BUENO; MELETTI, 2011, p. 76).

Ferreira e Ferreira (2007, p. 33) afirmam que já faz muito tempo que “[...] a educação nacional vem mostrando o quanto necessita de mudanças para atender a todos os alunos, garantindo o desenvolvimento escolar destes [...]”.

Quando cruzamos os dados das matrículas dos alunos público-alvo da educação especial com o que prevê a Meta 4 do PNE (BRASIL, 2014), a qual propõe que 100% da população de 4 a 17 anos desses alunos estejam matriculados na escola comum, percebemos que ainda temos um caminho a percorrer, pois os indicadores encontrados no Observatório do PNE mostram que o Brasil está cumprindo 85,8% dessa meta, que o Espírito Santo, em especial tem matriculado 86,0% da sua população público-alvo da educação especial (Tabela 6).

Tabela 6 - Percentual da população de 0 a 17 anos com deficiência que está matriculada em 2014

BRASIL	REGIÃO SUDESTE	RMGV	
85,8%	Região Sudeste85,8%	Cariacica	85,7%
	Espírito Santo 86,0 %	Guarapari	88,5%
	Minas Gerais 85,8%	Vila Velha	84,1%
	Rio de Janeiro 87,8%	Vitória	88,9%
	São Paulo 87,4%	Serra	86,2%

Fonte: IBGE/censo populacional 2010 – <ide.mec.gov.br/2014>

Salientamos que o índice do Estado esta acima da média Nacional e da Região Sudeste; porém, quando fazemos uma comparação entre os estados que

compõem essa região, percebemos que o Espírito Santo está em terceiro lugar. Comparando os indicadores dentro da RMGV, percebemos que apenas um município está abaixo da média do Estado, abaixo da média da Região Sudeste e abaixo da média do Brasil, conforme apresentado na Tabela 6.

No entanto, tomando como referência o censo populacional de 2010, percebemos que ainda nenhum desses municípios atingiu a meta de 100%, estando todos com mais de 10% da população público-alvo da educação especial de 4 a 17 anos fora da escola. Se tomarmos a estimativa da população atualizada, podemos ter um percentual ainda maior. Concordamos, assim, com Meletti e Ribeiro (2014, p. 183) quando afirmam que, por mais que haja uma superestimação dos dados dos Censos demográficos, não devemos desconsiderá-los, pois “[...] eles são a base para formulação, implementação e avaliação das políticas públicas referentes a esta população”.

Ao observarmos os dados do Censo de 2013, analisando a distribuição de matrículas por tipo de sujeitos público-alvo da educação especial (Tabela 7), podemos perceber, em todos os municípios, que o quantitativo mais expressivo de matrículas é de alunos com deficiência intelectual e, a menor incidência é de matrículas de alunos surdo-cegos, seguidos por alunos cegos.

Tabela 7 - Distribuição de matrículas em 2013 por tipo de sujeitos público-alvo da educação especial

TIPO	CARIACICA	GUARAPARI	VILA VELHA	VITÓRIA	SERRA
Cego	9	2	5	8	6
Baixa visão	34	25	15	31	23
Surdez	16	3	11	43	15
Def auditiva	27	9	20	14	17
Surdocego	1	0	0	0	2
Def intelectual	623	367	268	293	573
Def física	81	34	40	50	82
Def múltipla	53	35	35	41	71
TGD	68	48	66	78	96
Altas habilidades/ superdotação	60	0	7	48	13
Total	982	523	432	606	898

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação/
<observatoriopne.org.br>

Encontramos também, nos dados, uma discrepância entre os municípios em relação aos alunos com altas habilidades e superdotação, principalmente nos dados de Vitória e Cariacica em que a matrícula desses alunos aparece em

número muito superior ao dos demais municípios, o que pode ser justificado, talvez, pela implantação de serviços mais sistematizados para essa área nesses dois municípios.

Cabe-nos questionar ainda sobre a invisibilidade dos sujeitos com altas habilidades dentro da educação básica em comparação aos sujeitos com deficiência intelectual nos dados do censo. Parece que, na educação, os olhares dos docentes sobre os sujeitos público-alvo da educação especial estão mais pautados numa dimensão da falta de alguma coisa nesses sujeitos do que nas possibilidades deles de aprenderem. São olhares pautados mais numa dimensão orgânica da deficiência, a qual pode justificar a dificuldade de aprender. Pensamos ser necessário questionar sobre o que pensamos sobre a aprendizagem e sobre o papel da educação como potencializadora do desenvolvimento dos sujeitos.

Observamos, também, na análise dos dados estatísticos, que os sujeitos público-alvo da educação especial matriculados na educação básica têm, conforme a legislação nacional,³⁸ assegurada a matrícula no AEE (Tabela 8).

Tabela 8 - Número de matrículas no AEE

Município	2011	2012	2013
Cariacica	582	656	839
Guarapari	507	527	441
Vila Velha	547	522	367
Vitória	721	798	503
Serra	603	720	719

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação/ <observatoriopne.org.br>

Quando analisamos a matrícula no AEE nos últimos anos, percebemos que nos municípios de Cariacica e Serra, houve um aumento do número de matrículas. Nos demais municípios, percebemos um decréscimo do número de matrículas, e esse é um fato que nos chama a atenção. Se esses alunos público-alvo não estão no AEE nas escolas comuns, onde eles estarão?

³⁸ Podemos citar como exemplo a Constituição Federal de 1988 e o artigo 4º da Lei 9394/96 que descrevem como dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado e a Resolução nº4 de 2009, que conceitua o AEE e dispõe sobre este atendimento.

Um dos lócus para que haja o AEE é, preferencialmente, a SRM. O MEC tem incentivado e apoiado a abertura desses espaços e possui um programa de implantação dessas salas, estimulando os municípios a abrirem esses serviços como forma de apoio à inclusão. Podemos perceber, por meio dos dados apresentados na Tabela 9, que os municípios da RMGV, de 2011 a 2013, têm aderido a esse programa e vêm aumentando o quantitativo de suas SRM. Entretanto, também constatamos que muitas dessas salas não estão sendo utilizadas. Os municípios estão solicitando e não as estão utilizando para o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial.

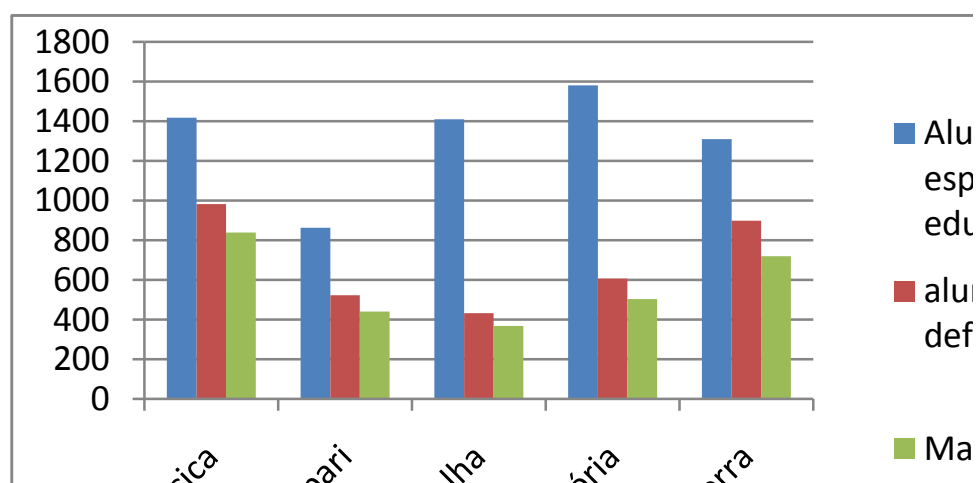
Tabela 9 - Número de SRM recebidas por município e número de SRM em uso

Município	2011		2012		2013	
	SRM Recebidas	SRM Em uso	SRM Recebidas	SRM Em uso	SRM Recebidas	SRM Em uso
Cariacica	29	21	36	32	43	43
Guarapari	24	21	30	25	29	25
Vila Velha	39	21	43	22	43	15
Vitória	54	37	57	42	61	48
Serra	47	33	52	48	58	47

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação/ <observatoriopne.org.br>

Ao compararmos os dados das Tabelas 3, 7 e 8, elaboramos o Gráfico 1, para demonstrar a negação do direito ao AEE e a não correlação entre os números de matrículas em 2013 dos sujeitos público-alvo com a discriminação desses por tipo de categoria.

Gráfico 1 – Relação das matrículas dos sujeitos público-alvo da educação especial na educação básica, no AEE e por tipo de deficiência



Fonte: Elaboração pessoal

Percebemos, em todos os municípios, um quantitativo de matrículas de alunos público-alvo da educação especial bem maior que o número de alunos categorizados por deficiência e de matriculados no AEE. Notamos que nem todos os alunos matriculados na educação básica aparecem no quantitativo de alunos arrolados por tipo de sujeito público-alvo. Os dados mostram que 69% dos alunos em Cariacica, 61% em Guarapari, 31% em Vila Velha, 38% em Vitória e 69% na Serra aparecem discriminados. Há uma enorme diferença, a qual merece ser questionada.

Quando comparamos o total dos sujeitos público-alvo matriculados na educação básica com a matrícula no AEE, também encontramos uma diferença, expressa da seguinte forma: em Cariacica 59%, em Guarapari 51%, em Vila Velha 26%, em Vitória 32% e na Serra 55% da matrícula total desses alunos estão também nos dados da matrícula do AEE.

Fazendo a comparação entre o número de alunos público-alvo arrolados por tipo de sujeito com a matrícula no AEE, essa diferença é um pouco menor, mas também persiste uma diferença. Em Cariacica 85%, em Guarapari 84%, em Vila Velha 85%, em Vitória 83% e na Serra 80% desses alunos também estão no AEE.

Indagamo-nos por que esses dados não fecham, se partem todos da matrícula? Isso nos mostra dois posicionamentos: uma fragilidade na base dos dados do censo escolar, que não impede estatisticamente essa discrepância, principalmente quando se trata da inclusão dos dados por tipo de sujeito e matrícula e a necessidade de um compromisso maior das pessoas que preenchem a plataforma, verificando e preenchendo todos os campos. Parece-nos uma fragilidade no processo de identificação.

Esses dados, de uma forma geral, nos revelam que há um movimento de inclusão acontecendo na RMGV, garantindo o acesso dos alunos público-alvo da educação especial, porém esse movimento está ainda distante de um processo de universalização dessa população na faixa de escolaridade. Também é necessário pontuar que há matrícula desses alunos em toda a educação básica, o que nos faz inferir um processo de escolarização. Contudo,

cabe ressaltar que a grande quantidade ainda está nos anos iniciais do ensino fundamental, o que nos faz refletir sobre as condições de escolaridade e sobre o processo ensino-aprendizagem para esses alunos.

Percebemos também a implantação do AEE com matrículas nas SRM, o que nos ajuda a pensar que os municípios da RMGV têm correspondido à política nacional da educação especial na perspectiva da inclusão. Contudo, cabe avaliar a dimensão desse serviço e os movimentos da educação especial em prol de uma educação de qualidade.

Trazer esses dados não significa que concordamos com a política de serviços e nem que acreditamos que basta termos o AEE, na SRM, para que a inclusão aconteça. Precisamos não ser ingênuos a ponto de pensar que a escola tal como está hoje, basta apenas implantar uma SRM. “Tais elementos permitem que seja questionada uma concepção de escola considerada satisfatória para a maioria dos alunos, precisando apenas adaptar-se com serviços especializados” (GARCIA, 2010, p.19). Temos o desafio de repensar as práticas pedagógicas e as organizações de serviços de modo a garantir uma educação de qualidade para além da inserção dessas salas, e um dos caminhos em que apostamos é a reflexão sobre a prática avaliativa com sujeitos público-alvo da educação especial no cotidiano das escolas.

5.2 A PRÁTICA AVALIATIVA CONSTITUÍDA NOS MUNICÍPIOS DA GRANDE VITÓRIA

Neste subcapítulo, nosso objetivo é analisar as narrativas sobre as práticas de avaliação dos professores da RMGV que participaram da pesquisa do Oneesp/ES, apresentando os dados do eixo II, que tinha como temática “A avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais”. Essa interpretação tomou como base a abordagem microgenética na matriz histórico-cultural, que, por meio da enunciação-discursiva, nos ajudou a buscar as pistas presentes nas narrativas dos professores de educação especial dos diferentes municípios, as quais foram organizadas nas seguintes categorias de análise: avaliação para a identificação; avaliação para o planejamento; avaliação para a aprendizagem; e reflexões sobre a prática avaliativa.

Quando pensamos na prática avaliativa na educação especial, três perspectivas dessa prática são desdobradas, porém articuladas, e as compreendemos do seguinte modo:

- a) a avaliação para a identificação acontece quando vinculamos o aluno como público-alvo da educação especial;
- b) a avaliação para o planejamento, quando são articuladas ações pelo professor de educação especial visando ao desenvolvimento das bases das funções psicológicas superiores dos sujeitos público-alvo da educação especial. Essas bases são necessárias para que os alunos possam se apropriar dos conhecimentos científicos ensinados na escola e para que haja uma minimização das barreiras que impossibilitam a aprendizagem articulada entre a SRM e a sala regular.
- c) a avaliação para a aprendizagem quando são criadas oportunidades para o aluno aprender. Essa avaliação viabiliza compreender esse aluno como um sujeito aprendente que se desenvolve no processo de mediação com o outro. Ela acontece na sala regular e é direcionada pelo professor dessa sala.

Dito isto, passamos a compreender, na próxima seção, como os professores de educação especial narram sobre a prática dentro da escola regular.

5.2.1 Avaliação para a Identificação

Os professores dialogavam entre si a respeito de quais os procedimentos que eram utilizados para o processo de identificação dos alunos público-alvo da educação especial. Nas narrativas, encontramos pistas sobre essa indicação a partir de uma condição orgânica respaldada num laudo.

Eu vejo assim: quando é uma deficiência orgânica, que os pais já começam a perceber e já leva para o médico, [...] aquela criança é diagnosticada muito antes de chegar na escola, antes mesmo do CMEI. Aí eles chegam com o laudo, mas por ser uma questão congênita. E quando é uma questão que nem os médicos conseguem trazer para a gente CID, a questão só aparece mesmo no processo de alfabetização. Na Educação Infantil não dá muita diferença no processo de desenvolvimento da criança [...] (PE GRUPO FOCAL).

A busca por um laudo, por encontrar a explicação da deficiência a partir da condição orgânica, é uma situação bem recorrente na avaliação para a identificação dos sujeitos. Patto (1997) nos diz que os laudos falam de uma criança abstrata, como se ela fosse exatamente sempre a mesma, partindo da crença de que há algo errado com o aluno.

A crença de que o problema, ou o “defeito” da criança, como afirmava Vigotski, está no biológico, no orgânico, foi uma das causas para que o autor estudasse sobre os processos de desenvolvimento dos sujeitos público-alvo da educação especial. Vygotski (1997) afirma que os limites biológicos dos sujeitos são postos pela própria sociedade, que, culturalmente, define quem é normal ou anormal e, por conta dessa definição, não propiciava o desenvolvimento nos sujeitos.

A busca por um respaldo na perspectiva clínico-médica assim se caracteriza: “[...]. Tudo se passa como se professor e psicólogo partissem do princípio de que o examinado é portador de alguma anormalidade. Basta consultar os testes, para supostamente descobrir [...]” (PATTO, 1997, p.42).

Entretanto, tal concordância não é tão simples assim. Na mesma narrativa o professor expõe sobre a complexidade do diagnóstico quando ressalta que, muitas vezes, nem o médico consegue dizer qual é o problema que está atrapalhando o processo de desenvolvimento desse sujeito. Também podemos evidenciar que, quando não há uma deficiência notória, que apareça fisicamente, as suspeitas sobre a deficiência começam a ser delineadas quando a criança passa a ter uma exigência de aprender e se desenvolver, principalmente na fase da alfabetização, que coincide com a entrada no ensino fundamental. Ao se deparar com o descompasso na relação aprendizagem e desenvolvimento, procura-se um diagnóstico subsidiado por uma base teórica na qual se crê que existe uma carga individual e uma base orgânico-genética (SILVA, 2011).

É preciso compreender, como assegura Vigotski, que aprendizagem e desenvolvimento não caminham de forma paralela, mas que situações de oportunidades para aprender possibilitam o desenvolvimento. Esse

entendimento é fundamental para entendermos que, numa perspectiva de avaliação de diagnóstico, o laudo representa apenas um momento que já aconteceu.

Continuando na perspectiva da avaliação para a identificação, as narrativas reafirmam as marcas da deficiência no próprio sujeito.

Eu trabalho com deficiência visual. Percebo que é mais fácil porque ele passa por um só especialista [...]. Se ele não está identificado, podemos fazer uma pré-avaliação para verificar. Na verdade, eu gosto de fazer assim: chego à escola para observar o comportamento da criança, no recreio na sala de aula; depois eu vou entrevistar o professor; e vou ver a escrita dos alunos e depois faço um relatório e chamo os pais (PE GRUPO FOCAL).

Uma criança com surdez que não tem o laudo, o professor observa em sala de aula e vai percebendo pela linguagem. Encaminha para a fono fazer uma audiometria. É bem mais simples e menos complexa que uma deficiência intelectual (PE GRUPO FOCAL).

[...] é algo nítido quando a criança tem deficiência intelectual, não que a gente vá diagnosticar, mas é algo bem claro quando o aluno possui alguma deficiência intelectual (PE GRUPO FOCAL).

Nesses excertos enunciados pelos professores, podemos perceber que, dentro de cada especificidade, eles se colocam como profissionais perspicazes para olhar a criança e ponderar se esta ou aquela tem um indicativo de pertencimento ao público-alvo da educação especial. Para isto, eles se apoiam num laudo advindo de profissional da área da saúde, na experiência profissional de cada um e na observação de determinado comportamento no contexto da sala de aula.

É, em geral, pela via da observação que os professores buscam pistas de um comportamento diferenciado desse aluno em relação aos demais. Essas pistas se pautam na dimensão de uma deficiência orgânica, que tem suas marcas no físico, no comportamento e no social. Tal olhar provoca conflitos e paradoxos, pois, ao mesmo tempo em que se acredita que tem a competência de olhar, se sente impossibilitado e com receios de afirmar que esse aluno com suspeita se torna, de fato, um sujeito público-alvo da educação especial.

[...] existem casos, por exemplo, eu, como professora do AEE, faço um processo avaliativo pedagógico com um determinado aluno e indico que ele possui uma deficiência intelectual. Nesse meio tempo, a família vê no Censo que o filho dele foi colocado e que possui

deficiência intelectual, não gosta, e entra com processo.³⁹ Eu acho que é por isso que a escola e a secretaria preferem ter um laudo técnico para não sofrerem processos (PE GRUPO FOCAL).

_ Mas aquelas crianças que estão sendo atendidas, mesmo que haja uma forte suspeita, se elas não têm laudo vocês não informam?

_ Não informa. [...] como nós vamos informar uma coisa que a gente não sabe o quê, entendeu? [...] (PE GRUPO FOCAL).

[...] Com a falta desses profissionais, a gente faz o que é possível dentro da escola como professor especialista: a avaliação pedagógica [...] (PE GRUPO FOCAL).

Numa perspectiva clínico-médica, alguns professores acreditam que essa percepção está atrelada a outro profissional, fora da unidade escolar. Concordam em trabalhar com o aluno indicado, indicam para ele o AEE, mas não informam, nos dados do Censo Escolar, a inclusão desse aluno em nenhuma categoria. Esse dilema é relatado por Bridi (2012). A autora destaca que nem todos os alunos incluídos no AEE são colocados no Censo e que os professores especialistas privilegiam aqueles indicados por um diagnóstico clínico, embora, façam o atendimento daqueles que eles suspeitam pertencer ao público-alvo da educação especial.

Nesse contexto, ao mesmo tempo em que solicitam apoio externo para uma avaliação clínica, os professores têm clareza da carência de profissionais para auxiliarem na tarefa de diagnosticar bem como da limitação desse diagnóstico com o desdobramento das ações no fazer pedagógico. Tal perspectiva também foi encontrada nos estudos de Melo e Martins (2013) e Aguiar (2015).

Um professor nos diz: “Porque o laudo não vai me dizer o que eu preciso fazer com ela; [...] eu tenho que dar conta da aprendizagem dela” (PE GRUPO FOCAL). Esse professor nos dá a pista, já ratificada por Anache (2005), de que o caminho da identificação deve apontar não o que ele tem, mas sim as condições para que este sujeito venha a ser. Nesse sentido, diz o professor, “[...] a gente faz o que é possível dentro da escola como professor especialista: a avaliação pedagógica” (PE GRUPO FOCAL).

³⁹ Nesse contexto, a palavra processo refere-se à perspectiva judicial. Muitos professores temem que os pais abram um processo na justiça por afirmarem que seus filhos têm alguma deficiência.

Nas narrativas, fica clara a tensão sobre ter laudo ou não. Porém, os participantes também têm o conhecimento de que esse diagnóstico externo não contribui para o processo pedagógico. O professor aponta a avaliação pedagógica como uma ação possível e necessária para o conhecimento das possibilidades desse sujeito, visando ao rompimento ou à minimização de barreiras que o impedem de avançar no processo de interiorização dos conhecimentos. Esse, a nosso ver, é um ponto fundamental.

Vigotski (2007) afirma que, ao avaliar o desenvolvimento mental, deve-se considerar não somente o que os sujeitos conseguem fazer sozinhos, mas também aquilo que eles fazem com a ajuda do outro. Nesse sentido, a avaliação não pode estar pautada somente no produto, no resultado, mas na dinâmica-causal, no processo. O autor nos diz que “[...] precisamos concentrar-nos não no *produto* do desenvolvimento, mas no próprio *processo* de estabelecimento das formas superiores. [...]”. Esse é o objetivo da análise dinâmica” (VIGOTSKI, 2007, p. 68, grifos do autor).

Nesse sentido a avaliação para a identificação dos sujeitos público-alvo da educação especial transcende do caráter biológico para uma perspectiva de contribuir para o desenvolvimento do sujeito, que é social, e as possibilidades estão na interação, mediadas pelo e com o outro. “A deficiência não deve ser a identidade do sujeito” (GOÉS, 2010, p. 48), pois ela é modificada com o meio social.

Os professores de educação especial também narraram sobre o processo de indicação para o AEE, elencando quais os procedimentos e quais os sujeitos envolvidos nos diferentes municípios. Encontramos pistas de que esse processo de indicação pode ocorrer pela inclusão a partir do laudo, pela indicação da família e pela indicação da professora da sala regular, que é o caso mais comum.

Geralmente o primeiro a apontar que o aluno precisa de uma avaliação diferenciada é o professor da sala regular [...] (PE GRUPO FOCAL).

A regra é esta, [...] mas já aconteceu de pais procurarem no primeiro dia o professor especialista por achar que o filho tem problema. [...] (PE GRUPO FOCAL).

Tem família que já vem até com o laudo [...] por causa dos benefícios que eu sei que eles têm (PE GRUPO FOCAL).

A gente tem tentado estabelecer a seguinte dinâmica: [...] O professor identifica, primeiro ele conversa com o pedagogo, o pedagogo faz uma avaliação do aluno. Se ele também achou que esse menino apresenta alguma coisa, aí ele vem conversar com a gente (PE GRUPO FOCAL).

O processo de indicação pelo professor da sala comum é uma prática estabelecida em vários outros lugares, como evidenciam os trabalhos de Veltrone (2011), Milanesi (2012), Nascimento (2013) e Porto (2014). Contudo, é importante saber quais as pistas a serem observadas para que esse aluno possa ser considerado como indicado para um processo de avaliação. Nesses estudos, o que aparece é o atraso no processo de desenvolvimento e de aprendizagem sempre em comparação com o outro. Esses indicadores também são notados nas narrativas dos professores dos municípios da RMGV.

A gente observa que quando um professor tem um aluno com um nível mais baixo da turma, ele já indica, pois sabe que irá ter trabalho com aquele aluno para alfabetizar [...] (PE GRUPO FOCAL).

Vejo que, em muitos casos, problemas de comportamento ou de processo são apontados, mas não vejo como uma criança especial (PE GRUPO FOCAL).

_ E o que vocês perguntam para eles quando recebem essas sugestões do que está acontecendo com o aluno, como reagem a essa indicação no primeiro momento?

– Pergunta se isto é esporádico ou se isto acontece sempre.

– Pergunta também se é só na aula daquele professor, naquela disciplina ou se isto está acontecendo com todos. Às vezes há problemas de relacionamento ou de didática que acaba interferindo (PE GRUPO FOCAL).

Parece que qualquer problema ou dificuldade que exista no processo pedagógico recai sobre o sujeito como um aspecto imutável. Vygotski (1997) afirma que a educação social é o caminho para o desenvolvimento da condição primária do sujeito para a condição secundária, na qual ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores necessárias para o desenvolvimento do sujeito.

Segundo o autor,

[...] o desenvolvimento incompleto dos processos superiores não é condicionado pelo defeito de modo primário mas sim, de modo secundário, e por conseguinte representa o elo mais fraco em toda a cadeia dos sintomas da criança anormal; portanto, é o lugar ao qual a

educação deve orientar todos os seus esforços [...] (VYGOTSKI, 1997, p.22 tradução nossa).⁴⁰

Nessa dimensão, na avaliação para a identificação, muito mais importante que perceber o que o aluno não é capaz de fazer é tentar descobrir como podemos intervir para que ele venha a se desenvolver, em quais caminhos a educação deve orientar seus esforços.

Nesse processo de indicação que é realizado pelo professor da sala regular, nem todos os sujeitos indicados passam a ser atendidos na SRM. O professor do AEE deve ter um olhar atento ao processo de investigação para refutar a indicação e refletir junto ao professor da sala regular sobre as limitações durante o processo ou para traçar uma estratégia de ensino que possa favorecer a mediação.

Percebemos, também, que o protagonismo dessa ação está centrado no professor especialista, e, quando este sente a necessidade, chama o pedagogo para ajudá-lo. Essa constatação nos faz refletir se esse processo cabe somente ao professor especialista, legitimando a sua figura como detentor de um saber de uma categoria de sujeito. Se a função da avaliação para a identificação é favorecer a aprendizagem, o professor de educação especial não é o único a possuir conhecimento e capacidade para exercê-la.

Quando as suspeitas são comungadas pelos profissionais, seja ele professor seja pedagogo, são adotados para com os alunos público-alvo, os procedimentos estabelecidos para cada município. Entre os procedimentos encontramos, nas narrativas dos professores, a avaliação pedagógica, a observação, a entrevista com o aluno e com a família, o preenchimento de instrumentos e o estudo de caso como procedimentos para verificar e validar os encaminhamentos para a SRM. Esses mesmos procedimentos foram encontrados nos trabalhos de Silva (2010), Veltrone e Mendes (2012), Milanesi (2012), Vioto (2013) e Porto (2014).

⁴⁰ [...] el desarrollo incompleto de los procesos superiores no está condicionado por el defecto de modo primário sino secundário, y por consiguiente, representan el eslabón más débil de toda la cadena de síntomas del niño anormal; por tanto, es el lugar al que deben estar orientados todos os esfuerzos de la educación [...] (VYGOTSKI, 1997, p. 222).

Vejam os que narram os participantes do grupo focal.

[...] Eu observo em sala de aula os comportamentos e depois para identificar os problemas [...] faço uma entrevista, uma avaliação para conhecer o nível de escrita, de leitura e depois falar com o professor como o aluno está [...] (PE GRUPO FOCAL).

Às vezes eu vou à sala de aula observar o aluno, às vezes eu dou um material para ela [professora] mesma poder identificar como já aconteceu. A professora veio com uma suspeita e eu dei uma folhinha para ela observar se aqueles comportamentos estavam ou não acontecendo, para depois nós conversarmos [...] (PE GRUPO FOCAL).

Primeiro o menino foi identificado e você vê que ele necessita daquele atendimento, eu faço logo um estudo de caso [...] e depois, a partir desse estudo de caso, é que eu prescrevo. E, a partir daí, eu traço um plano de trabalho pra ele [...] (PE GRUPO FOCAL).

Esses procedimentos revelam uma concepção de compreensão dos processos mentais dos sujeitos como se esses processos estivessem apenas aparentes. Realizar uma avaliação tendo como base a observação, o que é dito pelo outro sobre o sujeito com indicativo de ser público-alvo, requer estar atento aos processos embrionários; lembrando sempre que existe um nível atual do desenvolvimento, mas também uma zona de desenvolvimento próximo que está latente. Utilizando o termo de Vigotski (2001), é preciso não apenas olhar a flor, mas também o broto.

Sendo assim, encontramos, nas narrativas, pistas sobre o processo de avaliação para a identificação, o qual se inicia pelo olhar do professor da sala comum que indica o aluno para um processo de investigação e de confirmação de que esse aluno não aprende por uma condição orgânica centrada no indivíduo. Diante de uma suspeita, o professor do AEE, com ou sem apoio do pedagogo, encaminha esse aluno para outros serviços fora do espaço educacional na tentativa de que alguém diga, geralmente um profissional da área da saúde, o que esse aluno tem e o que deve ser feito. Na contradição desse processo, quando é conseguido o laudo este vem com um diagnóstico que não auxilia os profissionais da educação nem aponta para uma pista pedagógica do caminhar desse aluno. Por outro lado, os profissionais encaminham, mesmo sabendo da demora do retorno e da não aplicabilidade do diagnóstico no fazer pedagógico.

A necessidade de um laudo produzido em outros setores traz uma suposta seguridade para dizer se esse aluno é público-alvo da educação especial e, portanto, pode entrar no censo escolar. Contudo, se ele não for arrolado no Censo, o professor do AEE que concordar com o pertencimento desse aluno à categoria de especial, pode matriculá-lo apenas no AEE. Para realizar a matrícula no AEE, o professor que atua nesse serviço realiza observações em vários contextos, faz entrevistas, estudo de caso, entrega instrumento avaliativo para que o professor da sala comum possa responder e elabora um plano de trabalho, também conhecido, em vários municípios, como PDI.

A partir das narrativas dos sujeitos participantes do grupo focal, podemos compreender que ainda há a dependência de um diagnóstico clínico para legitimar a inclusão no AEE. Outro ponto que merece destaque é a sistematização dos procedimentos voltados à avaliação para a identificação. Encontramos, nos diferentes municípios e dentro deles, práticas diferenciadas que acabam enfraquecendo a área da educação especial pela diversidade de procedimentos. Por fim, consideramos que não adianta mudarmos o lócus da investigação se o olhar sobre o sujeito continuar pautado no déficit, na limitação e na impossibilidade do sujeito público-alvo da educação especial.

5.2.2 Avaliação para o planejamento

Enfatizamos aqui as narrativas em que os participantes do grupo focal falam sobre a avaliação para o planejamento, entendendo-o como um processo dialético no qual o professor da sala de recursos elabora atividades para o sujeito público-alvo da educação especial e avalia o seu trabalho constantemente. Levando em consideração a perspectiva de complementaridade da SRM, essa avaliação tem dois vieses: favorecer o desenvolvimento do aluno público-alvo da educação especial e auxiliar para que ele se aproprie dos conhecimentos científicos produzidos historicamente. Para isso precisa-se definir a organização, o currículo a ser trabalhado e a dimensão da avaliação para acompanhar se o que está sendo proposto, mediado, tem sido internalizado pelo sujeito

Sendo assim, encontramos, nas respectivas, narrativas pistas que nos ajudam a refletir sobre essa prática.

[...] a gente faz um estudo de caso, uma entrevista com a família e a gente faz o PDI, que é o Plano de Desenvolvimento Individual. Esse PDI a gente busca informações da professora regente, da professora de educação especial do turno, quais são as principais demandas daquele aluno, o que é que ele precisa, qual a dificuldade maior dele, o que é que a gente pode estar fazendo no turno inverso pra estar facilitando o aprendizado dele [...]. E a partir daí a gente começa a trabalhar, porque tem aluno que não sabe ler nem escrever, então o maior objetivo é a alfabetização e a gente vai fazer esse trabalho de uma maneira, não tirando a responsabilidade do turno da professora regente, mas a gente vai facilitar isso com outra forma, com jogos, com brincadeiras, complementando o conhecimento e suplementando quando há necessidade também. Esse diálogo professor regente, professor da educação especial, professor do AEE é muito importante, porque a partir daí, porque a gente não está na sala [...]. (PE GRUPO FOCAL).

O plano individual destaca quais são as deficiências, quais as dificuldades, qual o tempo de atendimento, os dias, interação da família com o atendimento, os professores, os pedagogos das escolas, os fonoaudiólogos. Nesse plano há “n” possibilidades. Temos que colocar os materiais didáticos e pedagógicos utilizados, os objetivos, as possibilidades (PE GRUPO FOCAL).

Nessas narrativas, percebemos que os professores partem da realidade do aluno utilizando-se do estudo de caso, da entrevista e da avaliação pedagógica visando identificar o nível em que a criança se encontra. A partir daí, elabora-se um plano de trabalho ou o que é enunciado em muitos municípios, o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Esse tem um caráter flexível; mostra a organização dos atendimentos, a forma desse atendimento, os objetivos e as possibilidades pedagógicas a serem desenvolvidas com o aluno. Esse caminho da elaboração do PDI partindo da avaliação diagnóstica e organizando o atendimento também é percebido em outros trabalhos como os de Nozu (2013) e Porto (2014).

Chama-nos a atenção a ênfase dada à organização das atividades que caminham a partir do sujeito. Numa perspectiva histórico-cultural, é evidente que ela deve estar centrada nas condições do aluno, principalmente no desenvolvimento proximal. Ela precisa ter um caráter prospectivo. Precisamos ter cuidado quando as atividades propostas mantêm o aluno na mesma condição ou apenas reforça o que ele já sabe. É preciso conhecer sobre a

deficiência, mas não podemos perder de vista a criança e seu desenvolvimento.

É importante saber não só que doença uma pessoa tem, mas também que pessoa tem uma doença. O mesmo é possível no que diz respeito à deficiência e aos defeitos. Para nós é importante saber não só que defeito foi medido com precisão em uma determinada criança, o que tem afetado, mas também que a criança tem um dado defeito, quer dizer que lugar a deficiência ocupa no sistema de personalidade, que tipo de reorganização está acontecendo, como a criança domina sua deficiência (VYGOTSKI, 1997, p. 104, tradução nossa⁴¹).

Destacamos também, nas narrativas dos professores participantes, a relação com a sala regular e as articulações para estabelecer a complementaridade. Victor (2011) afirma que a organização, o planejamento e as estratégias utilizadas no AEE devem ter como referência a sala regular, porém as atividades na SRM devem ser diferenciadas.

Um dos professores traz, na sua narrativa, pistas sobre a organização do AEE e a dimensão que esse trabalho precisa configurar para cumprir sua essência de complementaridade. Mostra que, no PDI, devem constar as principais demandas do aluno e o que pode ser feito, no turno inverso, para minimizar as dificuldades encontradas. Para ter esse conhecimento, propõe o diálogo com os sujeitos envolvidos. “Esse diálogo professor regente, professor da educação especial, professor do AEE é muito importante, porque é a partir daí, porque a gente não está na sala”. Traz a perspectiva de um diálogo respeitoso de quem se coloca num espaço tempo de colaborador, tanto do professor como do aluno e deixa claro que conhecer as demandas para a aprendizagem facilita todo o processo.

A partir dessa enunciação refletimos sobre a organização do AEE em escolas pólos, em que um professor de AEE não se encontra com o professor da sala regular do aluno que ele atende no contraturno, e podemos afirmar que essa organização dificulta o processo de conhecimento, de colaboração e de

⁴¹ Es importante saber no sólo qué enfermedad tiene la persona, sino también qué persona tiene una enfermedad. Lo mismo es posible con respecto a La deficiencia y a los defectos. Para nosotros es importante conocer no solo qué defecto há sido medido con exactitud en un niño dado, qué tiene afectado, sino también qué niño tiene un defecto dado, es decir, qué lugar ocupa la deficiencia en el sistema de la personalidad, qué tipo de reorganización tiene lugar, cómo el niño domina su deficiencia (VYGOTSKI, 1997, p.104).

complementaridade. Esse diálogo entre os dois profissionais é essencial e precisa ser sistematizado; mas ainda encontramos resistência, seja da parte do professor de educação especial seja da parte do professor da sala regular. Os excertos das narrativas podem evidenciar essa resistência.

[...] Mas a nossa relação com o professor precisa ser mais sistemática. Eu acho difícil o diálogo dentro da escola. Eu tenho muita dificuldade.

_E você encontra uma barreira no professor ou você acha que é falta de tempo-espaço na escola?"

_Tempo-espaço e falta de boa vontade do professor (PE GRUPO FOCAL).

Além do diálogo, é necessária uma avaliação sistematizada e contínua para verificar os procedimentos e estratégias adotadas.

Então dá para a gente poder ver o que tem de potencial e o que ela não responde. [...]. Essa avaliação acaba sendo também uma avaliação do processo que acaba acontecendo, porque a gente propõe algo. E dentro daquilo que a gente propôs a gente também vai avaliar. Se ela consegue, se não, se eu tenho que articular outras coisas para estar trabalhando aquilo com ela. Então eu digo que a avaliação mesmo é contínua. Desde a gente elaborar o plano, executar e finalizar (PE GRUPO FOCAL).

A avaliação é constante [...] se não houver mudança ou não atingir as metas, os planos são mudados (PE GRUPO FOCAL).

Percebemos, nessas narrativas, a existência de uma prática avaliativa do planejamento na SRM que parte das condições reais de cada aluno. Evidenciamos um movimento sobre a necessidade de articular os professores na escola visando a um trabalho que potencialize o sujeito público-alvo da educação especial. Potencializar é permitir que esse sujeito tenha acesso aos conhecimentos escolares previstos no currículo para todos. Para isso, concordamos com Vieira (2013, p. 183) quando nos diz que “[...] é preciso articular os conhecimentos específicos que os alunos demandam acessar com os comuns que compõem os currículos escolares [...]”. É preciso deslocar o olhar sobre a deficiência e pensar no sujeito que se transforma ao se apropriar de novos conceitos que irão modificar a sua condição primária.

Vygotski (1997) enfatizava, em seus estudos, que o processo de desenvolvimento dos sujeitos público-alvo da educação especial está condicionado socialmente e que o papel da educação é fundamental para

transformá-lo. Sendo assim, precisamos olhar esse sujeito como cheio de possibilidades de modificação se no seu entorno houver processos de mediações. Tal condição é dada somente ao homem, diferindo-o do animal.

Neste sentido, Vigotski (2001) afirma sobre tal diferença:

Antes de mais nada, no comportamento do homem, comparado ao comportamento dos animais, observamos o emprego ampliado da experiência das gerações passadas. O homem usa a experiência das gerações passadas não só naquelas proporções em que tal experiência está consolidada e é transmitida por herança física. [...] Em outros termos, à diferença do animal o homem tem história, e essa experiência histórica, isto é, essa herança não física, mas social difere-o do animal [...]. Este utiliza não só aquelas reações condicionadas que se formam na sua experiência individual, como acontece com o animal, mas também aqueles vínculos condicionados que se estabeleceram na experiência social de outros homens [...]. (VYGOTSKI, 2001, p. 41 - 42).

Esse reconhecimento do sujeito cultural e semiótico é fundamental para pensarmos nas estratégias de ensino e na prática avaliativa. Dessa forma, é preciso criar condições para que o sujeito possa se desenvolver mediado pelo e com o outro e avançarmos nas práticas pautadas na condição biológica para olharmos o processo de desenvolvimento na perspectiva da experiência histórica que faz com que o sujeito seja olhado nesse movimento de vir a ser.

Encontramos, nas narrativas, pistas de como têm acontecido as práticas da avaliação para o planejamento nas SRM; porém, em uma dimensão de complementaridade, essas práticas devem reverberar na sala regular e radiar por todo o cotidiano escolar.

5.2.3 Avaliação para a aprendizagem

Nesta seção, enfatizamos as narrativas que nos dão pistas que revelam o processo da avaliação para a aprendizagem na escola. Essas pistas iniciam-se pela concepção de avaliação presente na relação pedagógica e como os professores da educação especial se sentem nesse processo.

[...] A escola não aceita uma forma muito diferente de avaliar o aluno. [...] Então quando você fala que a avaliação é para intervir, eu me sinto morta dentro da escola, porque nem vale a pena avaliar! [...] Isso é algo que me angustia muito! Aí eu tive que chegar para a colega e perguntar: Mas será que a gente está sabendo avaliar o

aluno? [...] E avaliar o quê, se não sabemos também? [...] E avaliar em cima daquilo que não foi feito? (PE GRUPO FOCAL).

Nessa narrativa, podemos refletir sobre uma prática avaliativa que acontece no cotidiano da escola e que não contribui para melhorias no processo de ensino-aprendizagem e nem propicia conhecer aquilo que o aluno sabe. A professora, angustiada, se percebe sozinha na defesa dos saberes do aluno, porque a forma que a escola avalia não possibilita que o aluno evidencie o que já sabe e o que ainda está por aprender. E ela nos lança uma pergunta: “Mas será que a gente está sabendo avaliar o aluno?”

Acho que todos os problemas que foram colocados aqui implicam diretamente na avaliação. O que o professor precisa entender? Que a avaliação é processual e contínua. Por que não avaliar o aluno de outra forma? Mas não, ele quer folha, ele quer nota. Então eu vejo também que se você não consegue planejar com o profissional, como avaliá-lo? E aí tudo vai acontecer no conselho de classe: ‘Ah, mas que nota eu vou dar para fulaninho?’ O que você propôs para esse aluno? Eu sempre pergunto isso. Se eu não tiver tido a oportunidade de sentar com esse profissional é a primeira pergunta que eu faço. Para mim é a questão da formação; a gente precisa entender isso de uma maneira contínua, não precisa avaliar o aluno só através de nota, pode ser através de outras atividades: prova oral, por exemplo. É difícil você convencer o profissional disso (PE GRUPO FOCAL).

Outro professor revela ainda:

[...] eu vou falar agora do meu lugar na escola - que a gente se depara o tempo todo com o professor perguntando para a gente como é que vai ser a nota do nosso aluno especial. Ele não quer saber de ele mesmo avaliar, ou o que o aluno aprendeu, se ele aprendeu alguma coisa. Porque esse menino, na concepção da maioria das pessoas, é que ele não vai alcançar o mercado de trabalho, ele não vai entrar na Escola Técnica [...] então não interessa a aprendizagem desse aluno, eu só quero saber que nota eu dou (PE GRUPO FOCAL).

Nas narrativas, notamos a presença de uma prática avaliativa numa concepção positivista, na qual o mais importante é o resultado, e não o processo. Percebemos também um rompimento entre o resultado e o meio para se atingir tal resultado. Os relatos enfatizam que, para alguns professores a responsabilidade por esse processo é totalmente do aluno, que não aprende, o que é agravado pela condição de deficiência que o enquadra numa concepção de sujeito imutável e preso num corpo biológico que é defeituoso. A prática avaliativa não está associada ao processo de ensino-aprendizagem e existe, ainda, a percepção, pelos professores da sala comum, de que os sujeitos

público-alvo da educação especial não conseguem se apropriar dos conhecimentos.

Mesmo que nas narrativas os professores demonstrem não concordar com a ideia da quantificação do conhecimento expresso por uma nota, chama-nos a atenção como essa prática é realizada quando envolve os sujeitos com deficiência. Nas narrativas, os professores da educação especial, enunciando o que os professores da sala regular afirmavam, diziam: “[...] eu só quero saber que nota eu dou”.

A atribuição dessa nota é realizada sem critério, sem nenhum processo de reflexão.

Existem diferenças entre o grupo. Alguns alunos conseguem fazer a avaliação e alguns professores dizem que deu a média para o aluno, independente daquilo que ele consegue ou não realizar. É mais fácil dar a média, do que depender do desempenho (PE GRUPO FOCAL).

Ele tem o laudo e fica na média, mas também fica retido, porque ele não alcançou os objetivos, e, por outro lado, ele não alcançou os objetivos porque não desenvolveram nenhum trabalho com ele durante o semestre. A gente fica mediando essas discussões, ao que ele deveria saber e não sabe. Há disparidades de pensamento (PE GRUPO FOCAL).

No grupo focal, num diálogo entre pesquisador do Oneesp e o professor especialista, percebemos que, muitas vezes, essa nota ou média é atribuída ao final do semestre de modo aleatório e subjetivo, dependendo da escola e do professor.

– [...]

– A média seria a nota mínima necessária para a aprovação.

– Mas como que isso acontece?

– Para **atribuir a nota depende muito da escola, depende do professor**. Eu tenho professor que deixava em branco a média dele pra ouvir no conselho de classe, como eu já vi professora de português que dava a nota e justificava a nota do aluno, então ela atribuía valor, ela falava com propriedade, conhecia esse aluno. [...]. E o outro professor não tinha nem argumento, esperava dar a nota, esperava o professor da educação especial pra depois entrar em consenso e atribuir a nota (PE GRUPO FOCAL).

As narrativas evidenciam uma ênfase no resultado e revelam que a atribuição de notas (momento final dessa prática positivista) é negada aos alunos público-alvo da educação especial, pois para estes a nota surge de um vazio, evidenciando a falta de articulação entre o processo de ensino-aprendizagem e

a prática da avaliação. Essa falta de articulação da prática avaliativa com o processo ensino-aprendizagem é também evidenciada nos estudos de Aguiar (2015), Borges (2014), Zuqui (2013) e Effgen (2011), que afirmam que essa relação deve ser indissociável, de modo que a prática avaliativa dê respaldo para o processo de ensino-aprendizagem e vice-versa.

Jesus et al. (2015, p.94) afirmam que

[...] o fato de a avaliação da aprendizagem ainda sofrer fortes influências positivistas que levam a escola a buscar um conhecimento mensurado e quantificado dificulta para que aspectos qualitativos da apropriação do conhecimento sejam considerados, reduzindo a avaliação à atribuição de notas e conceitos. Essa perspectiva produz, muitas vezes, a exclusão de vários estudantes do ato educativo, criando rótulos e estigmas naqueles que não conseguem se adequar a padrões tradicionais de aprendizagem e de avaliação.

Partimos, assim, da concepção de que a prática avaliativa evidencia os processos de aprendizagem e de que esses processos podem desencadear processos de desenvolvimento. Sendo assim, a avaliação não pode incidir somente nos momentos finais ou atendendo a um aspecto burocrático dos sistemas, que é a atribuição das notas. A avaliação precisa perceber os movimentos de internalização do conhecimento, dando respaldo tanto para o nível de desenvolvimento real quanto para aquilo que está em face de se tornar a ser.

Contudo, como já evidenciamos, os processos de ensino-aprendizagem quando voltados para os sujeitos público-alvo da educação especial, ainda estão pautados nas condições biológicas. Precisamos inverter essa lógica e entendermos como Vigotski nos ensina, que é possibilitando espaços e organizando o ensino para o outro aprender que a educação possibilita transformação na condição primária desses sujeitos.

Diante dessa ausência de articulação, surgem discursos culturais da não reprovação, pautada na perspectiva da impossibilidade do sujeito e em argumentos fictícios que ganham o cenário educacional. O argumento mítico de que existe uma legislação na qual se afirma que alunos com deficiência não podem ficar reprovado passa a ser um critério para atribuição de notas e para a decisão sobre a escolaridade do aluno público-alvo da educação especial.

Esse enunciado é tão forte que até a família se empodera dele, para argumentar com a escola sobre o processo de escolarização do seu filho.

Essa coisa de que não pode ficar reprovado porque é da educação especial é tão forte que tem família que vai ao setor reclamar falando: “olha, a escola do meu filho falou que ele vai ficar reprovado, eu tenho laudo, eu provo tudo”. Entendeu? Então, a própria família já vem com esse discurso (PE GRUPO FOCAL).

Ter um laudo que apontasse uma deficiência era a justificativa para a decisão no processo de escolarização tanto para a escola como para a família. Ter uma deficiência comprovada ora impulsionava a aprovação ora legitimava a retenção.

Aconteceu comigo. Um menino, que eu acho que você até o conhece [...], ele tinha conhecimento para passar, mas a mãe queria que a escola reprovasse o aluno, porque estava com medo de colocá-lo em uma escola do sexto ao nono ano. Se esse menino tivesse seguido a série, eu acho que ele estaria já no oitavo ano. Mas a mãe insiste que tem que reprovar por que tem medo de como vão tratar ele na escola de sexto ao nono. Porque hoje, ele estuda em uma escola que são sete turmas, que só vai do primeiro ao quinto ano, aí passar pro sexto ano, a escola é maior, os alunos são maiores e é o medo da mãe, que diz que não vai mandar esse menino pra escola de sexto ao nono ano. [...] Ele tem paralisia cerebral, deficiência múltipla, não anda e sempre que vou à escola pergunto: Como é que está o [...] e eles respondem: continua no quinto ano, e, no ano que vem, a mãe mandou deixar retido. Eu falei até quando vocês vão obedecer a essa mãe? (PE GRUPO FOCAL).

[...] no Conselho de Classe, por mais que a gente opine, explique [...] que não existe lei que mande passar o menino, e nem que mande reprovar, o que eles dizem é que vão passar. Aí chega no 9º ano a mãe nos questiona: ‘Professora, como é que eu vou fazer com o meu filho?’ [...] Quando isso afeta o rendimento da escola, eles (pedagogos) não aceitam que o menino fique retido (PE GRUPO FOCAL).

Percebemos, nessas duas narrativas, uma fragilidade da prática avaliativa com o aluno com deficiência. Faltam critérios plausíveis que não se respaldem apenas na condição orgânica do sujeito. Para esse aluno matriculado em uma instituição de ensino, pensamos que um possível critério é o processo de apropriação dos conhecimentos mediados pelo profissional da educação. Para isso, é necessário haver uma articulação entre o professor do AEE e o professor da sala regular bem como é preciso inserir nessa interação outros profissionais que possam dar o respaldo.

[...] Todas essas dificuldades geram essa consequência, e ele não tem como justificar como ele vai reter esse aluno, ou porque ele não consegue acompanhar a turma, ou porque eu não dei conta de fazer um trabalho específico, o professor no geral não assume isso, e também não tem tempo devido ao tamanho da turma [...]. Quem está nas séries iniciais tem mais preocupação em atingir mais a meta, mas daí pra diante é muito complexo. A maioria não reflete (PE GRUPO FOCAL).

Com alguns professores dá pra fazer um trabalho bem interessante, um professor de geografia e um de ciências estavam ensinando sobre o manguezal, a biodiversidade numa turma que não era a do aluno especial. Eu tenho um aluno, do oitavo ano e que também não é alfabetizado, e nós pedimos aos professores para levar o aluno num trabalho de campo que fizeram, e nós levamos dois alunos. O meu aluno deu conta de explicar à professora, em detalhes, tudo que tinha no mangue. Ele foi lá, pegou o solo, viu como era a casinha do caranguejo, e foi falando tudo. Foi uma forma que nós conseguimos, junto com aquele profissional, que nos deu abertura e aceitou nossa sugestão (PE GRUPO FOCAL).

As narrativas revelam a importância da articulação entre os profissionais e a dificuldade encontrada na organização do AEE, pois, sendo esse atendimento realizado no contraturno, esse fato dificulta o processo de interação. A ênfase na aprendizagem requer um trabalho conjunto entre esses profissionais, e a perspectiva do trabalho colaborativo no próprio turno pode impulsionar esse diálogo e minimizar a fragmentação do trabalho pedagógico, que dicotomiza educação especial e educação regular.

Os professores especialistas também revelam que atuar na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental é menos complexo do que trabalhar com os anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. Tal complexidade pode ser justificada pela quantidade de profissionais que atuam com o aluno público-alvo da educação especial e pelo tempo de aula destinado a cada disciplina, o que pode dificultar o processo de conhecimento das zonas de desenvolvimento desse aluno.

Nesse contexto, a análise dos dados sobre a avaliação da aprendizagem nos permite refletir que ainda precisamos avançar no olhar avaliativo com ênfase nos processos de aprendizagem dentro da sala regular; que a prática avaliativa precisa ter critérios plausíveis e não pode se basear na perspectiva orgânica. Um dos caminhos para isso é a reflexão compartilhada entre os profissionais da educação, que, de modo articulado, pensam em estratégias para mediar o

processo ensino-aprendizagem. Desse modo, a atribuição de notas ou não se torna um processo natural de uma dinâmica avaliativa em consonância com o processo ensino-aprendizagem, e, sendo assim, os critérios sobre aprovação e reprovação se pautam num processo observável e justo.

Nesse conjunto de dados produzidos no primeiro movimento da pesquisa, que tinha como objetivo específico analisar as narrativas sobre as práticas de avaliação dos professores da RMGV que participaram da pesquisa do Oneesp/ES, podemos indagar: Como a prática avaliativa está constituída? Quais os procedimentos? Qual a unidade dos processos avaliativos em contextos diferenciados?

Percebemos uma prática avaliativa pautada numa concepção tradicional que exclui os alunos público-alvo desse processo. Há uma ênfase no resultado, buscando mensurar o conhecimento, e uma dificuldade para mensurar os conhecimentos dos alunos da educação especial, o que evidencia uma ausência da intencionalidade no processo ensino-aprendizagem.

No que tange aos procedimentos para avaliação para a identificação adotados nas escolas, percebemos que há um caminhar dos professores que atuam no AEE; porém, há uma diversidade de caminhos dentro de uma rede educacional, marcando a individualidade nos procedimentos. Tal diversidade provoca uma fragilidade desse processo. Faltam diretrizes claras sobre o processo de identificação dos alunos público-alvo da educação especial, falta uma articulação sistematizada e orientadora sobre a articulação entre a SRM e a sala comum, bem como a sistematização da complementaridade pela via de um currículo articulado.

Notamos que é preciso avançar na prática de avaliação, como o próprio grupo destaca “[...] A gente tem os conceitos, mas a gente não tem a base teórica” (PE GRUPO FOCAL). A busca de uma base teórica é essencial para saber a razão de optarmos por tais práticas e não por outras. “Para que se desenvolva um trabalho de qualidade, precisa-se de uma prática pedagógica que tenha como embasamento o conhecimento teórico e prático” (RABELO, 2012). É preciso haver um investimento em formação continuada que permita a reflexão

sobre e na prática. Hummel (2012, p.165) afirma que “[...] a transposição dos conhecimentos teóricos para as ações práticas no local de trabalho faz parte dos desafios postos aos professores”.

Essa transposição é bastante complexa no que tange às práticas avaliativas, pois as condições reais dessa prática estão atravessadas pelo viés histórico de exclusão e classificação mostrando uma dissociação entre o ensino e a aprendizagem.

Nesse sentido, para que haja a superação desse modelo é preciso construir mecanismos de reflexão coletiva a fim de que os questionamentos e as dúvidas possam mediar novas ações sobre as práticas de avaliação e sobre o sujeito avaliado.

É importante que a avaliação da aprendizagem esteja em consonância com o currículo que a escola propõe e, conseqüentemente, com a metodologia e a proposta de trabalho do professor. Numa perspectiva de avaliação que busca dialogar com a prática pedagógica, as possibilidades de mediação se expandem e seus processos servem como subsídio para a discussão a respeito da prática pedagógica, para a resolução de problemas e dificuldades do aluno, bem como se apresenta como instrumento a favor da inclusão escolar (AGUIAR; SOUZA, 2015, p. 129-130).

Essa necessidade de reflexão sobre a prática avaliativa parece-nos constituir aquilo que dá a unidade entre os diferentes municípios da RMGV. Caminhos são apontados, e os professores que atuam no AEE, de forma solitária, vão lutando para garantir a inclusão com qualidade educacional aos alunos público-alvo da educação especial. No contexto das narrativas, surge a necessidade de se ter uma política pública que oriente tais procedimentos para que as práticas avaliativas, os encontros, as articulações não recaiam na individualidade da ação do professor do AEE, mas garanta uma prática equitativa, sem perder de vista a individualidade dos sujeitos.

Sendo assim, nas pistas das narrativas, sentimos a necessidade compartilhada de construir um artefato que pudesse mediar as ações da prática avaliativa, no que tange ao município de Guarapari. No próximo capítulo, discorreremos sobre esse processo.

6 DIÁLOGOS PROPOSITIVOS NOS CICLOS REFLEXIVOS: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UM ARTEFATO NO MUNICÍPIO DE GUARAPARI

Neste capítulo, trazemos os apontamentos do segundo movimento da nossa pesquisa, que tinha como objetivo dialogar de forma propositiva sobre as práticas avaliativas com os professores de educação especial, tendo em vista a elaboração de um documento que os orientem quanto aos procedimentos de avaliação para a identificação, para o planejamento e para a aprendizagem dos sujeitos público-alvo da educação especial.

Esse movimento dialógico culminou na elaboração da Proposta de Avaliação em Educação Especial no Município de Guarapari. Tal culminância emerge da reflexão com os professores sobre a prática avaliativa com alunos público-alvo da educação especial e é ratificada em conversas com os gestores e professores da educação especial. No processo de produção dos dados, algumas questões serviam para o diálogo: Como está constituída a avaliação no município? Quais procedimentos se podem instituir para uma prática de avaliação que potencialize o aluno público-alvo da educação especial? Como se dá a processualidade da construção? Como a reflexão inter e intrapessoal podem contribuir na formação continuada de professores?

Sendo assim, discorreremos nos próximos subcapítulos, sobre a política educacional para a educação especial no município, o processo de constituição do grupo, o movimento colaborativo para elaboração da proposta.

6.1 A POLÍTICA EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE GUARAPARI

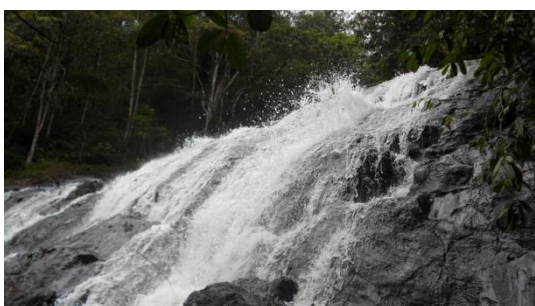


Foto: Cachoeira – área rural- Otilia Piumbini
Fonte: <www.portal27.com.br>



Foto: Vista área de Guarapari
Fonte: <www.familysearch.org>

Guarapari é uma cidade jovem, com apenas 124 anos de emancipação, exuberante por suas belezas naturais, tanto na área urbana como na área

rural. Possui uma população de 105.286 moradores, conforme o Censo demográfico de 2010.

No que tange à área educacional, Guarapari teve sua primeira escola em 1911, na área rural. Porém não havia uma estrutura de escola, funcionando as escolas em espaços improvisados. A primeira escola construída só ocorreu por volta de 1950, também na área rural, e tinha escolarização somente até a 4ª série do 1º grau. Havia, no município, apenas um Departamento de Estrutura Administrativa, que ficava na Prefeitura municipal e que cuidava das questões educacionais. Somente em 1983, no mandato do prefeito Sr. Graciano Espíndula Filho, é que se iniciou a organização de uma Secretaria Municipal de Educação, Turismo, Cultura e Esporte, que passou a funcionar na sede da Escola Municipal de 1º e 2º Grau Presidente Costa e Silva. Nessa época havia 7 escolas de 1º grau, 1 escola de 1º e 2º grau e 20 escolas de 1º grau com classes multisseriadas na zona rural. Somente em 1986 que chega a está área o ensino até a 8ª série do 1º grau.

A Secretaria Municipal era vinculada à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) no que tange ao calendário, às diretrizes de avaliação, à formação e à estrutura curricular. A Secretaria municipal organizou, nesse período o seu primeiro Estatuto do Magistério Municipal e o primeiro Regimento Comum das escolas municipais, sendo realizado, em 1989, o primeiro concurso público do magistério municipal. Somente em 2001 ocorreu a sua desvinculação da SEDU, quando a educação do município se tornou Sistema, pela Lei nº 1.964/2001, passando essa secretaria a ser Secretaria Municipal de Educação e a organizar-se na parte administrativa e pedagógica. Atualmente, há, nessa sua estrutura, diversos setores correspondentes aos níveis de ensino da educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e às modalidades de educação do campo, educação especial e EJA. Também existe, na parte pedagógica, um setor de inspeção e uma Gerência Técnico-Pedagógica que coordena toda a parte pedagógica da Secretaria.

A Semed vem desenvolvendo uma política educacional, conforme as políticas nacionais já instituídas, pautadas numa perspectiva de valorização do

magistério e direito educacional, tanto de acesso como de permanência, com vista à qualidade educacional. Entre as políticas, destacamos o Programa de Formação Continuada, que defende a formação tanto como um direito como um dever do profissional da educação, e o Programa de Melhorias das Condições da Rede Municipal de Ensino, que visa construir escolas dentro de um padrão de acessibilidade e de estrutura que permite acomodações amplas, arejadas e com um padrão estético tanto na área urbana como na rural.

Nos últimos anos (2012 a 2014), o município vem desenvolvendo estudos sobre a perspectiva curricular. Foi montado um grupo de profissionais, por adesão voluntária, que pudesse estudar e estruturar uma Proposta Curricular, sob a orientação do Professor Dr. Carlos Eduardo Ferraço do Programa de Pós-Graduação, da UFES. Após três anos de discussão e estudo, o grupo estruturou um Documento Preliminar de Discussão Curricular, sem o caráter de um currículo prescritivo, mas que mostrasse e evidenciasse a riqueza curricular que é produzida nos cotidianos escolares com o protagonismo dos profissionais da educação. Nesse Documento, percebemos os movimentos que acontecem nos diversos setores, entre eles o setor de educação especial.

A educação especial, assim como toda a educação municipal, iniciou-se atrelada às orientações da SEDU. O município só começou a oferecer um serviço público municipal para os sujeitos público-alvo da educação especial a partir de 2001, quando a educação municipal passou a ser Sistema; antes, a responsabilidade do município era somente com o pagamento de profissionais. Iniciamos com a educação de surdos, criando classes especiais e utilizando a língua de sinais como meio de comunicação; reconfiguramos as salas de apoio, existentes desde 1998 para atender alunos com dificuldade de aprendizagem, transformando-as em salas de recursos, mobiliando-as e equipando-as com recursos próprios.

Com as modificações da área de educação especial movidas pela atual PNEE-EI de 2008, o município vem atendendo os sujeitos público-alvo da educação especial em SRM, oferecendo o AEE no contraturno. A princípio, iniciamos com as salas de recursos que já tínhamos e, a partir de 2008, fizemos a adesão dentro do Programa de Implantação do MEC, abrindo SRM em escolas de

educação infantil e em escolas do ensino fundamental, tanto na área urbana como na rural. O município ainda conta com o AEE oferecido por duas instituições filantrópicas (Apaie e Pestalozzi) e um Programa de Saúde do Escolar que visa criar uma rede de apoio ao educando com profissionais da fonoaudiologia, fisioterapia, psicologia e psicopedagogia.

No tocante à contratação de profissionais para atuarem na educação especial, está prevista, no Plano de Carreira, a exigência de cursos de no mínimo 180 horas, em educação especial, além de formação específica para docência tanto em nível médio ou quanto em nível superior. Sendo assim, trabalhamos com profissionais efetivos que pedem lotação provisória ou extensão de carga horária para a SRM, com professores contratados que se inscrevem em processos seletivos abertos anualmente e temos também, desde 2011, professores efetivos que passaram em concurso público para a área de educação especial. Esses professores tanto atuam na SRM como também fazem o trabalho colaborativo atendendo alunos e professores na própria sala regular. O município também possui Auxiliar de Serviço Educacional (ASE), efetivos, que desempenham a função de cuidadores de alunos público-alvo da educação especial com problemas de locomoção, higiene e alimentação.

O Setor de educação especial também oferece formação continuada para os profissionais da educação numa perspectiva inclusiva, utilizando muitos materiais publicados pelo MEC. Foram oferecidos cursos e/ou estudos utilizando-se dos seguintes materiais: Saberes e Práticas da Inclusão; Projeto Escola Viva; Programa Educar na Diversidade; Coleção do AEE e outros. Atualmente, as formações estão atreladas ao Programa Formar em Rede da Semed, oferecendo cursos que envolvem práticas pedagógicas inclusivas.

O município realizou, durante o ano de 2014, Conferências Municipais de forma descentralizadora, envolvendo a comunidade escolar, no sentido de elaborar o Plano Municipal de Educação (PME), que foi aprovado em 01 de setembro de 2015, pela Lei nº 3934/2015. O Plano estabelece as metas educacionais para o município e entre elas, estabelece a Meta 4, que propõe universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o acesso à

educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Para atender a essa meta, o município traça 22 estratégias que precisam ser refletidas, porém fizemos aqui uma análise superficial, pois não é foco do nosso trabalho. Observamos, no traçado dessas estratégias, alguns entraves que podem comprometer o objetivo de um Sistema Educacional Inclusivo. Entre eles, podemos citar o fato de que, ao invés de universalizar o atendimento para crianças público-alvo da educação especial a partir de zero ano de idade, propõe-se, nas estratégias municipais, incentivar o atendimento a partir dos 6 meses. Observamos também, embutida nas estratégias, a necessidade de outro profissional junto ao professor da sala regular por causa da deficiência do aluno. Percebemos uma concepção de estratégias ainda pautada no modelo clínico-médico, embora apareça nas estratégias a avaliação para a identificação dos sujeitos utilizando a equipe de avaliação escolar, conforme estabelecido na Proposta de Avaliação Municipal. Percebemos, ainda uma noção de valorização profissional e empoderamento do professor, pois apresenta-se nas estratégias o incentivo para que o profissional da rede municipal realize pesquisas para melhoria da qualidade do ensino.

6.1.1 A política municipal de Guarapari expressa em dados estatísticos

Conforme dados do *site* Data Escola Brasil, referente ao ano de 2014, o município possui 89⁴² escolas distribuídas ao longo do seu território, sendo 72 públicas e 16 privadas. Em relação às públicas, temos 1 escola federal, 12 estaduais e 59 unidades de ensino sob a responsabilidade administrativa do município. Destas últimas, 23 localizam-se na área rural e 37 na área urbana, conforme a Tabela 10.

⁴² Esse quantitativo do número de escolas difere dos dados encontrados na Tabela 1, cuja fonte foi o observatório do plano nacional de educação do MEC. A diferença deve-se à abertura de duas escolas municipais em 2014, o que talvez a data base de fechamento dos dados do observatório não tenha registrado.

Tabela 10: Quantitativo de escolas no município de Guarapari

Unidade Administrativa	Rural	Urbana	Total
Estadual	1	11	12
Federal	0	1	01
Privada	0	16	16
Municipal	22	37	59

Fonte: <dataescolabrasil.inep.gov.br/2014>

As 89 escolas ofertam diferentes níveis de ensino, distribuídos em 44 unidades da educação infantil, 53 unidades que ofertam o ensino fundamental dos anos iniciais, 27 que ofertam os anos finais do ensino fundamental, 12 escolas que ofertam o ensino médio, 5 escolas com oferta de ensino técnico, 13 escolas que ofertam a educação de jovens e adultos. Além das instituições voltadas à educação básica, existem no município 3 instituições de ensino superior, as quais oferecem cursos na área educacional, jurídica, biomédica e empresarial (Tabela 11). É importante destacar que o quantitativo de escolas que ofertam o ensino médio é menor do que a metade das escolas que ofertam os anos finais do ensino fundamental. Esse afunilamento pode provocar uma desistência na continuidade dos estudos de adolescentes guaraparienses. Também destacamos, na Tabela 11, a oferta do AEE, sendo a grande maioria nas escolas da rede municipal; porém, existem dois centros de atendimento pela via privada filantrópica.

Tabela 11: Distribuição das escolas conforme a oferta do nível de ensino.

ESCOLAS	ADMIN	ED INF.	EF AI	EF AF	E M	E T	EJA	AEE	IES
Públicas	Estadual	--	06	08	08	02	07	05	--
	Municipal	33	40	14	--	--	06	25	--
	Federal	--	--	--	---	01	--	--	--
Privadas	Jurídica	11	07	05	04	02	--	--	03
	Filantrópica	--	--	--	--	--	--	02	--
Total		44	53	27	12	05	13	32	03

Fonte: <dataescolabrasil.inep.gov.br/2014>

Segundo dados do Censo de 2014, no município de Guarapari, há 29.683 alunos matriculados (Tabela 12), sendo a maior incidência de matrículas para os anos iniciais do ensino fundamental; dentro da educação básica, o menor quantitativo está no ensino médio. Percebemos também que o número de

alunos da EJA equivale a 9,0 % do mínimo total de alunos, sabendo que uns dos motivos desse baixo índice de aluno da EJA podem estar nas reprovações e na evasão. Acreditamos que a defasagem na proporção de alunos do ensino fundamental e do ensino médio merece um estudo mais detalhado.

Tabela 12 - Matrículas nas escolas do município de Guarapari

	ED. INFANTIL		ENS. FUND.		ENS. MÉDIO		EJA	
	CRECHE	PRÉ	AI	AF	EM	E PROF	EF	EM
Estado	0	0	862	1606	3063	283	193	1007
Federal	0	0	0	0	275	212	0	0
Municipal	1922	2491	7585	5192	0	0	1476	0
Privada	292	460	997	825	450	492	0	0
Total	2214	2951	9444	7623	3788	987	1669	1007

Fonte: <portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula> - 2014

Em relação aos alunos público-alvo da educação especial, percebemos na Tabela 13, a matrícula em classes comuns desde a creche até o ensino profissionalizante. Notamos que, dos 978 alunos, 63,1% estão no ensino fundamental, e não encontramos nenhuma incidência de matrículas desses alunos no ensino médio da EJA. Apesar de haver matrículas em todas as esferas administrativas, 90,0% estão nas escolas da rede municipal de ensino.

Tabela 13 - Matrículas dos alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns do município de Guarapari.

	CRECHE	PRÉ	AI	AF	EM	E PROF	EF	EM	TOTAL
Estado	0	0	24	23	19	4	2	0	72
Federal	0	0	0	0	4	0	0	0	4
Municipal	42	68	586	114	0	0	71	0	881
Privada	3	2	8	7	1	0	0	0	21
Total	45	70	618	144	24	4	73	0	978

Fonte: <portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula> - 2014

No que tange aos alunos matriculados na rede municipal de ensino de Guarapari, vemos, na Tabela 14, que, nos últimos três anos, houve um aumento no número das matrículas em todos os níveis bem como o aumento no registro de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial.

Tabela 14 - Número de alunos matriculados na rede municipal de Guarapari

Nível	2012		2013		2014	
	Geral	Ed esp.	Geral	Ed esp.	Geral	Ed esp.
Creche	1517	31	1703	38	1922	42
Pré	2282	69	2416	65	2491	68
Anos iniciais	7292	494	7653	536	7585	586
Anos finais	4943	95	5133	108	5192	114
EJA EF	1510	31	1338	42	1476	71
TOTAL	16.034	720	18.243	789	18.666	881

Fonte: <portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>

Os 18.666 alunos matriculados na rede municipal estão distribuídos em 59 unidades de ensino, sendo 37 na área urbana e 22 na área rural. Podemos perceber, na Tabela 15, que existe uma complexidade de espaços educacionais, que vão desde unidades voltadas ao atendimento específico a um único nível de ensino como unidades que possuem oferta de matrículas em diversos níveis, como as escolas que atendem da educação infantil ao ensino fundamental completo. Percebemos também que não há espaços específicos para a educação infantil na área rural e que, das 13 escolas específicas para o ensino fundamental dos anos iniciais, apenas 2 estão na área urbana. A tabela a seguir nos mostra essa complexidade dentro de um mesmo contexto escolar.

Tabela 15 - Distribuição das escolas por nível de ensino e complexidade de atendimento

Oferta da escola	Urbana	Rural	Total
Somente educação infantil	14		14
Educação infantil mais ensino fundamental anos iniciais	09	09	18
Educação infantil mais ensino fundamental completo	01	01	02
Somente ensino fundamental anos iniciais	02	11	13
Ensino fundamental anos iniciais mais EJA	01	0	1
Ensino fundamental anos iniciais e finais	02	01	3
Ensino fundamental anos iniciais e finais mais EJA	03	0	3
Somente ensino fundamental anos finais	03	0	3
Ensino fundamental anos finais mais EJA	01	0	1
Somente EJA	01	0	1
Total	37	22	59

Fonte: <Dataescolabrasil.inep.gov.br/2014>

Nessas 59 escolas da rede municipal, iremos encontrar 25 SRM para o Atendimento Educacional Especializado. Assim encontramos 3 salas de recursos localizadas nas escolas específicas da educação infantil e 22 SRM localizadas nas escolas de ensino fundamental.

Essa multiplicidade de níveis pulveriza muito o foco das intervenções da gestão para atender as diferentes especificidades. Além disso, essa complexidade vai interferir na atribuição da nota do Ideb e vai dificultar as ações do professor de educação especial na articulação com os professores da sala regular. Acredito que essa junção de níveis está pautada numa lógica de mercado e na necessidade de barateamento da educação básica.

Kassar, Arruda e Benatti (2007, p. 29), refletindo sobre essa lógica, destacam

[...] o caráter de negócio de que se reveste o serviço escolar, nesse momento, qualquer que seja a sua clientela. Isso quer dizer que o atendimento, ou até mesmo a forma que esse atendimento vai assumir, está determinado pela lógica de mercado.

Essa lógica de mercado faz parte da Reforma de Estado, implantada pelo Governo Federal a partir da década de 1990. Dentro dessa Reforma há uma série de exigências internacionais que precisam ser cumpridas, uma das quais a melhoria no acesso e na permanência com qualidade educacional. Para se verificar tal qualidade, criou-se um Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que procura avaliar o desempenho dos estudantes por meio de avaliações externas.

Ferreira e Ferreira (2007, p. 33), discorrendo sobre esse contexto neoliberal, afirmam:

Pela égide da racionalidade neoliberal como a busca de maior eficiência na educação, menor custo e maior acesso, constitui-se uma realidade em que podemos ver as questões específicas do campo da deficiência serem secundarizadas, na perspectiva de uma escola para todos, e a educação a que as pessoas com deficiência têm direito a ser reduzida ao acesso e permanência na sala de ensino regular, sendo isso suficiente. Parece que a política de educação inclusiva não pode ser reduzida a esta racionalidade descrita.

Nesse contexto, buscamos encontrar dados que pudessem mostrar as questões da realidade de cada unidade de ensino da rede municipal, com

ênfase sobre o Ideb nos anos iniciais e finais, o resultado da Prova Brasil, a complexidade de gestão das escolas, levando em consideração os níveis de ensino, o indicador de nível socioeconômico da educação básica⁴³ (Inse), a adaptação das escolas nos espaços físicos, e a formação dos professores que atuam nessas unidades considerando pelo menos um curso por área de educação especial. Assim, tabulamos os dados apresentados no Inep no *site* <www.idebescola.inep.gov.br>.

Para essa análise, utilizamos dados de 26 escolas que participaram da avaliação externa, Prova Brasil, em 2013. Dessas escolas 21 unidades possuem matrículas de alunos público-alvo da educação especial e registraram ter SRM, e apenas 5 não possuem matrículas desses alunos.

Em relação à complexidade⁴⁴ da gestão escolar, o índice varia de 1 a 6. As unidades que receberam um indicador com um número maior representam maior complexidade para a gestão. Sendo assim, no total de 26 unidades, a maior frequência é de 12 escolas com complexidade 3; 7 escolas com complexidade 5; 6 escolas com complexidade 2; e 1 escola com complexidade 6, conforme demonstra o Quadro 8. Nessa análise, percebemos que a maioria das escolas da rede municipal possui uma complexidade mediana operando em dois turnos e com quantitativo de até 500 alunos, e apenas 1 escola possui uma complexidade muito grande.

⁴³ Conforme a Nota Técnica do Inep sobre o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse), ele é construído, a partir das respostas dos estudantes aos questionários contextuais das duas avaliações do Saeb (Aneb e Prova Brasil) e do Enem. As questões utilizadas dizem respeito à renda familiar, à posse de bens e contratação de serviços de empregados domésticos pela família dos estudantes e ao nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis. O universo de referência do Inse, por sua vez, inclui somente os dados de estudantes que responderam a mais de três questões. As fontes para a construção desse indicador foram os dados dos questionários contextuais dos estudantes, fornecidos pelos microdados disponibilizados pelo Inep, da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, também denominada Prova Brasil) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), referentes ao ano de 2011.

⁴⁴ Conforme a Nota Técnica do INEP nº 040/2014 assume-se que a complexidade da gestão escolar se concretiza em quatro características: (1) porte da escola; (2) número de turnos de funcionamento; (3) complexidade das etapas ofertadas pela escola e (4) número de etapas/modalidades oferecidas. As variáveis criadas para representar essas características são do tipo ordinal, nas quais as categorias mais elevadas indicariam maior complexidade de gestão.

Quadro 8 – Distribuição das escolas que participaram da avaliação externa em 2013, conforme complexidade da gestão escolar

Descrição do Nível	Nº escolas
Nível 1 - Porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e com única etapa e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada.	0
Nível 2 - Porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas, e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada.	6
Nível 3 - Porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os Anos Finais como etapa mais elevada	12
Nível 4 - Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando Ensino Médio/profissional ou a EJA como etapa mais elevada.	0
Nível 5 - Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.	7
Nível 6 Porte superior à 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.	1

Fonte: <idebescola - Inep/MEC>

Em relação ao indicador socioeconômico da educação básica das escolas que participaram das avaliações externas, encontramos 6 níveis, distribuídos de forma crescente, representando o maior número uma condição socioeconômica mais carente.

Esses indicadores foram criados para se adequar a uma demanda, do Plano Nacional de Educação (PNE/ Lei nº 13.005/2014), que visa traçar o perfil do alunado, tendo o Inep criado o Inse para traçar o perfil dos alunos nos aspectos social, econômico e cultural dos alunos.

De acordo com Januzzi (2001, p. 15), um indicador "é uma medida em geral quantitativa, dotada de significado social, usada para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para a formulação de políticas)". Nesse sentido, trazemos esses indicadores, não para justificar a teoria do Capital Humano, mas para refletir sobre os dados e apontar políticas públicas.

Percebemos, no Quadro 9, o Inse das 26 escolas municipais e, pela resposta dos alunos ao questionário, podemos traçar um perfil de alunos com uma condição mediana, pois a maioria das escolas se encontram do nível 4 para cima.

Quadro 9 – Distribuição das escolas que participaram da avaliação externa em 2013, conforme o Inse

Descrição do Nível	Nº de escolas
Nível I - Até 30: Este é o menor nível da escala, e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; seu pai ou responsável nunca estudou e sua mãe ou responsável ingressou no ensino fundamental, mas não o completou.	0
Nível II - (30;40): Neste nível os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; bem complementar, como videocassete ou DVD; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) ingressaram no ensino fundamental, mas não o completaram.	0
Nível III - (40;50): Neste nível os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 1 e 2 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) ingressaram no ensino fundamental, mas não o completaram.	2
Nível IV - (50;60): Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, um ou dois telefones celulares, um banheiro e, agora, dois ou mais televisores em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo e um carro; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 1 e 2 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade.	14
Nível V (60;70): Neste nível os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 2 e 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade.	9
Nível VI (70;80): Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e, agora, dois carros; contratam, agora, empregada mensalista; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.	1
Nível VII - Acima de 80: Este é o maior nível da escala, e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como duas ou mais geladeiras e dois ou mais televisores em cores, por exemplo; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); maior quantidade de bens suplementares, tal como três ou mais carros e duas ou mais TVs por assinatura; contratam, também, empregada mensalista; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.	0

Fonte:< idebescola - Inep/MEC>

A utilização de dados socioeconômicos para justificar as relações de sucesso ou fracasso da escola, principalmente a pública, é um indicador utilizado pelo Inep/Mec já há algum tempo. Patto (1988), fazendo uma análise do discurso

sobre o fracasso escolar, utilizou-se da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), que é publicada pelo Inep, e percebeu que as questões sobre a natureza econômica, social e cultural balizavam as explicações das causas das dificuldades da escola elementar pública, pautadas numa visão liberal e funcionalista da sociedade. Temos que ter o cuidado para não cairmos num discurso excludente justificado pela desigualdade social.

Em relação à estrutura física das escolas, percebemos que 19 possuem uma arquitetura acessível, incluindo acesso às dependências e banheiro adaptado; 3 unidades de ensino possuem apenas o banheiro adaptado e 4 ainda não possuem acessibilidade. Se pensarmos no universo das 26, notaremos que 73% delas estão adaptadas. A condição de acesso é um ponto fulcral para iniciar a garantia do direito à escolarização e uma estratégia a ser perseguida por todos os municípios, conforme o PNE/2014.

Sobre os profissionais que atuam nas unidades de ensino, vamos encontrar um quantitativo de 814 docentes. Desses, 35%, ou seja, 284 professores, alegam formação continuada em Educação Especial. Apesar de o município investir em formação, esse indicador nos fala da urgência em ampliar essa formação ou, se houver de fato um grande volume de professores com acesso a essa formação oferecida, cabe investigar por que esses professores não se sentem capacitados. Quando olhamos esses dados, mapeando-os por instituições educacionais, iremos encontrar uma situação bem adversa sobre a formação dos educadores na área de educação especial, conforme indica a Tabela 16.

Tabela 16 – Quantitativo de escolas e percentual de professores que declaram ter formação continuada em educação especial.

Quantidade de escolas	% professores capacitados
01	Menos de 10%
05	10 a 24%
10	25 a 39%
05	40 a 54%
03	55 a 69%
01	70 a 84%
01	85 a 100%

Fonte: <idebescola - Inep/MEC>

Percebemos que a grande maioria ainda se encontra com número de professores capacitados insuficiente para reverberar práticas pedagógicas inclusivas.

Em relação à meta do Ideb, estabelecida pelo Inep/Mec, percebemos que, das 26 escolas listadas, 23 unidades fizeram a avaliação externa, em 2013, referente ao 5º ano, e, dessas, 5 não tiveram o resultado divulgado; 13 fizeram a avaliação externa referente ao 9º ano, e 5 delas também não tiveram divulgado o resultado. Sendo assim, tomamos como análise 18 escolas dos anos iniciais e 8 escolas dos anos finais do ensino fundamental.

Percebemos que, das 18 escolas dos anos iniciais, 50% atingiram a meta estabelecida e, dessas, 2 escolas já estão com a média do Ideb em 6,0. Numa análise observamos que uma escola possui 737 alunos, sendo 52 público-alvo da educação especial, tem complexidade de gestão 5 e Inse também 5; a outra possui 746 alunos, sendo 26 público-alvo da educação especial, tem complexidade 3 e Inse no nível 6. Em contrapartida, em relação às escolas que fizeram a avaliação referente ao 9º ano, nenhuma atingiu a meta proposta pelo Inep/Mec.

Em relação à média atingida na Prova Brasil na proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, encontramos 4 escolas dos anos iniciais com média acima de 6, 11 com média na casa dos 5 e 3 escolas com média na casa dos 4 pontos. Em relação à avaliação aplicada aos anos finais, encontramos 1 escola com média na casa dos 5 pontos e 7 escolas com média na casa dos 4 pontos. Esses dados, como já dissemos, servem para a reflexão acerca da situação educacional e de balizadores para proposição de políticas públicas.

Pensando nessas avaliações externas e sabedora de que esses indicadores influenciam o índice de reprovação e a capacidade de ler e interpretar, realizamos junto à Semed, um levantamento da condição dos alunos público-alvo da educação especial no tocante aos dados de aprovação e reprovação bem como da situação de alfabetização.

Das 25 escolas que possuem salas de recursos, obtivemos retorno de 22. Frequentam estas escolas 452 alunos público-alvo da educação especial, e no ano de 2014 houve a aprovação de 314 desses alunos equivalendo a 69,5%, com um índice de reprovação de 30,5%. As turmas que mais contribuíram para esse índice de reprovação foram as do 3º ano dos anos iniciais. Tal concentração de reprovação nessas turmas pode ser explicada pelo ciclo de alfabetização, que estabelece aprovação automática no 1º e no 2º ano, conforme o Pacto da Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). A tônica na alfabetização é uma meta a ser alcançada no município de Guarapari, pois apenas 214 alunos dessas escolas, cerca de 47,3%, são considerados alfabetizados.

Esses dados nos mostram que ainda precisamos investir em políticas que possam garantir ao aluno com deficiência a permanência, com qualidade educacional, entendendo essa qualidade, como acesso à aprendizagem que favoreça o desenvolvimento desses sujeitos. Ainda temos muito que fazer!!! Uma de nossas apostas está numa reflexão sobre a prática avaliativa que busque pistas do que o sujeito está aprendendo. Sendo assim, mostramos, no próximo subcapítulo, o movimento realizado pelos professores de educação especial para organizar colaborativamente uma proposta avaliativa.

6.2 A CONSTITUIÇÃO DO GRUPO PARA O CICLO REFLEXIVO

Este subcapítulo discorre sobre o segundo movimento desta pesquisa, acontecido em Guarapari, cujo objetivo era dialogar, de forma propositiva, sobre as práticas avaliativas, com os professores de educação especial, tendo em vista a elaboração de um documento que os orientasse quanto aos procedimentos de avaliação para os alunos público-alvo da educação especial. Nosso objetivo, nesta parte, é trazer o movimento que constituiu a formação do grupo para elaborar a Proposta de Avaliação, bem como trazer alguns elementos desse documento.

6.2.1 O início da conversa

Ao participarmos⁴⁵ do eixo II do Grupo Focal do Oneesp, algumas narrativas sobre os procedimentos da prática avaliativa da educação especial do município de Guarapari nos chamaram a atenção.

Alguns professores, ao narrarem seus procedimentos no processo de avaliação para a identificação dos alunos com deficiência, diziam:

Na minha escola, acontece assim [...] **Eu** falo para o professor [...] (PE GRUPO FOCAL GUARAPARI).

Humm...[...] já chegou a passar alguma entrevista ... acho que então **eu peguei um pedaço da que mandaram e de outros lugares e montei a minha** (PE GRUPO FOCAL GUARAPARI).

Pesquisador - Vocês conhecem a definição do processo?

Professor - Sim. **Nem sempre de maneira formal** (DIÁRIO DE CAMPO).

Percebemos, nessas narrativas, uma prática avaliativa direcionada pelas experiências de cada professor e pelas atitudes pessoais. Cada um dentro de sua unidade de ensino chamava para si o procedimento da avaliação, deixando transparecer uma ausência de orientações gerais que dessem unidade ao trabalho do município e demonstrassem que havia uma orientação clara e objetiva para todos.

Em outras narrativas, os professores assim se manifestavam a respeito desse processo avaliativo:

É, temos muitos alunos, mas nem todos têm laudo. [...] a gente toma um susto, pois dos 20 que atendemos somente 6 possuem um laudo. [...] A gente tem um relatório pedagógico feito com o pedagogo, mas o secretário da minha escola, diz que não vale. [...] (PE GRUPO FOCAL GUARAPARI)

[...] Às vezes fazemos um relatório pedagógico para aqueles alunos que têm um forte indicativo de ter uma deficiência. [...] mas ficamos preocupada com uma visita do MEC [...]. Agora estamos pressionando os pais, e alguns laudos estão aparecendo (PE GRUPO FOCAL GUARAPARI)

Gestor - O Saúde do Escolar está querendo fazer a visita às escolas para ajudar nessa identificação [...]

⁴⁵ A equipe de gestão da educação especial, 03 profissionais, participava juntamente com os professores da educação especial do grupo focal. A pesquisadora nº 01 fazia parte dessa equipe.

Professor – Mas a equipe do Saúde Escolar não tem o poder de bater um martelo [...]. Sem contar que não é num único encontro, precisa de vários encontros para se conseguir. Tem que ter um acompanhamento para fazer uma coisa mais precisa (DIÁRIO DE CAMPO – GRUPO FOCAL).

Nas narrativas, havia pistas sobre a necessidade de uma diretriz que pudesse colaborar com as escolas sobre esse processo. Era necessário instrumentalizar o município e a equipe de educação especial sobre como fazer o procedimento avaliativo. Ao final do encontro, de modo informal, os gestores conversavam dentro do ônibus, no retorno da Ufes para Guarapari, sobre o que ouviram dos professores, e a sensação da necessidade de ter procedimentos claros e objetivos acerca do processo avaliativo era compartilhada pela equipe gestora. Nesse sentido, percebemos que o município precisava alinhar essas orientações de modo a dar um norte para os professores que atuam na educação especial.

Segundo Aimi e Tamboril (2011, p.8), “[...] a falta de um procedimento avaliativo adequado colabora para continuar existindo preconceitos em relação a estes estudantes [...]”. Ademais, consideram que, numa prática avaliativa, as ferramentas podem ajudar em um processo, pois essas podem além de facilitar a aprendizagem servir de estímulo, dando sentido e significado aos saberes existentes no ambiente educacional.

Partindo das narrativas dos professores do grupo focal do nosso município, corroboradas pelas narrativas dos grupos focais dos demais municípios da RMGV, já apresentadas no capítulo anterior, e com base em nossas experiências como gestora, sabíamos que, no cotidiano das escolas, as questões avaliativas eram complexas. Havia uma ausência da prática avaliativa com os sujeitos com deficiência, seja pela concepção de que esses sujeitos não aprendem, pela falta de investida nos processos de aprendizagem seja pela ausência de políticas públicas que direcionem a ação docente.

Assim, esse anseio foi compartilhado nas reuniões do Grupicis, e, nesse espaço de construção coletiva com outros pesquisadores, encontramos apoio de uma colaboradora que também se inquietava com a temática sobre

avaliação. Após a discussão de seu tema no grupo, propusemos fazer uma pesquisa colaborativa no município de Guarapari.

Assim, marcamos uma reunião com a equipe gestora, para articularmos como seria esse processo de formação para a construção de uma Proposta de Avaliação e definir o que cada participante faria. Na pesquisa colaborativa, é necessário que o processo de investigação seja compartilhado por todos os envolvidos e que as etapas da agenda se desenrolem dentro de um processo democrático, com a participação de todos. Não é necessário todos fazerem a mesma coisa (MAGALHÃES, 1998), mas é preciso que todos saibam o que deve ser feito. Assim, pelo próprio corpo da carta convite, os interessados já sabiam que o objetivo dos encontros seria a construção de um documento e que a adesão para constituição do grupo seria de forma voluntária.

Construir um documento baseado nas práticas vivenciadas pelos partícipes os ajudaria a direcionar as ações de todos os profissionais visando à instituição de uma política pública. Concebemos esse documento como uma ferramenta que podia contribuir para a reflexão da prática avaliativa, pois é sabido que essa prática vem sofrendo influências históricas que tornam os profissionais aprisionados numa cultura excludente. Sendo assim, acreditamos que a construção coletiva de uma proposta de avaliação poderia contribuir para modificações no contexto educacional. O uso de ferramentas como essa auxilia no processo de desenvolvimento psicológico dos sujeitos e os ajuda a refletir sobre a cultura da prática avaliativa na qual estão inseridos. Segundo Leontiev (1998), é por meio da mediação no uso das ferramentas que os sujeitos podem agir de forma individual, porém em prol de um objeto comum e significativo para a coletividade. O processo de mediação por meio de ferramentas/artefatos tanto modifica o sujeito como a prática social como um todo.

A construção coletiva da Proposta de Avaliação, não era apenas desejo dos gestores; os professores também sentiam a necessidade de diretrizes para a prática avaliativa. Um deles nos dizia: “A proposta veio do anseio de como avaliar o aluno especial, principalmente os alunos que por algum motivo, não têm laudo” (PE 2).

6.2.2 A constituição do grupo

O convite foi enviado por *e-mail* para todas as escolas, com o horário dos encontros e o cronograma já estabelecido, para garantirmos uma organização. Anuíram ao convite 39 profissionais, entretanto chegaram ao final 19 professores da educação especial (sendo 2 DT) e 7 pedagogos das escolas da rede municipal (sendo 2 DT), totalizando 26 participantes. Desses professores 2 eram efetivos na educação especial lotados na SRM e 8 participaram do grupo focal do Oneesp em 2012. Ter a constituição do grupo com a maioria sendo efetiva contribuiu para a continuidade da ação.

Quando iniciamos os estudos nos Ciclos de Estudos Reflexivos, explicamos aos professores o que estava acontecendo e como se daria o desenvolvimento dos encontros.

Nesse processo, apropriando-nos da metodologia do Ciclo de Estudo Reflexivo: descrever, informar, confrontar e reconstruir (SOUZA, 2012; LIBERALI, 1999; MAGALHÃES, 2004); pudemos compartilhar com o grupo nossos saberes sobre a prática avaliativa com alunos com deficiência, pudemos nos informar, por meio dos textos sugeridos e de outros materiais, como poderiam ser realizados os procedimentos para essa prática e pudemos colocar nossas práticas em confronto para ver se eram compatíveis e aceitáveis por todos e, assim reconstruir, nesse movimento, nossa práxis.

Sendo assim, em cada encontro, os professores puderam se apropriar do saber de sua prática. Refletir sobre a prática é uma prerrogativa da metodologia colaborativa e, ao mesmo, tempo se torna um processo de formação continuada. Conforme Candau (1996), esse processo envolve o fato de o lócus da formação ser a própria escola e ter o saber docente como referência.

Numa abordagem histórico-cultural, esse processo de formação pela via da reflexão, contribuiu para que haja transformações das funções psicológicas dos professores. Fazer essa transformação, que é de cunho cultural, implica ultrapassar a fronteira do plano individual e do plano social. Elas fazem parte de um resultado de uma transformação qualitativa das funções psicológicas

superiores durante o processo de sua internalização. Essa transformação é mediada pelos instrumentos e pelos signos que provocam o desenvolvimento mental de forma interpsicológica e depois intrapsicológica (VYGOTSKY, 1995).

Neste contexto, de forma colaborativa, produzimos um artefato⁴⁶ – a Proposta de Avaliação Municipal de Guarapari (Anexo A). Entendemos artefato como um instrumento que medeia a relação entre o sujeito e o objeto. Um artefato é criado e transforma-se durante o desenrolar da atividade. Carrega com ele uma cultura que é formada pela história de seu próprio desenvolvimento. Tanto o uso como a criação são aspectos do determinismo humano (NININ, 2006).

Desta feita, construímos um artefato a partir da reflexão crítica sobre a prática de avaliação com alunos público-alvo da educação especial com os professores da educação especial e pedagogos.

A aplicação dos Ciclos de Estudos Reflexivos dentro da metodologia colaborativa contribuiu para esse movimento de elaboração conjunta. Abordaremos, no próximo subcapítulo, sobre o processo de construção do documento da proposta.

6.3 O MOVIMENTO COLABORATIVO PARA ELABORAÇÃO DA PROPOSTA

6.3.1 A construção da base teórica

Refletimos junto com os professores, a partir da leitura de textos, sobre a prática avaliativa nas escolas e sobre como a teoria com base em uma abordagem histórico-cultural contribui para a percepção de um sujeito cultural que é modificado no processo de mediação com o outro.

Nessa perspectiva, o foco da avaliação está no processo do desenvolvimento do sujeito, e não na ênfase no resultado. O pesquisador, na sua narrativa, enfatizava que a complexidade da avaliação é histórica e que só podemos mudar essa situação quando realizamos um processo de reflexão.

⁴⁶ Artefatos são entendidos na perspectiva vigostkiniana como um instrumento de mediação entre o sujeito e o objeto. Ninin (2006) discorre que são exemplos de artefatos de mediação: instrumentos, signos e símbolos, procedimentos, máquinas, métodos, leis, formas de organização do trabalho, etc..

Quando o aluno passa por esse processo, o professor também passa, porque a gente tem uma história de docência focada numa avaliação mais conhecida como exame. Desde que escola é escola a avaliação é aplicada [...]. A dificuldade de lidar com essas atividades é histórica. [...]. Só que o que a gente faz para romper com isso? Falar, ouvir, refletir, estudar, romper com essas questões (PESQUISADOR).

E um participante ilustrava essa situação:

A avaliação se dá nas escolas de forma superficial, é avaliado o que o aluno não sabe. Nunca o que ele sabe, qualitativamente. Com o objetivo de promoção, nos alunos especiais essa avaliação muitas vezes não acontece. A ele é dada uma média para que não fique retido, e o objetivo da avaliação não acontece: o acompanhamento diário desse aluno, com registro diário do seu aprendizado. Não existe aluno que não sabe nada, todos sabem alguma coisa, e com o aluno especial é necessário mais atenção, pois o pouco que ele sabe, para o professor, às vezes, é o máximo que ele pode (PE 2).

É importante destacar, como nos ensina Vygotski (2001), que a vida determina a consciência e esta é determinada pela vida. Existe uma relação dialética entre ambas. O autor afirma que não devemos separar o pensamento da vida, dessa dinâmica. Quando os dicotomizamos, encerramos uma das missões mais importantes do pensamento, que é determinar o modo de vida e de conduta, modificar nossas ações e libertá-las do domínio do concreto.

Vygotski traz a ideia do movimento e da transformação a partir do vivido, mostrando-nos a possibilidade de mudanças a partir das reflexões. Acreditamos que, mesmo sendo a prática avaliativa, no vivido, um espaço de segregação e exclusão, a partir da reflexão sobre esse vivido podemos encontrar novas práticas.

Essa condição natural da vida a partir do social estava presente no nosso diálogo com os participantes. Dizíamos:

Na educação, costuma-se definir o aluno a partir das suas funções orgânicas e físicas. Falar que ele não pode escrever porque não tem os braços ou dizer que não pode se comunicar porque não fala [...]. É importante separar medicina da pedagogia; o professor não é para diagnosticar nem para dar remédio, para curar ou para detectar alguma enfermidade. [...]. Ele não trabalha com base nas limitações físicas do aluno, ele trabalha com a educação, e educar é parte social (PESQUISADOR).

Repensar o sujeito público-alvo da educação especial a partir da educação é um ponto fundante da abordagem histórico-cultural. Essa abordagem considera

a educação social como o caminho válido para a educação das pessoas com deficiência (VIGOTSKI, 2001). O processo de interação social contribui para que as funções psicológicas superiores sejam desenvolvidas e a condição primária do sujeito público-alvo seja modificada.

Essa dimensão do desenvolvimento a partir da aprendizagem é percebida por um participante. Ele narra um episódio no qual observa a evolução de um sujeito público-alvo da educação especial a partir das intervenções do meio social.

[...] o primeiro relatório nós fizemos mais detalhado [...]. Ontem, comparando o primeiro com o segundo, como que esse aluno meu era na questão social. Eu fiz um trabalho com ele com vídeos [...]. Na sala de aula ele não parava e agora ele está bom, com 21 anos ele está bom [...] eu fiquei assim surpresa! Na verdade, a gente não observa, mas aí eu fiquei observando a questão social dele [...] quase tudo 90%, houve uma diferença gritante, eu fiquei surpresa com o primeiro relatório dele (PE 2).

Nessa narrativa, percebemos que o participante tem clareza do trabalho de intervenção que foi realizado. Entretanto, só percebe tal condição quando escreve sobre esse trabalho num relatório, com um olhar prospectivo. Talvez por isso a surpresa. Dialogamos sobre essa condição.

Assim, não é o aluno que é avaliado, mas, sim, os processos de ensino que estão sendo colocados. [...] isso não será um movimento parado, pode se considerar um movimento constante. Então, a proposta é desfocar o meu olhar sobre o aluno e olhar o processo de aprendizagem do aluno (PESQUISADOR).

O ato avaliativo precisa acompanhar o processo, o que está em fase de desenvolvimento. Assim, poderemos, talvez, encontrar um caminho. Anache (2010) afirma que ainda precisamos avançar nas estratégias de intervenção de modo que elas sejam profícuas na promoção da aprendizagem do sujeito.

6.3.2 O processo de elaboração do artefato

Após a discussão da base teórica com os participantes, iniciamos o processo de elaboração do artefato. A partir das reflexões, compreendemos que o documento precisava enfatizar os procedimentos da prática avaliativa em educação especial, dividindo-a em três momentos distintos: a avaliação para a

identificação; a avaliação para o planejamento; e a avaliação para a aprendizagem.

Pessoal, vamos abrir a roda pra gente começar. A primeira pergunta: quem é que encaminha para a sala de recursos? Lembrando sempre que estamos falando de crianças com indicativo de educação especial, que foi o que eu falei lá atrás. A sala de recursos, ela trabalha com alunos que são especiais (PESQUISADOR).

Segundo Ibiapina (2008, p. 44),

[...] é de fundamental importância estimular a expressão dos conhecimentos prévios, visto que eles ajudam os docentes a perceber que todo conhecimento se liga às aquisições anteriores e se projeta na dinamização de novos avanços ou na construção de conceitos mais abrangentes e, ao mesmo tempo, mais articulados com os significados construídos socialmente.

O processo de elaboração do artefato seguia a dinâmica de refletir, num grupo menor, sobre as vivências de cada um com a temática; depois, abríamos a plenária para que todos pudessem colocar o que discutiram e definíamos em conjunto o que deveria constar no documento. A primeira discussão do grupo foi sobre a avaliação para a identificação. Para direcionar as discussões, propusemos algumas questões: Quem indica o aluno para a sala de recurso? Quem deve estar presente nesse processo? O que devemos considerar nesse processo de identificação? Essas questões tinham uma correlação com as perguntas realizadas no grupo focal do Oneesp, e tentamos responder àquelas perguntas no documento a ser construído.

Pesquisador- Quem indica as crianças com deficiência? Quem faz o primeiro encaminhamento? [...].

PE - O professor da sala regular e pedagogo encaminham [...].

PE - Os alunos que já têm laudo a secretaria da escola encaminha para o pedagogo, e o professor da sala regular encaminha para o pedagogo os alunos que não têm laudo e este encaminha para a sala de recurso.

PE - O encaminhamento será feito pelo pedagogo após o diagnóstico da professora da sala regular e a avaliação da professora da sala de recursos, compartilhado com a direção, e é feita a aprovação para que o aluno frequente [...].

Pesquisador - Temos uma proposta incluindo o diretor nesse processo. O que vocês acham?

PE _ Acho que não tem necessidade..

PE _Vai tumultuar.

PE _Mas não tem o documento ..., o laudo pedagógico [...]

Pesquisador - Ah! ... então é na finalização, para o diretor assinar. É importante que ele saiba [...]. Então, no documento final, é importante que tenha a assinatura do diretor?

PE _ É importante, pois, quando se precisa saber quem são os alunos da educação especial na escola, procura-se um, procura-se outro e não se sabe informar (DIÁLOGO ENTRE PE E PESQUISADOR).

Percebemos que os participantes narravam as suas práticas e acrescentavam os procedimentos da avaliação para a identificação os quais eles achavam interessante fazer constar na proposta. O Ciclo de Estudo Reflexivo possibilitava que um participante conduzisse o outro à reflexão crítica sobre a sua prática (MAGALHÃES, 2004).

Usávamos as experiências dos participantes para dialogar sobre as pistas que poderíamos olhar nos sujeitos indicados para iniciarmos um processo avaliativo.

Pesquisador - Então nós temos aqui como queixa a idade defasada, memória, atenção, defasagem de turma, linguagem e comportamento, é isso?

PE - Apatia entraria também?

Pesquisador - Apatia? Vamos colocar tudo que a gente faz. Depois nós vamos questionar (alguém fala sobre a timidez) ... Timidez demais? O que mais? [...]

PE - A gente também tem que lembrar das outras deficiências [...]. Estamos esquecendo das altas habilidades, porque não é uma coisa que falta, é uma coisa que às vezes sobra (risos) (DIÁLOGOS ENTRE O PE E O PESQUISADOR).

Depois que os participantes listaram as pistas, começamos um processo de reflexão para que eles pudessem, num processo interpsicológico e intrapsicológico, refletir se essas pistas dariam condição para se pensar o sujeito público-alvo da educação especial.

Pesquisador: Agora vamos pensar aqui: idade defasada. Toda idade defasada é um indicativo pra ir para sala de recursos?

PE: Não (vários ao mesmo tempo).

Pesquisador: Então, a gente precisa ter um pouco de cuidado com o que a gente irá colocar aqui. Ah! O menino tem dois anos de idade defasada, aí eu vou encaminhar? (O grupo sinaliza que não). Não é só ter a idade defasada, mas é o conjunto de outras coisas que vão ser olhadas.

Pesquisador: A memória. Quando que essa memória te chama a atenção?

PE: Quando o aluno não consegue assimilar... Ele não consegue te dar a mesma resposta...

Pesquisador: Então a memória é instável? Hoje eu estou ensinando e ele aprendeu, amanhã ele já não sabe mais nada do que aprendeu?

PE: Não precisa nem amanhã...

Pesquisador: [...] porque senão a gente vai achar que o menino que tem nota baixa nas disciplinas tem problema de memória, porque não decorou o texto que foi dado ou outra coisa que não soube responder. [...]. Da atenção, qual é o ponto da atenção?

[...]

PE: [...] Repetindo o ano pela terceira vez?

PE: Já é um indicativo...

PE: O grau de normalidade?

Pesquisador: Só quero chamar atenção para uma coisa. Quando a gente está fazendo a avaliação para a identificação, a gente precisa centrar na perspectiva do indivíduo, porque, às vezes, eu, em relação a uma pessoa, posso ter uma defasagem, mas em relação ao outro, eu não a tenho. Então, tudo que é comparativo com o grupo é complicado a gente pegar isso como ponto para poder observar. [...]. Quando eu penso na defasagem da criança em relação à turma, em relação ao grupo, eu preciso ter muito cuidado com isso, porque eu posso estar taxando tanto pra altas habilidades quanto pra crianças com deficiência.

PE: Essa defasagem que eu coloquei aqui, é que ele passou por excelentes cuidadores, quatro anos seguidos e não acompanhou...

Pesquisador: Sim, talvez o que você esteja falando entra aqui, entra aqui, entra na linguagem, entra no comportamento (apontando para a lista de nomes que estava na lousa).

[...]

Pesquisador: Mas é só um pensamento meu? Ou vocês estão concordando?

PE: Sim (todos respondem).

PE: Tem essa abertura [...].

Pesquisador: A pergunta seria outra. Será que essa defasagem não está contemplada nas outras? Uma criança que tem defasagem na turma, ela também não irá aparecer na observação de que sua memória está bem aquém? Provavelmente ela também está aqui na idade defasada.

PE: Sim, Marta! O que eu quis dizer é que o combinado de tudo é defasagem [...] (DIÁLOGOS ENTRE PE E PESQUISADOR).

Essas pistas revelavam uma compreensão de um sujeito público-alvo da educação especial. Quando os participantes traziam as pistas, mostravam que o foco estava na aprendizagem, por isso a memória e a atenção estavam presentes. Porém, talvez percebessem que essas funções eram latentes na condição do sujeito, e a defasagem seria a palavra que melhor expressasse na perspectiva do grupo.

Precisamos entender, à luz de Vigotski, que as funções psicológicas superiores (memória lógica, atenção voluntária, formação de conceitos) são desenvolvidas na interação com o outro. Elas são internalizadas, portanto não são inatas. Elas são desenvolvidas socialmente. O autor afirma que essas funções são fruto do domínio próprio do homem com a ajuda de diversos meios (VYGOTSKI, 1995). “[...] Para que o homem dominasse a natureza, era necessário que dominasse a si mesmo, conhecendo a situação em que se encontrava e os motivos relacionados a essa situação e a sua ação”(SILVA E DAVIS, 2004, p.10). Vogotski aponta, portanto, para a capacidade de mudança em um meio social

corretamente organizado, no qual o sujeito pode ser educado e reeducado. Lembra-nos, portanto, que o indivíduo “[...] não deve ser entendido como uma forma acabada, mas como uma permanente e fluente forma dinâmica de interação entre o organismo e o meio” (VIGOTSKI, 2001, p. 284).

Outro ponto dialogado com o grupo foi a elaboração dos instrumentos que auxiliariam no processo de investigação sobre o sujeito.

Pesquisador: Então colocamos a memória, a atenção, dificuldade no processo, problemas na linguagem e algumas situações comportamentais. É um conjunto de coisas que possam dar condições pra gente dizer assim: essa criança está com bastante indícios de deficiência intelectual. Como chegaremos a esses dados? Será a observação ou não? Sim? Fazer a observação dessa criança é importante pra avaliação diagnóstica inicial? Sim e por quê? Por que é importante, gente? [...]. Vamos só pensar aqui: quem é que me fez essas queixas todas?

PE: O professor

Pesquisador: Esse olhar aqui é o olhar de quem? Do professor. Quando eu faço a observação, o olhar é de quem?

PE: Meu

Pesquisador: Então a observação me propicia ter o meu olhar sobre aquela criança...

PE: E o olhar da professora da educação especial tende a ter maior conhecimento.

Pesquisador: Aonde vai ser essa observação? Em todo o contexto escolar. [...]. E o que observará? O que a gente vai observar?

PE: O comportamento dela... A relação com as outras...

Pesquisador: Sim... Depende de onde eu estou, eu posso observar no recreio o comportamento dela, posso observar uma conversa dela com alguém [...]. Teremos um instrumento de encaminhamento? Vocês acham que é importante, quando essa professora vai encaminhar para o pedagogo, que tenha um instrumento? Um papel dizendo o que é que eu estou achando [...].

PE: Informações...

Pesquisador: Que tipo de informações, Geruza?

Geruza: Essas queixas são importantes talvez até pra assinalar, porque, de repente, ele não sabe exatamente o que observar, mas, se você dá um instrumento, ele já pode se direcionar.

PE: E relatar a situação...

Pesquisador: Isso que eu ia falar, eu acho que é importante não ser um formulário de marcar “x”...

PE: Pode marcar “x”, mas ter um espaço pra colocar em que momentos se observa isso; quando? (...) Problemas de memória: em que situação que ela tem problemas de memória?

Pesquisador: Então é importante que se tenha esse instrumento... Instrumentos com questões que tem a ver com as queixas dela e que tenha espaço pra que ela relate em que momentos que percebe essa queixa, como que essa queixa acontece. Quem que vai assinar esse instrumento? (DIÁLOGOS ENTRE PE E PESQUISADOR).

Esses apontamentos nos ajudaram na hora de organizar o texto e trazer um modelo da Proposta para que o grupo pudesse analisar e aprovar. A observação estava presente para a realização do Estudo de Caso, que era

previsto dentro da Proposta. O uso do Estudo de Caso bem como a entrevista e a avaliação pedagógica são procedimentos já utilizados na prática da avaliação para a identificação, como ressaltam os estudos de Veltrone e Mendes (2012), Vioto (2013) e Porto (2014).

Sobre a prática da observação, queremos, à luz de Vigotski (2007), pontuar que essa observação não deve ocorrer em uma perspectiva causal, em que a cada ação corresponde uma reação. Precisamos ter um entendimento dialético e, muitas vezes, introduzir elementos para podermos perceber o processo da ação. Muito mais importante do que a ação propriamente dita é o motivo que levou o sujeito a ter esse comportamento ou praticar aquela ação.

Nesse sentido, o processo de avaliação para a identificação não poderia recair apenas no professor da educação especial. O trabalho de avaliação precisava ser respaldado dentro da escola. Os estudos de Milanesi (2012), Melo e Martins (2013) e outros, apresentados no capítulo 3 desta Tese, deixam claro que há iniciativas do processo de avaliação para a identificação acontecendo no chão da escola, incluindo, nesse contexto, o respaldo da legislação (BRASIL, 2001; BRASIL, 2006). No entanto, também percebemos, nos mesmos estudos, que há uma fragilidade, mas também uma possibilidade, como aposta Baptista (2011).

Nesse sentido apresentamos para o grupo a proposta de uma equipe de avaliação escolar que pudesse perceber e avaliar os alunos com indicativos de serem público-alvo da educação especial com o foco na aprendizagem. Além dessa equipe, haveria uma equipe municipal de avaliação para apoiar a equipe escolar, dar respaldo ao processo e minimizar a discrepância entre a equipe de uma escola e a equipe da outra escola. Destacamos que houve concordância entre as pesquisadoras e o grupo de participantes sobre a montagem dessas equipes. Entretanto, em relação à composição das equipes, ainda percebemos a necessidade dos participantes de colocar na equipe de avaliação municipal profissionais da área de saúde, como o psicólogo e o fonoaudiólogo. Além da composição, outra preocupação do grupo foi com a continuidade do processo por essa equipe.

Pesquisador - Essa equipe municipal de avaliação vai ter uma portaria de nomeação para saber a quem vamos recorrer. A equipe de avaliação da escola precisa estar registrada num livro Ata. Por isso, que eu falei, no início, do livro Ata para estar registrando todas as crianças. É uma forma de respaldo.

[...]

PE – E essa equipe é de profissionais efetivos? Minha preocupação é a mudança da equipe municipal. Senão, todo o trabalho na escola fica perdido. A gente manda para a equipe municipal e ficam perdidos, desorientados (DIÁLOGO ENTRE PESQUISADOR E PE).

Percebíamos, no decorrer do processo, que, para os participantes, esse movimento de reflexão era muito mais do que uma simples elaboração de um procedimento avaliativo. Eles percebiam esse momento como um caminho possível para uma articulação política e de legitimidade se algumas demandas estivessem contidas no documento.

PE – [...]. Existe uma queixa muito comum na questão de apoio que é a cobrança de outra pessoa na sala de aula, como um cuidador ou um estagiário

[...]

Pesquisador - Não estou dizendo que não devemos ter apoio. [...]. Tem casos que irão demandar... Mas penso que o apoio principal para esses alunos somos nós mesmos [...] O apoio é pra que eu [professor] administre a aula e não pra que a cuidadora o faça. A professora precisa dar a aula para o menino, e às vezes o papel é invertido.

PE - Isso é um documento pra todo mundo, tem que amarrar essa parte aí de cuidadora ou de apoio do professor na sala. Isso é documento pra todos [...] (DIÁLOGO ENTRE O PE E PESQUISADOR).

Essa percepção de amplitude do documento deixava claro que estávamos fazendo uma política pública⁴⁷. A perspectiva da prática avaliativa era uma demanda dos professores de educação especial. Definir os apoios era outra demanda que precisava ser dialogada. Ambas era um anseio, um desejo, que acabaram entrando como uma das estratégias do PME (2015).

Nos encontros dos Ciclos de Estudos Reflexivos, dialogamos com os participantes sobre quais apoios seriam necessários para que pudessem ser agregados nos processos de aprendizagem dos alunos sujeitos público-alvo da educação especial.

Pesquisador: [...]. Vamos lá! Além disso aqui, essa criança precisa de encaminhamento para outros setores fora da escola? Quais setores seriam?

PE: Pode ser uma assistente social, um psicólogo...

⁴⁷ Entendemos política pública, numa abordagem multicêntrica, como toda aquela que surge de uma demanda pública sem se importar com quem formulou a política (LIMA, 2012).

Pesquisador: [...]. Então se eu digo que vou encaminhar essa criança, eu estou encaminhando pra quê? [...].

Percebíamos que era necessária uma reflexão com os participantes sobre os apoios, porém precisávamos também estabelecer que a tarefa deles era apoiar no processo de inclusão, tanto do aluno quanto da escola como um todo. A dinâmica do processo ensino-aprendizagem continuava sob a responsabilidade do professor da sala regular.

Os professores de educação especial também abordaram, nas discussões, a relação com os professores da sala regular e as dificuldades desse processo de interação e articulação entre esses dois profissionais.

No momento em que estou na sala acompanhando o aluno, tento auxiliá-lo na realização das atividades e avaliações, que são as mesmas que os demais colegas realizam. Dependendo do conteúdo, eu e a professora regente procuramos fazer algumas modificações para que o aluno consiga realizá-las e não fique prejudicado (PE 2).

Os professores regentes constantemente vêm até mim para conversar sobre 'como fazer' com os alunos especiais. Eu os tenho orientado, porém há alguns que só JESUS (PE 2).

Essas narrativas, atreladas à análise das narrativas do Oneesp, nos inquietaram. Como ajudar nesse processo de interação? Como se poderia garantir a complementaridade se, por causa da organização político-administrativa, os professores que atuavam nas SRM estavam em horário contrário ao dos professores da sala regular, com quem precisavam trabalhar articulados? Assim, quando estávamos realizando a escrita final do documento, pensamos numa estratégia para essa articulação. No encontro da apresentação preliminar da Proposta, submetemos a ideia aos participantes: “[...] Este aqui é o IAC, Instrumento de Acompanhamento Curricular, que é para o professor regente fazer [...]”.

Sobre o IAC como uma possibilidade de articulação, os participantes nos disseram:

Com certeza o professor da SRM e da sala regular pensando juntos na avaliação do aluno, com certeza vai ser bem melhor (PE 2).

Sim, contribuirão muito, pois ajudarão a observar os avanços do aluno que, ao final do ano, estará apto ou não a avançar para a série seguinte (PE 2).

Sim, irão dar um norte ao trabalho. Os resultados serão mais conscientes (PE 2).

Percebemos, na fala das professoras, uma aposta; porém, são expectativas que somente estando em ação poderão de fato ser avaliadas. Assim, a cada encontro, íamos dialogando, refletindo e anotando os caminhos, as sugestões e as possibilidades de procedimentos que entrariam no documento final.

Na semana que vem, antes de iniciar, a gente vai amarrar essas ideias todas aí, já pensando no documento, e vocês vão analisar e confirmar se é isso ou se não é isso [...] (PESQUISADOR)

No último encontro, levamos um esboço daquilo que seria construído, para que os participantes pudessem dar o seu aval e, assim, as pesquisadoras pudessem organizar a escrita final. Esse processo de elaboração coletiva também foi um processo de aprendizagem. Éramos duas pesquisadoras com o desafio de traduzir as ideias e os pensamentos de modo a evidenciar uma elaboração que partia das experiências de um grupo, mas que servia de uma política pública para toda a rede municipal.

A possibilidade de tradução sempre requer a perspectiva da responsividade com o outro. Nossa percepção dos fatos, como nos aponta Bakhtin, estava numa posição exotópica, e era preciso deixar claro para o grupo a possibilidade de mudanças caso houvesse necessidade. Além disso, numa abordagem histórico-cultural, precisávamos reforçar que, apesar de a Proposta de Avaliação estar construída com o pensamento sobre uma prática, a vivência do pensado, concretizado em ações do dia a dia, possibilitaria novas mudanças de pensar o vivido; portanto, a ideia do movimento da elaboração e reelaboração estava presente.

[...]. Esta é a informação geral, mas cada escola tem os seus particulares para adequar. Mas quero dizer o seguinte, a intenção é que depois, ao longo do ano, a gente vá fazendo a avaliação da Proposta, pois quando ela chega à escola é que vai se ajustando. Uma coisa é a gente pensar fora da escola, outra coisa é o documento lá dentro, vivenciando o dia a dia. A gente vai criar alguns outros encontros paralelos pra ver como é que ele surte efeito. Como a equipe de avaliação escolar vai se constituir de fato, como é que ela vai se comportar. Será que o prazo que a gente está dando é um prazo suficiente? Então esses detalhes todos vão sendo reavaliados ao longo do ano (PESQUISADOR).

Dentro desse contexto, apresentamos a Proposta de Avaliação para os participantes, que, após avaliarem e proporem algumas mudanças de detalhes, aprovaram o documento. É importante destacar que a Proposta foi enviada

para o *e-mail* deles e depois discutida no encontro de fevereiro. Essa Proposta apresenta procedimentos da avaliação para a identificação, da avaliação para o planejamento e da avaliação para a aprendizagem.

Na avaliação para a identificação, ficou estabelecido, no documento final, o encaminhamento, pelos professores da sala comum, dos alunos que possuem laudo ou que apresentam uma manifestação da deficiência. Nesse segundo caso, a suspeita inicial deve ser confirmada com o pedagogo e com o professor do AEE. Havendo o consenso dos três, chama-se a família para a autorização do início do processo de investigação. Ao conseguir a autorização dos pais, monta-se uma Equipe de Avaliação dentro da unidade de ensino, visando identificar quais são as barreiras que estão impossibilitando o processo de aprendizagem. Essa equipe é composta pelo diretor, pedagogo, professores que atuam com a criança, professor de educação especial e coordenador. Eles são responsáveis pelo Estudo de Caso e pela elaboração do Parecer Pedagógico. A equipe divide-se entre as funções e as etapas a serem observadas e descritas no Estudo de Caso. A cada reunião da Equipe, deve-se lavrar a Ata num livro específico para esse processo e, ao final, emite-se o Parecer, que é encaminhado para a Equipe de Avaliação Municipal, que vai deferir o documento. Esse processo tem a duração de três meses dentro da escola e de dois meses para que a Equipe de Avaliação Municipal emita seu parecer (SOUZA; SALES, 2014).

No que tange à avaliação para o planejamento, os participantes ratificaram o que já estava estabelecido na política nacional. Os professores que atuam no AEE elaboram o PEI, de modo a garantir a complementaridade ou a suplementaridade da sala comum. Está prevista uma avaliação sistematizada dos planejamentos dos apoios pela via de um relatório trimestral e, também, uma pasta portfólio com as aprendizagens dos alunos. O relatório deve expressar a trajetória do atendimento educacional, deixando claro os apoios oferecidos, as dificuldades e tensões e também o processo de desenvolvimento desse sujeito e as mediações realizadas (SOUZA; SALES, 2014).

Em relação à avaliação da aprendizagem, o documento aponta a perspectiva de a avaliação ser contínua e acumulativa, devendo estar em consonância com os objetivos de aprendizagem referente àquela sala na qual o aluno público-alvo está matriculado. Para direcionamento e acompanhamento da avaliação, propõe um Instrumento de Acompanhamento Curricular (IAC), no qual o professor da sala comum, em colaboração do professor do AEE e do pedagogo, registra os objetivos e os conteúdos para manter o foco do processo ensino-aprendizagem. Ao final de cada trimestre, o professor da sala comum tem uma planificação do que foi ministrado e alcançado. Além do IAC, propõe a elaboração do Relatório descritivo trimestral. Traz orientação sobre a atribuição de notas, mantendo uma correlação com os demais alunos, visto que o Regimento Municipal assim o prevê. Considera que “[...] a atribuição de nota não se torna um obstáculo, pois ela é fruto de um processo ensino-aprendizagem [...]” (SOUZA; SALES, 2014, p. 52). A Proposta traz referência a respeito das adaptações de prova e do processo de decisão sobre o resultado final. De acordo com o documento, essa é uma decisão baseada no IAC e nos Relatórios da sala comum e do professor que atua no AEE; além disso, é um processo de decisão coletiva na unidade de ensino.

Ao olharem a Proposta elaborada, os profissionais participantes falaram sobre a elaboração desse documento, relatando a percepção sobre todo esse processo de construção coletiva:

Foi muito bom, teve a participação dos professores da Educação Especial e todos tivemos a oportunidade de opinar (PE 02).

A troca de experiência que ocorreu durante a elaboração da proposta contribuiu para o crescimento profissional dos envolvidos (PE 02).

Discorreram sobre o processo de aprendizagem a partir das reflexões sobre a prática baseada na práxis:

O processo contribuiu para a aprendizagem, pois foram utilizados referenciais teóricos e troca de informação entre os professores organizadores e colegas [...]. Foi relevante perceber que as angústias e dificuldades encontradas por mim também são as de muitas colegas (PE 02).

Ponderaram sobre a utilização do documento e demonstraram a possibilidade de utilização como um norte para todos os envolvidos:

Uma contribuição muito boa, pois será um parâmetro a seguir por toda a equipe, tirando dúvidas quanto à avaliação (PE 02).

Nesse processo, concordamos com Gama (2012) quando afirma que o trabalho coletivo dos professores e a significação social dessa atividade se tornam a própria construção de sentido à medida que esses profissionais vivenciam tal experiência consigo mesmos e com seus pares.

É nesse movimento que os sujeitos apreendem as múltiplas relações que se estabelecem com a prática, procurando construí-las e reconstruí-las no pensamento. Cada professor, por meio da linguagem que utiliza, é um mediador das relações sociais dentro da escola e na prática de planejamento de ensino (GAMA, 2012, p.66).

Percebemos, assim, que a construção coletiva da Proposta de Avaliação trouxe processos de aprendizagem para o grupo participante e respondeu a uma necessidade efetiva da prática pedagógica em cada contexto, propiciando, dessa forma, o fortalecimento profissional do grupo. Pesquisar coletivamente contribui para um “[...] potencial que auxilia o pensamento teórico, fortalece a ação e abre novos caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional” (IBIAPINA, 2008, p.55).

No processo de construção coletiva da Proposta, o grupo pôde refletir sobre sua práxis, desenvolvendo uma política pública que contribuísse com novas ações na prática avaliativa dos alunos sujeitos público-alvo da educação especial.

7 A PRÁTICA AVALIATIVA: REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE E NA PRÁTICA

Neste capítulo, nosso objetivo é narrar o terceiro movimento da pesquisa, elencando os pontos mais relevantes, do movimento. Esta fase aconteceu de novembro de 2014 a setembro de 2015, com a participação da pesquisadora 1, tendo iniciado com a aprovação do documento sobre a avaliação pelo Comeg e com a articulação da pesquisadora, junto a Semed, para dar continuidade à pesquisa.

Propusemos, nesse terceiro movimento, acompanhar os professores da educação especial nos Ciclos de Estudos Reflexivos. Nesses encontros, a intenção era contribuir com as necessidades de cada profissional e refletir, de forma colaborativa sobre as tensões, apresentando sugestões conforme as trocas de experiências.

Nesse sentido, com base na análise dos dados, podemos narrar esse movimento destacando como a proposta avaliativa vai se instituindo diante do que foi instituído; como a reflexão sobre a prática avaliativa possibilita criar movimentos de aprendizagem; e quais os movimentos que são disparados a partir da construção de um artefato.

7.1 A PROPOSTA AVALIATIVA: INSTITUINDO O INSTITUÍDO

A Proposta de Avaliação pode ser considerada como um artefato de mediação, pois serve de mediadora na interação entre os docentes e a prática avaliativa. Ela nasce numa atividade coletiva de profissionais da educação, motivada pela reflexão sobre as práticas avaliativas vivenciadas por professores da educação especial no cotidiano escolar.

Contudo, como nos exorta Leontiev (1978), se os artefatos servem de mediadores para motivar a ação dos sujeitos em relação a uma atividade, se esses sujeitos estiverem em outro contexto, esse artefato pode deixar de ser considerado como um mediador. O que estamos querendo enfatizar é o caráter complexo de instituir o instituído devido às negociações que devem ocorrer dentro de cada cotidiano. Embora os professores da educação especial tenham

articulado com os pesquisadores uma proposta para avaliar, quando essa proposta entrou em, passou a ser ação de ser desenvolvida e utilizada, ela passou a encontrar barreiras e obstáculos.

Essa dinamicidade, dentro de uma abordagem histórico-cultural, é entendida de forma natural, pois, dialeticamente, os sujeitos que elaboraram a proposta não são mais os mesmos e o contexto para o qual a proposta foi pensada também não mais pode ser considerado o mesmo. Entretanto, como sabemos, apoiada em Vigotski e Bakhtin, que a mudança no contexto social é impulsionada pelo processo de reflexão, pressupomos que a Proposta pode gerar novas reflexões sobre ela mesma e também sobre as práticas avaliativas nos diferentes contextos.

Sendo assim, encontramos, nas narrativas dos participantes, pistas sobre esse processo de instituir o instituído. Em relação à montagem da equipe de avaliação escolar, alguns profissionais tiveram muitas dificuldades, desde o empoderamento profissional até a organização da equipe, devido à dinâmica da complexidade escolar, uma vez que, quando a escola atua com turmas dos anos finais do ensino fundamental, mais difícil ainda é o processo de articulação.

Um dos participantes nos dizia:

Eu estou ficando desesperada, na minha escola está sem pedagogo, a diretora não me ajuda e eu não consigo pedir aos professores para preencher o papel. Eles falam que não sabem e não tem tempo, só depois. Aqui, ó (mostra a cabeça)! Minha cabeça está ficando cheia de perebinhas [...] (PE 3).

E outro nos relatava:

[...]. Como é difícil sentar com todos [...] um diz: “comigo ele faz” e outro fala “comigo ele não faz”. É um caus. Como fiz. Peguei uma pasta e coloquei o instrumento e solicitei que todo mundo escrevesse como o aluno estava, suas observações e quais as dificuldades. Os professores, a princípio, achavam que determinado aluno tinha alguma coisa; eu, particularmente, sempre achei que ele não era. Tinha uma dispersão, mas não caracterizava ser um aluno especial. Quando começaram a preencher o instrumento e responder se tinham feito alguma adaptação e quais estratégias tinham sido diferenciadas, (aí pega, porque eles não fazem). Eles começaram a refletir que não fazem. Então eles voltaram atrás. Eu perguntei: “Você acha que ele tem que continuar sendo investigado? Você acha que ele tem indício de ser especial?”. Eles me diziam: “Espera aí, Laura,

vou tentar outras intervenções, colocar ele sentado mais perto de mim”. E, quando passei na sala, vi que o menino estava sentado perto da mesa do professor. Eles chegaram à conclusão que aquele menino não precisava. Eu escrevi o parecer dos professores e deixei claro, que mais adiante, se houvesse a necessidade, poderíamos retomar a investigação (PE 3).

Nesses dois relatos, percebemos duas práticas diferenciadas de conduzir o mesmo processo, o de montar a equipe de avaliação da escola: uma espera o apoio e a construção de uma condição adequada para realizar a ação; a outra, diante de um contexto adverso, cria estratégias para fazer o possível. O que torna a postura de dois profissionais diferente?

Baptista (2013, p. 27) nos adverte sobre a postura profissional que, em face de um processo de inclusão, precisamos ter coragem para nos tornarmos um professor de educação especial. Para isso, devemos, segundo o autor, “[...] apostar no exercício do nosso ofício, com coragem para viver o lugar que nos é designado, com um misto de autoridade e de humildade”. Acreditamos que essa coragem perpassa pelo conhecimento. Conhecimento das ações a serem prosseguidas e do porquê de cada ação.

Eu só consigo mover o outro se eu acreditar. Se eu tiver certeza que esse é um caminho possível, se não eu desisto na primeira barreira que a gente tem. E uma das formas da gente começar a caminhar bem, já disse e volto a repetir, é sabendo o que eu tenho que fazer. Se eu não tiver lido a proposta ainda, se eu não souber quais são os passos que têm que ser feitos, dificilmente eu vou conseguir mover a escola para fazer isso. De outra forma, se eu não sei o que eu tenho que fazer, o outro me engole com a prática já endurecida dentro da escola [...]. Porque esse documento não é para a secretaria. Esse documento é da vida de uma pessoa, de uma criança. Então, se eu endosso e assino, eu tenho que saber realmente o que estou assinando (PESQUISADOR 1).

No conselho de classe, me foi disponibilizado 10 minutos para falar sobre a proposta (apresentá-la resumidamente) e conscientizar os regentes sobre a importância da participação deles. Houve boa receptividade e eles acharam muito bom. Inclusive eles estão cientes acerca do preenchimento do instrumento de avaliação inicial e do IAC. Eu me comprometi a estar junto, durante o PL para orientá-los a preencher o IAC. Como eu vou cumprir com esta promessa? Não sei (PE 3).

Ter o conhecimento da Proposta de Avaliação era um desafio. Compartilhá-la dentro da escola era outro. Por mais que a escola já a tivesse recebido e que já tivesse havido um seminário para a sua apresentação, bem como um curso sobre ela, muitos professores da educação especial e pedagogos não tinham

ainda o conhecimento do teor da Proposta . Um participante nos dizia: “Está sendo vivenciada de maneira responsável, porém algumas pessoas têm pouca noção do trabalho” (PE 3).

Por isso, era recorrente, nos Ciclos de Estudos Reflexivos, o incentivo para que os participantes estudassem a Proposta de Avaliação, e, ao mesmo tempo, à medida que íamos refletindo com eles sobre os procedimentos dentro da escola, íamos instrumentalizando-os sobre a forma como esses procedimentos estavam previsto na Proposta.

Quando as escolas montavam a equipe de avaliação escolar e iniciavam o processo do Estudo de Caso, era notável a importância da reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem, e isso, possibilitava a dissociação entre o não aprender e as questões da deficiência. O processo de deliberar que um aluno era indicado para ser um sujeito público-alvo da educação especial necessitava de uma postura ética, de compromisso e de dedicação.

[...] eu acho isso muito sério. Nós tentamos... a equipe lá na escola é o pedagogo, o regente de classe, o professor de educação física, o professor do letramento e eu. [...]. E pra chegar em uma conclusão de uma criança, tem um processo. Porque na educação física tem um olhar: “Ah não! Esse aluno joga, brinca, tem todas as habilidades”. À vezes bate de frente até com um professor regular. “Não, mas isso aí, é falta de um aperto”. [...], esse estudo de caso, ele é um processo [...], que a gente precisa de um respaldo maior. [...]”. Então nós tivemos lá, tivemos que sentar e discutir, 5 ou 6 pessoas para chegar à conclusão, de 12 crianças indicadas, nós peneiramos e chegamos a 7, e ainda ficamos com dúvida. Porque eu te falo uma coisa, tem uma menina lá que eu tenho duvida dela, se aquela menina progrêde, eu estou batendo na tecla que é um estudo de caso [...] (PE 3).

Como é uma coisa nova, temos algumas dificuldades como de se encontrar (PE 3).

[...] Quando eu pedi aos professores para me indicar as crianças, eles me indicaram as crianças que estavam com alguma dificuldade, aí lógico que vem aquela lista enorme [...]. Então eu fui avaliando, de 15, em uma sala, caiu para 3. Aí facilitou todo o processo de encaminhar esses meninos, por ter essa base mais consistente, até documentada [...] (PE 3).

Os olhares diferenciados permitiam a reflexão sobre os alunos a serem indicados. “Considerar esses alunos é uma opção que dá visibilidade a um conhecimento e um conjunto de práticas dirigidas às pessoas com deficiência” (BAPTISTA, 2013, p. 16). Essa é uma prática da área da educação especial

que reflete um saber docente que precisa evidenciar as singularidades de um sujeito e quais os obstáculos que estão impedindo seu processo de aprendizagem.

Concordamos com Baptista (2013, p.16), que afirma:

Embora seja plenamente claro que a deficiência não evoca necessariamente a dificuldade para aprender, é muito frequente que ambas apareçam juntas, em função, inclusive, do predomínio de sujeitos – como alunos da educação especial – que apresentam características que implicam a relação com o processo de aprender: a dimensão cognitiva, a linguagem e os processo de aprender.

Além desse olhar, é fundamental ratificar que a melhoria para minimizar as barreiras para a aprendizagem, segundo Vigotsky (1997), está na educação social. É pela via da educação que professores podem mediar o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência. Nessa dimensão, ao estudarmos o desenvolvimento dos sujeitos, “[...] não podemos nos limitar a estabelecer o grau de sua incapacidade, mas também considerar seus processos compensatório [...]” (GOÉS, 2010, p. 49). Muito mais importante do que dizer o que aluno tem, ou se ele pertence ou não à categoria de educação especial, é ter a dimensão do que eu posso fazer com ele; é saber quais as estratégias que podem desencadear os movimentos para ele aprender e desenvolver as funções psicológicas superiores.

Em relação aos instrumentos e procedimentos que envolvem o processo de avaliação para a identificação, para o planejamento e para a aprendizagem, os professores narrar:

Sempre é preocupante, pois as dúvidas surgem a todo instante, mas temos “um guia”, um roteiro com as orientações para a elaboração, conversamos muito (professora regente, outros professores de planejamento, pedagogo) e vamos ampliando a construção do documento, principalmente o PDI (PE 3).

Temos ainda muitas dúvidas ao montar o PDI. Necessitaríamos um modelo/exemplo preenchido para que todas as escolas tivessem a mesma linguagem. O tempo para realização do trabalho é precário. Na escola acontece muitas coisas ao mesmo tempo (PE 3)

[...] Primeiramente, foi visto que é mais trabalho; posteriormente, entenderam que esse instrumento fará com que o aluno seja realmente incluso [...] (PE 3).

O PDI é importante, porque ele irá nortear o meu trabalho e, ao mesmo tempo, também direciona o trabalho do regente da sala comum. [...] O IAC foi apresentado durante o Conselho de Classe e os professores não demonstraram rejeição [...] (PE 3).

Essas narrativas dos participantes nos mostram que pensar uma prática avaliativa e estruturá-la é um caminho que demonstra uma política pública que surge de uma demanda, mas que é feita pelos próprios sujeitos que vivenciam a demanda. Contudo, achar que ter um documento instituído garante por si só, a instituição de práticas, é um equívoco. O documento é apenas uma direção, pois o caminho se faz com os sujeitos participantes.

7.2 A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA

A reflexão sobre as práticas avaliativas é de suma importância quando pensamos no processo pedagógico, pois ela nos ajuda a pensar sobre as ações concretas, revendo por que tomamos determinados caminhos. Quando se trata de um processo de escolarização dos sujeitos com deficiência, essa reflexão é ainda mais fundante, pois existem armadilhas no processo de educação inclusiva, no qual práticas supostamente inclusivas acabam excluindo esses sujeitos do e no contexto educacional (DRAGO, 2013). Acreditamos que, no processo educacional, todos têm o direito de se apropriar dos conhecimentos produzidos historicamente, e a educação, nesse sentido tem um papel fundamental.

Assim, buscamos, nas narrativas dos participantes, pistas que nos mostrem a concepção da avaliação, a relação da avaliação no processo ensino-aprendizagem, o olhar sobre o sujeito avaliado e a relação do professor de educação especial com o professor da sala regular, possibilitando novas práticas.

7.2.1 A concepção de avaliação

Numa abordagem histórico-cultural, a prática da avaliação deve estar pautada no processo de ensino-aprendizagem, e não na ênfase nos resultados. Para que haja mudança da concepção sobre a prática avaliativa, é preciso que haja

a enunciação de novos discursos a fim de se reverberarem novas práticas nos contextos e, a partir de novas vivências, mudar o discurso anteriormente enunciado. Como nos ensina Bakhtin (2003), uma enunciação é a existência de um discurso, e esse só pode existir pertencente a um determinado sujeito que produz o discurso.

Dessa forma buscamos, nas pistas deixadas pelas narrativas de uma professora que participou do processo de construção da Proposta Avaliativa, seus discursos acerca da concepção da avaliação. No primeiro discurso, ela enuncia: “É algo essencial para todos os alunos. Deve focar realmente o que o aluno sabe” (PE 2 _ Andréia). Andréia, nesse discurso, a importância da avaliação e a pensa como um instrumento que deve ser focado no aluno evidenciando o que ele sabe. Ela apresenta uma concepção da avaliação centrada no sujeito e na aprendizagem do aluno. Após um processo de formação durante o primeiro movimento da pesquisa e estando no segundo movimento refletindo com seus pares, Andréia passa assim a enunciar sobre a mesma temática:

Uma avaliação que valorize o diálogo, o acerto ao invés do erro, que possibilite a multiplicidade de saberes e a inclusão, reconhecendo a diversidade. Assim podemos verificar que uma prática pedagógica que valorize a reflexão através do erro pode revelar o que o aluno sabe e, com processos de mediação dos professores, o que ela poderá vir, a saber. Dessa forma, pensar a zona proximal nos dá a condição de pensar a prática de avaliar como um processo de investigação em que o professor estará sempre repensando as suas práticas. Nesse sentido, os processos de ensino estarão em avaliação constante e num refazer também de forma continua [...] (PE 3 – ANDRÉIA).

Percebemos nesse segundo discurso o quanto o processo de reflexão ampliou a perspectiva da concepção de Andréia. Ela passa, agora, após a introdução de artefatos mediadores e o processo de reflexão inter e intrarrelacional, a pensar a concepção de avaliação, não como um momento final, mas, sim, como um processo; percebe a avaliação não como um ato-atividade, mas como um ato que evidencia o processo de aprendizagem e os pontos nos quais se faz necessária a intervenção. Articula avaliação como um processo interligado ao ensino-aprendizagem.

Essas duas narrativas mostram como nossos discursos podem ser mediados pelo discurso do outro. Como podemos, nos termos de Vigotski (2005), avançar de conceitos espontâneos para conceitos científicos, conceitos esses que visam à melhoria da prática avaliativa em condições reais. Esse processo pode ser encontrado em uma narrativa de um participante do grupo focal que enunciava: “[...] Acho que você falou tudo: A gente tem os conceitos, mas a gente não tem a base teórica” (PE GRUPO FOCAL).

Um outro participante nos dizia:

Pesquisador: [...]. Você acha o quê, o que está errado? O que está no texto ou as práticas que acontecem nas escolas?

PE: A prática que acontece nas escolas. Mas, o que de tudo que eu já vivenciei e vejo, se você me perguntar se isso está acontecendo no local em que trabalho, eu te digo que não.

Pesquisador: E aí, a pergunta seria, talvez: E por que não acontece?

PE: Não sei, mexeu muito comigo (DIÁLOGO ENTRE O PE E PESQUISADOR).

Nessa narrativa, percebemos um participante que sente um impacto com a teoria e reflete sobre o contexto no qual trabalha. Essa condição, segundo Leontiev (1978) seria uma necessidade que motivaria a uma ação, que, nesse caso, seria a mudança na realidade escolar. Contudo, Vigotski (2005, p.73) nos ensina que “a presença de um problema que exige a formação de conceitos não pode, por si só, ser considerada a causa do processo, [...] embora seja um fator importante para o pensamento conceitual”.

Sendo assim, consideramos que a reflexão sobre a prática avaliativa e a constatação da necessidade de mudança são apenas um broto no processo de desenvolvimento profissional. Para que ele dê fruto, precisa de intervenções.

7.2.2 Avaliação e processo ensino-aprendizagem

A avaliação está interligada com o processo ensino-aprendizagem e, nessa perspectiva, precisa mediar os processos de aprendizagem observando não apenas os que estão concluídos, mas os que estão ainda por vir. “Devemos definir ao menos dois níveis de desenvolvimento da criança, sem cujo conhecimento não conseguiremos encontrar a relação correta entre o processo de desenvolvimento infantil e as possibilidades de sua aprendizagem” (VIGOTSKI, 2001, p. 478). Compreender essa relação possibilita pensar em

estratégias que possam contribuir para que o sujeito desenvolva conhecimentos que ainda estão embrionários, no nível da zona de desenvolvimento proximal.

Contudo, o desenvolvimento na zona de desenvolvimento proximal não é homogêneo para todos os sujeitos. Vigotski (2001) relata o seguinte caso:

Imagine-se que nós estudamos duas crianças e definimos como sendo de sete anos a idade mental de cada uma. Isto significa que as duas crianças resolvem tarefas acessíveis a crianças de sete anos. Entretanto quando tentamos fazer essas crianças avançarem na solução de testes, verificamos uma diferença substancial entre elas. Através de perguntas sugestivas, exemplos e amostra, uma delas resolve facilmente os testes que estão dois anos aquém do seu nível de desenvolvimento. A outra resolve testes que se estendem meio ano além do seu nível.

Essa situação exemplifica o postulado de que o bom ensino adianta os processos de desenvolvimento. Orienta-nos que, nas estratégias de ensino devemos nos pautar não apenas por aquilo que o sujeito já sabe, mas devemos a partir do seu desenvolvimento atual, provocar aprendizagens que possibilitarão novos desenvolvimentos.

Na narrativa de um participante, podemos encontrar tal percepção.

Na sala de aula, eu ainda não consegui. Tenho dificuldade de abstrair de como eu faço isso, dentro da sala de aula. O que faço é sugestões com o professor de como eles podem fazer.
A professora estava na sala dando expressões: “Laura, o que iremos fazer? Patrícia não está acompanhando”. Tínhamos percebido que a aluna não sabia fazer a divisão com recurso. A professora falou: “Vamos trabalhar bastante divisão simples”. Eu disse: “Essa ela já sabe, vamos ter que pensar numa estratégia para ela começar a fazer as contas com recurso” (PE 3).

A participante revela que a avaliação que tem sido desenvolvida possibilita conhecer as habilidades acadêmicas em matemática que a aluna já consegue fazer sozinha. Demonstra ter clareza de que o papel da escola é ensinar a aluna com deficiência e de que, para isso, é necessário pensar em estratégias. Essas estratégias precisam incidir no que ela ainda não sabe.

Para podermos compreender o que o aluno ainda não sabe, precisamos rever nossa forma de avaliar, que não deve se pautar numa avaliação em que “[...] só se levam em conta aquelas soluções a que a criança chegou com autonomia,

sem ajuda de outros [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 479). Esse entendimento pode resolver um dilema estabelecido pelos professores da educação especial com os instrumentos avaliativos e com os professores da sala regular. Durante os Ciclos de Estudos Reflexivos, essa tensão era recorrente.

PE: Minha preocupação é que, na minha realidade de escola, eu tenho alunos no 4º ano que não sabem ler. Essa independência dele de pegar a prova e ler o comando, para realizar a avaliação, ele não tem.

Pesquisador: Vamos por parte. Na prova de ciências é conhecimento, então o objetivo a alcançar em ciências independe da minha capacidade de leitura e escrita.

PE: Tem aluno que se eu fizer a prova oral, ele vai responder tudo.

Pesquisador: Então... Lembra que eu falei a princípio, a variação vai depender do meu objetivo. Se meu objetivo for à identificação dos animais ovíparos, vivíparos, etc... eu consigo fazer oral. [...].

PE: Mas, mesmo para ele identificar o comando, ele precisa de ler ou eu posso fazer com ele oral?

Pesquisador: Pode ser oral, pois o objetivo não é ele ler. Ele pode fazer oral. Vamos supor que meu aluno não se comunique de forma oral, só pisque. Ele pode me dar a resposta piscando. Agora, se meu objetivo for a leitura de palavras simples e ele só sabe identificar letras, eu não posso atribuir a mesma nota que aos demais, levando em conta resposta que ele me dá, pois meu objetivo era a leitura de palavras simples e esse objetivo ele ainda não atingiu.

PE: Eu tenho um na minha escola, um aluno que não abre a boca para falar. Ele só balança a cabeça. Eu posso avaliá-lo assim?

Pesquisador: Sim, se eu tiver certeza que ele está me respondendo. Por exemplo, eu tenho uma criança que não fala, mas usa gestos, faz sim ou não, a avaliação deve possibilitar essa resposta. “A zebra é um animal terrestre? Sim ou não?”

PE: Em geografia e história fica claro o que devemos fazer, mas em português e matemática...

Pesquisador: Depende do objetivo. Vamos lá! Em matemática, o objetivo é a resolução de problemas; eu posso fazer isto escrito ou oral. Resolução de adição pode ser uma conta simples ou uma conta enorme, com reserva ou sem reserva.

PE: Então, o conteúdo será sempre o mesmo, o que irá diferenciar são as profundidades...

[...]

PE: Mas então, esses objetivos quem faz é o professor da sala de recursos?

PE: Não, é o professor da sala regular. Os objetivos são da sala regular.

[...]

PE: Então o IAC e o PDI andam juntos?

Pesquisador: Sim, com certeza (DIÁLOGO ENTRE PE E PESQUISADOR).

Esse episódio nos traz uma série de questões que envolvem a relação da avaliação com o ensino-aprendizagem, na qual se considera somente o que o aluno faz sozinho como sendo aprendizagem. Encontramos pistas que nos mostram a compreensão de avaliação como um instrumento neutro e fidedigno

que deve ser padronizado para todos e sem nenhuma mediação; a noção de uma avaliação que busca revelar a aprendizagem de modo consolidado; a noção de impossibilidade de flexibilizar os instrumentos avaliativos visando compreender o que o aluno já sabe; a compreensão de uma avaliação dissociada de um objetivo de ensino, e o atendimento de que esse objetivo deve ser o da sala comum.

Quando desconsideramos a teoria da zona de desenvolvimento imediato, perdemos a oportunidade de qualificar nossas estratégias de ensino, pois “[...] só é boa a aprendizagem que supera o desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001, p. 482). Nesse sentido, é preciso ter uma estratégia que oportunize a aprendizagem e, para isso, precisamos motivar o aluno para que ele se motive, diante de uma necessidade.

A escola tem um papel fundamental que é produzir nos sujeitos os conhecimentos produzidos historicamente.

Se a escola não souber organizar didaticamente a instrução e não tiver clareza da diferença entre elaborar conhecimentos espontâneos e científicos e a estreita relação entre eles, o que vai acontecer _ e tem acontecido _ é uma escolarização bastante insuficiente e, no caso de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino fundamental, tal insuficiência fica muito mais grave (PADILHA, 2013, p.59).

Vigotski (2005) afirma que, embora os conceitos científicos e espontâneos sejam desenvolvidos em direção oposta, eles estão intimamente interligados. Para um sujeito aprender um conceito científico ele precisa ter desenvolvido um conceito espontâneo correlato. No entanto, um conceito científico fornece estrutura ascendente para o desenvolvimento dos conceitos espontâneos. “Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos” (VIGOTSKI, 2005, p. 136). É importante destacar que todos os dois conceitos são aprendidos socialmente e contribuem para as funções psicológicas superiores. Esse processo de desenvolvimento se dá numa educação social na qual a mediação com o outro, tem um papel fundamental.

Sendo assim, a avaliação articulada ao processo ensino-aprendizagem possibilitará as intervenções no próprio processo de ensino-aprendizagem, que motivará o desenvolvimento da condição secundária do sujeito com deficiência.

7.2.3 A avaliação e o sujeito avaliado

Refletir sobre a avaliação envolve pensar no olhar sobre o sujeito avaliado, e, sendo ele um sujeito com deficiência, esse fato nos impele a apurar ainda mais o nosso olhar, por causa dos processos históricos de exclusão dos espaços institucionais para a escolarização, bem como por causa da crença da não aprendizagem por conta das condições orgânicas que apresenta esse sujeito.

Vieira (2013, p. 180) afirma que é preciso

[...] visitar os olhares, as atitudes e os pensamentos humanos, pois a leitura que fazemos dos 'outros', ou seja, daqueles que não nos espelham, pode se configurar em empecilhos para que a diferença transite no contexto social sem ser visto como anormalidade.

A forma como olhamos os outros é um constructo social mediado pela linguagem, e revelando, muitas vezes, a concepção de um sujeito que é sempre o mesmo. É preciso ter cuidado, como nos alerta Anache e Martinez (2007, p. 49), pois nos acostumamos “[...] a falar deles e não construir estratégias com eles”.

Nesse sentido, a narrativa do participante nos mostra essa dimensão de olhar o outro, e ele relata sua percepção sobre o fato.

PE: E tem outra coisa errada que as pessoas julgam a criança por conta de uma coisa que já aconteceu há tempo [...]. Muitas vezes, eu não percebi que ela superou aquilo ali, porque eu tenho aquela imagem que ela tem aquela dificuldade, que ela é lenta, tá entendendo? Às vezes eu tenho aquela imagem dela e muitas vezes eu confundo [...].

Pesquisador: Por isso que Vigotski vai chamar atenção que essa avaliação ela tem que ser dinâmica. Não é algo que eu vou fazer agora e eu vou ter essa percepção do sujeito como sendo o mesmo a vida toda. Porque se o cultural me faz modificar, à medida que eu vou ensinando pra ele, novas coisas ele vai aprendendo. Então eu tenho que modificar esse relatório [...].

No diálogo expresso na narrativa, percebemos a noção de aprendizagem que modifica o desenvolvimento e modifica o olhar sobre o sujeito. Vygotski (1997) afirma que a ação do defeito na criança só é sentida por causa da

representação social que a sociedade tem dela. No entanto, o autor destaca ainda que tanto o sujeito com deficiência quanto o que não a tem, têm o mesmo processo de desenvolvimento.

O discurso sobre o outro potencializa o outro e pode mobilizar as suas ações. Bakhtin (2002, p.41), discorrendo sobre a potencialidade da linguagem, afirma: “A palavra [...] será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas desapontam, [...], que ainda não abriam caminho para sistemas ideológicos estruturados [...]”.

Portanto, na palavra, no discurso dito, temos a possibilidade de resistência às mudanças, bem como a possibilidade de gerar novas mudanças no cotidiano social. E os sujeitos com deficiência, muitas vezes, no cotidiano escolar, sentem as palavras ditas e fazem burlas para não serem aprisionados nessa categoria.

Pesquisador: Porque muitas vezes eles apresentam vergonha? Por que eles dizem: Não. Se eu precisar eu te peço?

PE: É a fase de adolescente.

PE: Vamos dizer, os amigos fazem muita coisa em relação a ela [...] Então a imagem dela é muito forte para os outros. Então quer dizer, se você ficar do lado dela, quer dizer que ela é incapaz (DIÁLOGO ENTRE PE 3 E O PESQUISADOR).

[...] eu tenho um aluno que eu acompanho em tudo, que ele caminha muito bem, apesar de ter uma deficiência, mas sempre eu estou procurando saber para dar um apoio para ele, se ele esta precisando de alguma ajuda. Esses dias eu cheguei na sala dele, porque me pediram para dar uma olhada em outro menino. Quando eu cheguei na porta da sala, os outros alunos chamaram: “Cleverson, é para você!” Desse jeito! Ai eu falei: “Não. Não estou procurando o Cleverson”. Ai eles: “Ah não” [...] (PE 3).

Nessas duas narrativas, notamos que os sujeitos com deficiência tentavam se esquivar da presença do professor de educação especial porque a sua presença junto a eles enunciava a condição da deficiência do sujeito. Ficamos a refletir: Será que se esses alunos estivessem sendo potencializados como sujeitos que estão aprendendo teriam receios da presença do professor de educação especial? Quais as práticas e os discursos emitidos no cotidiano escolar para que esses sujeitos se sentissem melindrados? Como podemos romper com essa situação, se conjugamos a presença de sujeitos com

deficiência e a necessidade dos apoios, entre eles a do professor de educação especial?

Pensar sobre essas questões não significa negar a deficiência ou ter a perspectiva de que a escola dita inclusiva está pronta para a diversidade. Significa sim, repensar as práticas de organização do atendimento educacional especializado com vistas à inclusão percebendo se nossas ações tem surgido tal efeito. Concordamos, assim, com Drago (2013, p. 67) quando afirma:

A escola inclusiva direciona-se para um ensino que, além de reforçar os mecanismos de interação solidária e os procedimentos cooperativos, auxilia o ser humano a se ver e se perceber como parte de um todo que independe das características físicas.

Nesse sentido, acreditamos que a prática avaliativa, se interligada com o processo ensino-aprendizagem, pode contribuir para a enunciação de um novo tipo de discurso sobre o sujeito com deficiência, no qual se dá visibilidade a um sujeito que aprende nas relações sociais mediadas pelo outro e, à medida que aprende, vai se reconstituindo num novo sujeito. Numa dimensão dialética, esse discurso vai mudando o contexto social e mudando assim, as concepções sobre o sujeito com deficiência dentro desse contexto.

7.2.4 A relação do professor de educação especial com o professor da sala regular

Na perspectiva da reflexão sobre a avaliação, não podemos deixar de pensar na relação dos profissionais que atuam com os sujeitos com deficiência. Dentro da PNEE-EI (2008), o professor de educação especial tem, na sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área de educação especial, e o AEE deve estar articulado com a sala regular devido à perspectiva da complementaridade ou da suplementaridade. Para efetuar a complementaridade de serviços, precisamos pensar nos processos de avaliação da prática de modo a perceber se o aluno está aprendendo e mediar esse processo.

Conforme a PNEE-EI (2008), o AEE é um serviço da educação especial, que deve acontecer no contraturno, preferencialmente na SRM. Em Guarapari, as professoras de educação especial, além do atendimento no contraturno, fazem

o atendimento colaborativo aos sujeitos com deficiência na sala regular na qual esses alunos estão matriculados.

Nas narrativas dos participantes, podemos evidenciar que existe um dilema sobre esse atendimento.

[...]. Tem hora que eu acho que eu estou na sala de aula atrapalhando o menino, e o professor também sente isso. Eu sinto que ela sente. Porque se eu estou falando em tom médio, por mais que eu tente falar baixinho, para ele entender eu tenho que falar um pouco mais alto. Ai o de lá, vai e me pergunta. Então, assim, eu concordo que ele precisa disso, mas, muitas vezes, tem centenas de atividades que a gente prepara, eu tenho que sair e dar a atividade para o menino. Eu não consigo trabalhar, porque eu não consigo explicar pra ele, sem querer eu aumento meu tom de voz [...]. Então, assim, eu acho que teria que ter outro modo, um jeito de ajudar. Eu fico presa, eu não consigo, às vezes, ajudar, porque eu vejo que a explicação da outra pessoa é melhor que a minha [...] (PE 3).

Tudo depende muito do tipo de aluno que você está atendendo, porque, com alguns grupos de alunos, você consegue até interagir com os demais da sala, e não somente com aquele que você está ali acompanhando, às vezes, poucas vezes, eu chego perto daquele que eu estou acompanhando. O que acaba que eu e a professora trabalhando tão juntos que ela às vezes está direcionando [...] ou não. [...]. Aquele aluno que você fica ali mesmo perto dele, e tudo o que a professora está passando você tem que repassar pro aluno, ai realmente atrapalha, porque você acaba competindo na voz, na explicação, e para esse aluno você tem que falar com mais ênfase [...] (PE 3).

Percebemos, nessas narrativas duas facetas diferentes do professor de educação especial, reveladas na voz de dois profissionais que exercem ambos, essa mesma função. Um tem resistência ao trabalho colaborativo por entender que cada professor tem um papel, tem os alunos definidos e que, portanto, dividir o mesmo espaço é extremamente complicado. O outro, por conseguir um trabalho mais harmônico, no qual não há disputa de papéis nem uma relação de poder, é favorável ao trabalho colaborativo. Porém, ressalta que a avaliação positiva sobre esse trabalho está atrelada a condição do aluno.

A presença do professor de educação especial no contexto da escola regular é algo recente, o que pode justificar essas tensões, e essa presença

[...] pode ser compreendida como um elemento do fenômeno de divisão social do trabalho educativo que se desenrola nos sistemas de ensino, sobretudo, no século XXI. [...]. Tem o desafio de transformar as funções tradicionais da escola (pautadas na transmissão e na instrução) (MAGALHÃES, 2013, p.34).

Contudo, esse entendimento da prática pedagógica e o diálogo entre o professor da educação especial e o professor da sala regular são fundamentais. Vários estudos, entre eles os de Braun (2012) e Vito (2013), mostram que a parceria entre esses profissionais podem contribuir para os processos de aprendizagem. Cremos que seria necessário um processo de reflexão sobre esses papéis, principalmente porque, no Plano Municipal de Educação, aprovado em 2015, aparece o professor de educação especial na função de colaborador como um dos vieses para assegurar os processos de ensino.

Precisamos, também, questionar, nesse processo de articulação entre o professor da educação especial e o professor da sala regular, os processos de ensino-aprendizagem dos sujeitos com deficiência. Goés (2010, p. 45) nos instiga a reflexão quando analisa os espaços para a aprendizagem desses alunos dentro do atual contexto.

Delimita-se um esquema em que a atual classe comum é o centro. O ensino especializado é o complemento (sala de recursos, sala de apoio pedagógico, setor de atendimento especial, etc.). É nesse espaço complementar que os alunos especiais convivem com alunos especiais, mas não é para essa convivência que ali estão; e suas experiências de aprendizagem se destinam a sustentar aquelas da sala comum.

Desse modelo de distribuição de lugares e organização de atividades, subentende-se que, idealmente, o professor da classe comum é o principal educador de alunos especiais e que o aluno normal é o seu parceiro. Para o aluno especial, independentemente de suas peculiaridades [...], esse seria o lócus privilegiado do processo ensino-aprendizagem e esses seriam membros do grupo social com os quais deveria conviver regularmente.

Nesse sentido, a articulação entre esses profissionais precisa estabelecer que o lócus para o aluno aprender é a sala comum. É preciso ratificar a garantia do direito à escolarização com garantia de qualidade social na educação. Pensamos que o processo de reflexão sobre a avaliação deva estar entranhado da angústia pelo fato de que, muitas vezes os alunos com deficiência são submetidos à ausência de qualquer prática avaliativa porque esses sujeitos não têm garantido o acesso ao currículo comum.

Pensando especificamente na prática avaliativa, muitos professores revelam que desempenham atividades de adaptação das avaliações. Um participante

nos diz: “Eu auxilio o aluno a realizar as atividades avaliativas de acordo com as orientações da professora regente” (PE 3). Outro participante também afirma: “Ajudo nas adaptações” (PE 3).

Realizar as adaptações é uma prática comum, como foi percebido nos estudos de Raimundo (2013) e Cardoso (2013), e como foi trazida nas narrativas do primeiro e do segundo momento desta pesquisa. No entanto, na perspectiva da reflexão, precisamos compreender os reais motivos para se adaptar. Por que estamos tendo que adaptar as práticas avaliativas?

É preciso refletir se tal possibilidade de adaptação não está pautada por uma dimensão homogeneizadora da educação e se a necessidade não está fundada numa perspectiva biológica de olhar o sujeito com deficiência de ser incapaz de aprender os conhecimentos comuns a todos. Nesse sentido, refletir a articulação entre os professores da educação especial e os professores da sala comum é necessário para favorecer os processos de aprendizagem, e a avaliação se constitui uma parte desses processos.

7.3 MOVIMENTOS DISPARADOS A PARTIR DO ARTEFATO

Neste subcapítulo vamos enfatizar os movimentos disparados a partir da elaboração da Proposta de Avaliação. Assim que ela foi aprovada, os gestores da educação especial tiveram uma reunião com a pesquisadora 1, para traçar os desdobramentos da elaboração da Proposta, no sentido de que ela se tornasse uma ação efetiva para o ano de 2015. Sendo assim, articulamos uma forma de apresentação do documento, de modo que se evidenciasse a nova política pública no que tange à educação especial. Deliberamos por organizar um Seminário oferecido para diretores, pedagogos, professores de educação especial e profissionais dos diferentes setores da Semed. Nele, a pesquisadora 1 apresentou o processo de construção de todo o documento, a base teórica e os procedimentos no que concerne à avaliação para a identificação, para o planejamento e para a aprendizagem de sujeitos com deficiência matriculados na rede municipal de Guarapari.

Posteriormente, foi realizado um curso com o objetivo de trabalhar os procedimentos e os instrumentos da Proposta, pois ela havia sido elaborada em 2013/2014 e aprovada em 2014, e muitos profissionais da educação, especialmente os da educação especial, não haviam participado de nenhuma discussão por conta da rotatividade desses profissionais. No decorrer do curso, enfatizamos a base teórica e os procedimentos a serem adotados durante o processo de avaliação.

Podemos perceber alguns desdobramentos que são disparados a partir da elaboração do documento. O primeiro se constitui na própria perspectiva de a Proposta se tornar uma política pública municipal na área da educação especial.

Esse documento foi elaborado pela nossa equipe juntamente com a Marta, com professores, pedagogos, e a gente, assim, acredita que este documento, ele vai realmente dar esse norte. Porque a gente vê o quanto é difícil trabalhar com alunos especiais. São desafios, problemas que a gente enfrenta todos os dias nas escolas, o fato da gente não estar lá, mas a gente está junto com vocês [...] Então, a gente tá assim, apostando e acreditando que este documento realmente vai dar um suporte para todos. [...] Eu sempre falo: Diretor, você é que conduz todo processo na escola, precisa conhecer e estudar também. [...] Nós queremos realmente começar a colocar em prática tudo isso aqui, tá gente? Então esse estudo com certeza que está sendo de grande importância para conhecermos as partes desse documento. Então vocês que estão inscritos vão ter esse compromisso, essa responsabilidade de estar levando pra escola, de estar comentando com os colegas, de estar conversando, e eu tenho certeza que, na escola, vocês terão sempre um momento junto, no PL com o pedagogo ou conversando com professor e de estar buscando estudar. E eu acredito que vai dar certo, que a gente vai conseguir realmente ter esse norte e poder de repente listar muitas respostas que até hoje não tínhamos. Porque a gente sabe que a inclusão ela é garantida na legislação [...]. É maravilhoso, mas na prática dói e a gente não consegue. Eu sempre falo tantas leis e a gente não consegue fazer nada... Por quê? [...] Então eu estou acreditando porque esse documento, justamente porque ele foi construído pelos professores, pelas pessoas que têm esses problemas nas mãos. [...]. Então eu acredito e quero que vocês realmente também acreditem nesse documento e esse documento seja pra vocês no dia a dia respaldo no trabalho [...]. Queria agradecer a Marta pelo empenho, por esta aqui conosco, nesses dias. Pessoa muito boa, que tem muito a contribuir com a gente [...]. Então, obrigada por vocês estarem aqui e eu peço que cada um volte a sua escola pra contar os objetivos igual eu falei pra vocês, tá bom? (NARRATIVA DA SECRETÁRIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO NA ABERTURA DO CURSO).

A narrativa da secretária ratificava a construção coletiva de um documento elaborado pela perspectiva das pessoas que a vivenciam, mas também

podemos perceber na narrativa o entendimento de que é agora, no chão da escola, que as ações se efetivarão, e a participação da equipe gestora (diretor e pedagogo) é essencial para dar os encaminhamentos dentro de cada escola. “Colocar o foco de nossas preocupações [...] sobre a vida que os alunos levam na escola parece ser uma necessidade para pensar as políticas de inclusão escolar” (GARCIA, 2010, p.19).

Essa perspectiva de pôr o foco na escola é de suma importância, pois às vezes, podemos pensar que as questões da inclusão de alunos com deficiência já são conhecidas por todos; porém, ainda há narrativas que mostram a necessidade de investimento teórico e metodológico nessa área.

[...] Para mim é um assunto novo, mesmo como diretora de escola, eu não me deparei ainda com certas situações, por que lá na escola eu não tinha muito conhecimento. [...]. Agora o que eu faço mediante os fatos é uma experiência nova, porque eu vou tentar buscar conhecimento para ajudar os profissionais. [...] (NARRATIVA DE UMA DIRETORA NO CURSO).

Conhecer sua realidade de desconhecimento sobre inclusão faz com que a diretora encontre alternativas para ajudar a si mesma e também poder ajudar os profissionais da sua escola.

Pesquisador: Fala como é que você fez lá na escola pra contar para os professores que não estavam sabendo da proposta que teriam que participar dessa equipe de avaliação.

PE: Foi na reunião de planejamento. Nessa última reunião que teve, eu pedi para o pedagogo incluir na pauta ao pedagogo [...] e aproveitei pra falar da proposta de avaliação [...].

PE: Porque nessa reunião de planejamento, a diretora deu um espaço pra gente comentar sobre essa proposta, sobre essa questão do laudo pedagógico, de ter que fazer essas reuniões para relatar, tem que a família estar presente e pra mim foi fácil começar porque eu já estava lá. [...]. E a questão foi perfeita, foi falado muito da questão da avaliação que tem que ter com muito carinho pra avaliação chegar com antecedência, fazer uma adaptação. Então a equipe foi montada assim, não tem nada documentado, mas a pedagoga da manhã já sabe que é ela que vai ficar nessa equipe de educação especial; da tarde também tem uma e a gente só não documentou, mas tem nomes para a equipe (DIÁLOGO ENTRE PE E PESQUISADOR).

Percebemos com base nessas narrativas, o segundo desdobramento: o documento que sai da prática educacional volta à prática educacional. Esse movimento centrado na perspectiva de reflexão crítica nos dá o dimensionamento de uma prática reflexiva que volta para a sua prática,

reconstruindo novas práticas. Parece-nos que essa é a processualidade do conhecimento proposto por Vigotski. Afirma o autor: “O conhecimento que não passou pela experiência pessoal não é conhecimento coisa nenhuma” (VIGOTSKI, 2001, p. 65). E esse conhecimento não se produz de forma passiva; ele precisa ser internalizado e externalizado. É um movimento cíclico de avanços e retrocessos.

Ter uma proposição de uma política pública para nortear os caminhos da avaliação para a identificação, para o planejamento e para a aprendizagem dos sujeitos com deficiência não significava a resolução de um problema ou cessamento de uma necessidade. Era apenas um ponto, um salto qualitativo que precisava da compreensão e da adesão dos participantes que ajudaram na elaboração e dos participantes que estavam, naquele momento, vivenciando um procedimento pensado num tempo e num espaço anterior.

Por isso, ainda encontrávamos dúvidas e desconfiança: “Marta, esse trabalho de vocês, que eu estou entrando esse ano, é um trabalho maravilhoso, mas eu acho que enquanto todo mundo não falar a mesma língua, pra nós aqui eu acho isso muito complicado” (PE 3). Esse movimento era essencial, pois, numa perspectiva dialética, os participantes não eram mais o mesmo, o documento não era mais o mesmo, o pesquisador não era mais os mesmos, nem o cotidiano escolar era mais o mesmo.

Alguns pontos precisavam, pois, ser revistos, entre os quais o caráter generalista das diretrizes operacionais, que não contemplavam as diferentes complexidades das escolas conforme os diferentes níveis de ensino, e os diversos sujeitos público-alvo da educação especial matriculados nessas escolas. Essa processualidade na escola vinha à tona nas narrativas dos participantes.

[...], mas é aí que está o detalhe, eles não querem fazer... você trabalhar com criança, no ensino fundamental é mais fácil. De 6º ao 9º ano é muito complicado. Aí um pedagogo na escola, esse pedagogo ele não dá conta de fazer, tem muita coisa [...] (PE).

Podemos destacar outro desdobramento da elaboração da Proposta, que foi a reflexão sobre a inclusão de modo a não dicotomizar as funções docentes e os

alunos na escola. As narrativas mostravam a necessidade de uma construção coletiva que possibilitasse processos de aprendizagem tanto para os docentes quanto para os alunos fossem eles sujeitos com deficiência ou não.

PE: Sempre discutimos aqui a questão de quando a gente entra na escola, aponta-se o seguinte: “Aquele aluno é seu”. Mas em alguns momentos a culpa é nossa, porque nós não colocamos o professor de sala regular, também como responsável do aprendizado daquela criança. No caso você se sentiu um tanto culpado, por não saber e orientar aquela criança e assim, você fica angustiado. Mas eu não sou responsável sozinho, eu tenho outra pessoa responsável comigo, que não está isento dessa responsabilidade. E a gente, muitas vezes, joga a culpa na gente. E o professor querendo abraçar aquele aluno, dizendo assim: “Eu tenho essa obrigação, sim. É obrigação minha sim, mas eu tenho uma outra pessoa que também está junto nesse processo, e que eu tenho que dividir essa angústia com ele”.

Pesquisador: Eu diria que nem é dividir angústia, que parece que ensinar alunos com deficiência é algo ruim. [...]. Eu acho que, se nós começarmos a medir forças, a gente não vai conseguir chegar a lugar nenhum. [...] O papel seu é fazer isso, o papel meu é fazer aquilo. Esse é seu serviço, esse é meu. A gente precisa começar a fazer um outro movimento, de aproximação, de trabalho em conjunto, no qual, um potencializa o trabalho do outro, eu aprendo com um outro que sabe um pouco mais, mas ele também aprende comigo. Nesse processo, o que eu quero que vocês entendam é o seguinte: nós, enquanto professor de educação especial, não precisamos, exatamente, saber todas as coisas.

PE: Por isso que o professor da educação especial ele tem que se impor dentro da sala, dentro da escola entendeu, Marta? Porque ele tem que impor sim, a questão do que ele vai fazer. Por exemplo, eu não tenho problema, a Ana não tem problema, porque a gente faz por onde, a gente quer aquilo ali, a gente luta por aquilo ali (DIÁLOGO ENTRE PE E PESQUISADOR).

Nessas narrativas, podemos observar a percepção dos professores de educação especial se empoderando da necessidade de refletir sobre as ações de uma prática pedagógica inclusiva dentro da escola, e um dos caminhos que apostamos é o trabalho coletivo. Drago (2013) traz um relato de uma pesquisa desenvolvida no cotidiano da escola, no qual o trabalho com a docente, envolvendo aspectos teórico-metodológicos, pôde repercutir em processos de aprendizagem para uma turma de 1º ano que tinha a matrícula de uma aluna com Síndrome de Down. Nesse sentido, isso não cabe à divisão do trabalho docente, mas a um tipo de atuação profissional que, a nosso ver, reverbera em processos de formação profissional.

A formação profissional é o quarto movimento desdobrado a partir do documento. Selecionamos três excertos das narrativas, os quais nos fizeram pensar sobre esse desdobramento:

PE: [...] sem querer estender o assunto, mas de repente teve alguém que foi e teve a possibilidade de compartilhamento maior. Quem foi na rede escola na qual a Viviane Mozer falou? Ninguém aqui foi? [...] Ela explana isso com uma competência tão grande. [...] e elabora toda essa situação desde a avaliação até o currículo das faculdades estarem inadequados para a criança contemporânea [...]

Pesquisador: É..., eu não sei se é o currículo das faculdades que estão desatualizados ou as leituras que nós fazemos aligeiramente do que está escrito que nos proporciona engessamento.

PE: Talvez os dois. Sabe por quê? Ao vê-la explicar sobre essa situação, você para, para pensar em todos esses fatores. [...] A fala dela é pertinente demais porque só devemos fazer aquilo que te faz crescer? Que é duvidar, refletir e repensar...(DIALOGO ENTRE PE E O PESQUISADOR)

Pois é, assim como existe o planejamento para a criança normal pra gente ensinar, poderia também existir as estratégias, os conteúdos, as formas de conversar... É isso que eu vou batendo, e vou ficar batendo, Marta, até [...] Porque quando você fala dessa forma aí, eu tô vendo aqui na minha mente a criança sadia, a criança que já saí de casa sabendo e a gente compreendendo na escola, entendeu? A base de como você avaliar a criança a partir do momento daquilo que ele sabe, agora vamos, pra uma criança especial gente, tá difícil, Marta!!! E depois que eu fiquei sabendo do pouquinho que eu estou, desde aquela reunião de diretores que eu saí dali apavorada (risos) (PEDAGOGO NO CURSO).

Tipo uma consultoria, porque aí vocês disponibilizaram um PDI para ser analisado. Então tem esse monte de ponto de interrogação, porque aqui não dá, porque são pontos individuais. Se não teria um momento da educação especial, para fazer um por um, quem tivesse dúvidas [...] (PE 3).

Percebemos, nesses excertos, caminhos para um processo de formação. No primeiro, chama-nos a atenção a fragilidade das formações, que não estão atendendo às demandas reais; no segundo, percebemos ainda uma cultura excludente e baseada na impossibilidade dos sujeitos com deficiência, apresentado por um profissional que atua nas orientações e apoio nas práticas pedagógicas dentro das unidades de ensino; no terceiro, aparece como uma necessidade profissional um modelo pronto para que o professor pudesse comparar o seu trabalho, numa dimensão de consultoria individual.

Essas narrativas mostram que, mesmo investindo em formação que privilegie o cotidiano escolar, ainda precisamos repensar o modelo utilizado. O processo de reflexão coletiva ajuda a repensar sua prática, porém a instituição de um salto qualitativo que demonstre concretamente novas ações ocorre num processo de imitação do outro. Vigotski (2001) afirma que a imitação contribui

para o desenvolvimento dos sujeitos. Entretanto, não se trata de um caráter mecânico, pois só podemos imitar algo que temos a possibilidade de fazer.

Nesse sentido, acreditamos que o terceiro movimento contribuiu para um processo de reflexão sobre o vivido, disparado a partir de um artefato, possibilitando repensar o próprio artefato, as demandas suscitadas a partir dele, e ratifica que a reflexão de forma coletiva contribui para repensar esse vivido.

8 CONSIDERAÇÕES

O estudo “A prática avaliativa na educação especial: processos de reflexão com o outro” nos possibilitou refletir sobre os processos de avaliação com alunos com deficiência no ambiente escolar, a partir das narrativas de professores da educação especial.

Tínhamos como objetivo analisar com professores que atuam nas SRM os processos de avaliação do público-alvo da educação especial, visando a uma reflexão crítica sobre as práticas avaliativas, pois defendemos a tese de que a produção do conhecimento se faz com o diálogo com o outro e de que só pode haver mudanças na prática avaliativa quando há reflexão sobre e na prática.

Tal processo de reflexão se constituiu numa pesquisa colaborativa, realizada dentro do município de Guarapari, na qual foi utilizada para coleta de dados a metodologia de Grupo Focal, de Ciclos de Estudos Reflexivos e de narrativas. Acreditamos que a reflexão com os sujeitos que estão vivenciando o processo de avaliação com alunos com deficiência podendo provocar momentos de aprendizagem para repensar as práticas avaliativas.

Sendo assim, o primeiro momento da pesquisa, que tinha como objetivo específico analisar os processos avaliativos para a identificação, para o planejamento e para a aprendizagem, narrados pelos professores especialistas dos municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV) – ES participantes da pesquisa do Oneesp/ES nos propiciou conhecer a prática, percebendo a unidade entre as ações dos municípios participantes, bem como observar nas narrativas, os pontos de tensões e os desafios no que tange à dinamicidade da avaliação.

Percebemos, assim, que existe unidade entre as ações da prática avaliativa para a identificação, para o planejamento e para a aprendizagem. No tocante, à avaliação para a identificação, percebemos a primazia dada a um processo avaliativo pautado na análise clínico-médica, de modo que a deficiência está aparente nas condições físicas, nas condições comportamentais e,

principalmente, na dificuldade de apropriação dos conhecimentos ensinados na escola. É uma deficiência perceptível e com um caráter determinista da impossibilidade de aprender o que contraria, a perspectiva vigotskiniana de que o desenvolvimento geral de todos os sujeitos é o mesmo, tanto para aqueles que têm deficiência quanto para aqueles que não a apresentam. Para tanto, sempre se busca respaldo em profissionais que estão fora da escola para legitimar biologicamente os processos de não aprendizagem.

Tal procedimento constitui uma prática da avaliação na área de educação especial que legitimava a exclusão dos alunos com deficiência e os colocava em espaços segregados. Percebemos que embora haja um distanciamento histórico da atualidade, ainda se mantém o olhar pautado na perspectiva biológica. Vygotski (1997) referindo-se a esses espaços em sua época, afirma que eles contribuíam para a limitação do sujeito ao passo que a inserção na condição sociocultural poderia mediar sua condição biológica impulsionando o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Dessa forma, quando a ênfase recai nas condições orgânicas do sujeito como primordial para o seu desenvolvimento engessam-se as práticas de avaliação para o planejamento e para a aprendizagem, pois reduz as apostas no processo de aprendizagem, deixando-as limitadas. Na avaliação para o planejamento, encontra-se latente o seguimento das orientações do MEC, ao utilizar-se o PDI como um instrumento para nortear as ações; no entanto, essas ações não podem se pautar apenas nas intervenções no sujeito, como se ele esse fosse o único que precisasse ser modificado. Observa-se, por exemplo, nesse processo, a tensão na busca de articulação do professor de educação especial com o professor da sala comum. Esse fato constitui uma tensão e ao mesmo tempo um desafio, pois, sendo a SRM um espaço para a complementaridade do currículo básico veiculado na sala comum, estar em articulação com o professor dessa sala é fundamental. Porém, nos municípios, a organização temporal é um fator que interfere nessa articulação, uma vez que a SRM atua em período contrário ao da sala regular. Como, então, faremos a articulação de forma propositiva para encontrar caminhos que mediem o processo de aprendizagem?

Além do mais, encontramos, nos dados estatísticos, várias SRM que foram solicitadas ao MEC, porém não estão em uso. Talvez, a utilização desses espaços pudesse minimizar, por exemplo, os atendimentos dos alunos que ocorrem fora da escola na qual esses alunos estão matriculados. Nessa análise, também encontramos investimento do poder público em AEE nas instituições filantrópicas, o que dificulta mais ainda esse processo de articulação, porque estão em espaços físicos separados e pela falta de contato entre os profissionais. Acreditamos, ainda, que a continuidade da oferta de AEE por essas instituições, mesmo quando muitas escolas regulares possuem SRM para oferta do AEE, caracteriza uma manutenção da outorga baseada no entendimento de que, nesses espaços, os profissionais têm melhor formação do que os que estão na escola regular.

Outro ponto que aparece como tensão na avaliação para o planejamento é o que diz respeito ao currículo da SRM. Há uma complementação ou suplementação do currículo básico desenvolvido na sala comum naquele nível de ensino, mas não uma substituição com base em um currículo específico da modalidade de educação especial para esse atendimento. Percebemos, que em algumas salas que demonstram articulação com a sala comum, alguns professores se utilizam do conteúdo da série ou ano que o aluno está como parâmetro; outros trabalham a partir da necessidade dos alunos com deficiência, ministrando atividades dentro da capacidade do próprio aluno. Acreditamos que a articulação é fundamental; porém, a SRM não pode ser considerada um espaço de reforço nem mesmo que o trabalho do docente seja apenas no âmbito do que o aluno domina.

Vigotski (2005) afirma que o processo de internalização dos conceitos é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e que os conceitos científicos ajudam na apropriação da cultura produzida historicamente. No entanto, esses conceitos são aprendidos socialmente, à medida que o aluno com deficiência interage com o outro, e o papel do professor é fundamental para organizar as atividades e propiciar o meio para que o aluno seja motivado a realizar a atividade para aprender. Nesse sentido, as avaliações para o planejamento e as atividades articuladas com a sala

regular podem contribuir para a mudança de olhar sobre o sujeito com deficiência, pois este terá possibilidades de mudanças na medida em que o entorno é organizado à sua aprendizagem.

Os entraves na avaliação para a aprendizagem surgem exatamente sobre os processos de não aprendizagem, porque nenhuma estratégia é pensada para que o sujeito com deficiência aprenda. Sendo assim, como avaliar? Como quantificar o conhecimento? Como eu registro? Essas tensões aparecem em todos os municípios da RMGV e também aparecem em âmbito estadual e nacional como apontam os diversos trabalhos realizados em vários outros lugares. Parece que os problemas e dificuldades locais estão presentes também num contexto macro. Ou será que são esses problemas e dificuldades do contexto macro que estão se irradiando nos níveis locais? De qualquer modo, precisamos repensar as políticas públicas que estão sendo implantadas e que muitas vezes tem o caráter de reprodução da política nacional, que está embrenhada de armadilhas (DRAGO, 2013).

Na avaliação para a aprendizagem, encontramos as questões das notas, das adaptações das avaliações, demonstrando uma concepção de avaliação voltada para o resultado, e não para os processos de aprendizagem. Ter a noção do que está concluído não permite um olhar prospectivo. Vigotski (2001) traz a noção de que mais importante do que os frutos são os brotos. Os brotos, os processos de desenvolvimento que estão em face de vir-a-ser, precisam ser considerados como aprendizagem. Porém, na maioria das vezes, as práticas de avaliação esbarram em práticas que valorizam o resultado e desvalorizam aquilo que os alunos com deficiência fazem acompanhados por seus pares ou por seus professores.

Assim, o primeiro movimento da pesquisa contribuiu para reafirmar que as práticas avaliativas com sujeitos com deficiência nos municípios da RMGV estão ainda pautadas numa concepção positivista que não contribui para a emancipação dos sujeitos. Essas práticas têm sido vivenciadas ao longo dos anos, e, numa perspectiva materialista dialética, na qual as condições concretas determinam a consciência, o processo de reflexão sobre o vivido pode inserir artefatos de mediação que possibilitam novas condições

concretas, impulsionando novas formas de se pensar o vivido. Nesse sentido, faz-se necessário criar espaços de reflexão, para que os professores da educação especial possam pensar sobre sua prática e, se necessário, instituir novas práticas e estabelecer políticas públicas.

Desse processo de reflexão emanou o segundo movimento da pesquisa, cujo objetivo era dialogar de forma propositiva, com os profissionais da educação do município de Guarapari, sobre as práticas avaliativas, tendo em vista a elaboração de um documento que os orientasse quanto aos procedimentos de avaliação para a identificação, para o planejamento e para a aprendizagem dos sujeitos da educação especial.

Podemos perceber que o movimento produzido foi bastante proveitoso no tocante ao processo dialógico. Notamos que a perspectiva da política educacional no município tem possibilitado espaços de protagonismo para que os profissionais da educação possam dialogar e refletir sobre sua prática, haja vista a construção coletiva da Proposta Curricular, o movimento para a construção do Plano Municipal de Educação e o processo de construção da Proposta de Avaliação.

Promover esses espaços implica o reconhecimento de que os contextos educacionais, as práticas educativas e entre elas as práticas avaliativas podem ser emancipadas quando propiciamos aos educadores a reflexão sobre sua própria prática, reconhecendo o que fazem e o porquê de fazerem desta forma e não de outra. Criar esses espaços possibilita fortalecer um processo de formação continuada em que se busca, numa relação dialética, partir dos conhecimentos dos próprios sujeitos que estão na ação, criando rupturas na relação de poder existentes em muitos processos de formação nos quais o outro sempre tem que dizer ao professor sobre formas, com apresentação de modelos para fazer aquilo que esse professor já faz. Tal perspectiva criou no ser professor um esvaziamento da reflexão teórica sobre a prática e um discurso perigoso que dicotomiza o pensar e o fazer, atrelando um forte apelo pragmático para as ações docentes.

Apoiamo-nos na abordagem histórico-cultural para afirmar que devemos partir do real, pois é a partir dele que é formada a forma de pensar; porém, nunca numa relação determinante e permanente. Somos sujeitos culturais, e como tais, somos mediados por instrumentos e signos. Daí ter a linguagem um papel fundamental. Pela palavra somos feitos. O ser-para-si é constituído na relação do eu-para-o-outro. Contudo, nessa mesma teoria, temos o alerta para o perigo de enfatizar somente o contexto do concreto; precisamos criar mecanismos de abstração diante desse contexto. Quando pensamos, trazemos as marcas dos cotidianos oriundas da participação nas experiências anteriores; no entanto, a cada vez que executamos uma ação já realizada, introduzimos elementos novos, por conta do caráter criador, que acaba gerando novas outras formas de fazermos o mesmo.

Essa forma de comportamento multiplica a possibilidade infinita de tais combinações que podem ser produzidas a partir de reações humanas, e torna o comportamento humano inesgotável de tão multifacetado e exclusivo de tão complexo (VIGOTSKI, 2001, p. 238).

Sendo assim, os espaços de diálogos constituídos pelos Ciclos de Estudos Reflexivos possibilitaram a construção de uma Proposta de Avaliação, pensada nas experiências do vivido. O processo de reflexão, inter e intrapsicológico, propiciou trocas de saberes por meio dos processos da pesquisa colaborativa de descrever, informar, confrontar e reconstruir. Nessas trocas de saberes, tínhamos o saber dos professores da educação especial, os saberes dos pedagogos e os saberes dos pesquisadores. O desafio foi a articulação e a negociação de modo que prevalecessem no documento as práticas dos professores.

Quando analisamos o documento, ainda percebemos as marcas de uma prática vivida. Por mais que refletíssemos sobre a preponderância do cultural sobre o biológico, ainda ficou essa marca no documento; por mais que refletíssemos sobre o empoderamento da escola no que tange às questões pedagógicas sobre a prática da avaliação clínica, essa marca também está presente quando na formação da equipe de avaliação municipal, temos a presença de profissionais fora do campo da educação. Porém, Vigotski já preconizava que o processo de desenvolvimento não se pauta numa linha reta,

mas se constitui por evolução e retrocessos. Da mesma maneira, essa assertiva também serve para pensarmos o processo de reflexão dos professores, o qual precisa ser constante para garantir mudanças.

O terceiro movimento da pesquisa teve o objetivo específico de acompanhar os processos de avaliação de alunos público-alvo da educação especial na escola comum, disparados a partir do movimento de reflexão e implantação da proposta avaliativa municipal. Esse movimento permitiu perceber que uma política pública pode ser construída a partir de uma demanda social; porém, a produção do artefato por si mesmo não provoca as mudanças necessárias, mas contribuí para os processos de reflexão que podem implicar a busca de respostas para as novas demandas existentes.

Nesse sentido, percebemos que o documento foi um instrumento de mediação inserido nas realidades cotidianas das escolas. Movimentaram tensões, conflitos e dúvidas entre os profissionais da educação. Possibilitou movimentos na forma de conceber a avaliação, refletindo sua própria de forma de pensá-la. Percebemos que o processo de apropriação de um conhecimento e a articulação pelos professores de educação especial criaram espaços para que os demais professores pudessem refletir sobre a avaliação para a identificação, para o planejamento e para a aprendizagem.

Percebemos, também, que a Proposta de Avaliação responde à demanda por um documento que norteasse a prática avaliativa dos professores da educação especial e que se constituísse numa ferramenta para mediar essas ações dentro do cotidiano. Contudo, ele é um documento do vivido, e o caráter de modificação e reavaliação deve ser constante, para que novas escritas sejam produzidas a partir dele.

Consideramos que o grupo de professores participantes se fortaleceu nos processos de reflexão sobre sua prática; que o município conseguiu gerar uma política pública municipal para a educação especial partindo dos sujeitos envolvidos e de demandas reais; que repensar sobre as práticas avaliativas possibilita uma articulação com os processos de ensino-aprendizagem de modo a favorecer o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência tanto no

aspecto biológico quanto no aspecto sociocultural; que os processos de reflexão provocam rupturas nas concepções sobre a prática avaliativa e sobre os sujeitos com deficiência, internalizadas pelas vivências anteriores e impulsionam a instituição de novas práticas. Consideramos, por fim, que o processo de formação continuada deva acontecer no cotidiano das escolas a partir da práxis.

Sendo assim, acreditamos que o processo da pesquisa contribuiu para reafirmar que a produção do conhecimento se faz com o diálogo com o outro e que mudanças na prática avaliativa podem acontecer quando há espaços para reflexão sobre e na prática.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. M. B. de. **Caminhos e descaminhos da avaliação do deficiente mental**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

_____. **Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

AGUIAR, A. M. B. de.; JESUS, D.M. Calcanhar de Aquiles do mito grego ao desafio no cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais. **Revista de educação especial dossiê avaliação em educação especial**, cidade: Mato Grosso do Sul. V.25, nº44. Set/Dez. 2012.

AGUIAR, A. M. B. de.; SOUZA, M. A. C.. Avaliação e atendimento educacional especializado: tensões, possibilidades e desafios In: JESUS, D. M.; VICTOR, S. L.; GONÇALVES, A. F. S. (Org.). **Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial** [recurso eletrônico]. São Carlos : Marquezine & Manzini : ABPEE, 2015.

AGUIAR, O. R. B. P.; FERREIRA, M. S. Ciclo de estudos reflexivos: uma estratégia de desenvolvimento profissional docente. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Org.). **Pesquisa em Educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 73-95.

AIMI, D.R.S.; TAMBORIL, M. I. B. A avaliação na educação especial: instrumento para promoção de aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL, Maringá. Universidade Estadual de Maringá. **Anais Maringá: UEM**, julho de 2011.

ALMEIDA, E. A. S. T. de. **Atendimento educacional especializado e educação inclusiva: quais as experiências das salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de Niterói/RJ**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2013.

ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como processo crítico, reflexivo, colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

AMARAL, Maria Aparecida F. **Estudo sobre o encaminhamento de crianças à escola especial: uma negociação social**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2001.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. Editora Contexto: São Paulo, 2010.

ANACHE, A. A.; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ANACHE, A. A. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.) **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. 2º ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

ANACHE, A. A. Diagnóstico psicológico na abordagem qualitativa oferecendo visibilidade ao sujeito com retardo mental grave. In: GONZALEZ REY, F. L. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005.

ARAÚJO, M. R. **Identificação e encaminhamento de alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação na escola pública do município de Fortaleza**: proposta de atuação de professores do atendimento educacional especializado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2011.

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, cidade, nº 29, maio /jun /jul /ago 2005.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **O Freudismo**. São Paulo: Perspectiva, 2007

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Estética e criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BARROCO; S. M. S.; SOUZA, M. P. R. de. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de educação inclusiva. **PSICOLOGIA/USP**, São Paulo, v. 23, n. 1, p.111-132, 2012.

BASSO, I. S. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente**: um estudo a partir do ensino de história. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1994.

BAPTISTA, C. R. Torna-se: trajetórias de alunos e formação de professores. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.). **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro&João, 2013.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 17, Marília, 2011, p. 59-76.

BENEVIDES, M. C. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo de caso em uma instituição de ensino superior da rede pública de Fortaleza/Ceará**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, 2011.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOER, W. A. **Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: análise de uma realidade**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSCAR, São Carlos, 2012.

BORGES, C. S. **Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação especial. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 set. 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. **Política Nacional de Educação especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

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

_____. Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 abr. de 2007.

_____. Casa Civil. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011a**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em 31 mar. 2015.

_____. **Nota Técnica nº 62, de 8 de dezembro de 2011b.** MEC / SECADI /DPEE. Orientações aos sistemas de ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <www.especialjr.com.br/notatecnic9.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2012.

_____. Casa Civil. **Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRIDI, F. Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25 n. 44, p. 499-512, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>.

CARDOSO, A. P. L. B. **Políticas de educação inclusiva em tempos de ideb:** escolarização de alunos com deficiência na rede de ensino de sobral-CE. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, 2011.

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, p. 513-530, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>.

CHRISTOFARI, A. C.; BAPTISTA, C. R. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 383-398, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>.

CORRADI, J. A. Avaliação e desempenho de aluno na prova Brasil: um estudo de caso. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

CORRÊA, T. C. **Avaliação, diagnóstico e encaminhamento de crianças de crianças com necessidade educacional especial no sistema municipal de ensino de Londrina.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, 2013.

COSTA, M. R. S. A trajetória histórica da avaliação: do dia-a-dia à sistematização educacional. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 3., 2004, PIAUÍ - GT-1. Educação, Práticas Pedagógicas e Políticas de Inclusão Social". **Anais...** PiauÍ, 2004.

DEVELATI, A. de C. **AEE: Que atendimento é esse?** As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí/RS, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 13-62.

_____. Educação e avaliação: técnica e ética. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTIOFF, D. I. **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2001.

DRAGO, R. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida-Serra. **Anais...** Nova Almeida-Serra: Ufes, UFGRS, UFSCar, 2011. CD 1, Rogério Drago.pdf.

DRAGO, R. Práticas pedagógicas, inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.). **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro&João, 2013.

DUARTE, N. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.

EFFGEN, A. P. S.. **Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: _____. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5. ed. DP&A, 2003. p. 7-28.

_____. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. DP&A, 1999.

_____. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: _____. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-37.

ESTEVAO, C. V. Direitos humanos, justiça social e educação pública. Repensar a escola pública como um direito na era dos mercados. In: EYNG, A.

M. (Org.). **Direitos humanos e violências nas escolas**: desafios e questões em diálogo. Curitiba: CRV, 2013.

EYNG, A. M. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 133-155, jan./abr. 2015.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GOÉS, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de (Org.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2ª ed. Campinas, S.P.: autores associados, 2007.

FREITAS, L. C. (Org.) **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

FREITAS, M. T.; SOUZA, J.; KRAEMER, S. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

GAMA, M. L. S. **Trabalho coletivo em contextos de planejamento**: sentidos e significados atribuídos pelos professores. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Piauí: Teresina, 2012.

GARCIA, R. M. C. **Políticas inclusivas na educação**: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.) Educação Especial: diálogo e pluralidade. 2º ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas de inclusão educacional. In: JESUS, D. M. et al. (Org.) **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2012. v.10. Série Pesquisa em Educação.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIVIGI, R. C. do N.; ALCÂNTRA, J. N. de; DOURADO, S. S. F. A avaliação da aprendizagem e o uso dos recursos de tecnologia assistiva em alunos com deficiências. **Educação**: teoria e prática, Rio Claro, v. 25, n.48, p. 150-167, jan./abr. 2015.

GOÉS, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedex**, ano XX, n. 50, abr. 2000.

_____. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.) **Educação Especial**: diálogo e pluralidade. 2º ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GONZALEZ, R. K. **Educação Especial e processos de encaminhamento para a sala de recursos**: relações de gênero e cor/raça. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2013.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

HOFFMAN, J. **Avaliação**: mito e desafio. 40 ed. Mediação: Porto Alegre, 2010.

_____. **Avaliar para promover** – as setas do caminho. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HUMMEL, E. I. **Formação de professores de sala de recursos multifuncionais para o uso de tecnologia assistiva**, 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

IBGE. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=320240&search=espírito-santo|guarapari>. Acesso em ago. 2015.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livros, 2008.

_____. **Docência universitária**: um romance construído na reflexão dialógica. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

IBIAPINA, I. M. L.; FERREIRA, M. S. **Reflexão Crítica**: uma ferramenta para formação docente. **Revista Linguagem Educação e Sociedade**, Teresina, n. 9, p. 71-80, jan.-dez. 2003.

_____; FERREIRA, M^a S. A Pesquisa Colaborativa na Perspectiva Sócio-histórica. In: SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007. 256p.

JANUZZI, P. M. **Indicadores sociais no Brasil**. Campinas: Ed. Alínea, 2001.

JESUS, D. M. de.; AGUIAR, A. M. B. O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 399-416, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>

JESUS, D. M. de.; CAETANO, A. M.; AGUIAR, Ana M. B. de. Convivendo com a diferença: os alunos com necessidades na escola regular. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2001. 1 CD-ROM.

JESUS, D. M. de.; VIEIRA, A. B.; AGUIAR, A. M. B; SOAVE, A. R.B. Avaliação e Educação Especial: diálogos sobre diagnóstico, planejamento e rendimento escolar nas Salas de Recursos Multifuncionais. In: JESUS, D. M. de.; VICTOR, S. L.; GONÇALVES, A. F. S. (Org.). **Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no Observatório Estadual de Educação Especial** [recurso eletrônico]. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

KASSAR, M. de C. M.; ARRUDA, E. E. de; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. et al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LEITE, D. Avaliação da educação superior. In: MOROSINI, M. C. (Ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília: INEP; RIES, 2006. v. 2. p. 459-506.

LEONTIEV, A . **O desenvolvimento do psiquismo**. 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBERALLI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 1999

LIMA, W. G. **Política pública**: discussão de conceitos. Revista Interface (Núcleo de Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento). N° 05, Outubro de 2012.

LOPES, E. **Adequação curricular**: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

LUCCI, M. A. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Profesorado**. Revista de currículo y formación Del profesorado, n 10, v 2, 2006.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, M. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação. In: FREITAS, Luiz Carlos de. (Org.). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

LUNT, I. A prática da avaliação. In: DANIELS, H. (Org.). **Vygotsky em foco**: pressupostos e desdobramentos. São Paulo: Papyrus, 1995.

MAGALHÃES, M. C. C. Ação colaborativa na formação do professor como pesquisador. In: FIDALGO, S. S. e SHIMOURA, A. da S. (Orgs.) **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso da formação docente**. São Paulo: Doctor, 2006.

_____. Sessões reflexivas como ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula. **5º Congresso da Sociedade Internacional para a pesquisa cultural e teoria da atividade**. Amsterdam: Vrije University. Julho de 2002.

_____. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e reflexão**. Campinas, São Paulo: Mercado Aberto de Letras, 2004.

_____. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. *The Specialist*. V.19, nº 2, p. 169-184, São Paulo, 1998.

MAGALHÃES, R. de C. B. de P. O professor de educação especial: elementos para problematizar e discutir sua formação. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.). **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro&João, 2013.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associado, 1991.

_____. **História da Educação: da antigüidade aos novos dias**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, C. R. C. Práticas avaliativas formativas no contexto da periferia: limites e possibilidades. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, PPGE: Uberlândia (MG), 2012.

MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese (Livre docência) - Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, São Paulo: UNESP, 2011.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MATOS, I. S. **Formação continuada dos professores do atendimento educacional especializado: saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos surdocegueira**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza: Ceará, 2012.

MELO, H. C. B. De; MARTINS, M. de F. A. Avaliação e encaminhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais – nees para as salas de recursos multifuncionais – SRMs. Em Dourados/MS. In: **VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**, Londrina de 05 a 07 novembro de 2013.

MENDES, E. G. **Observatório nacional de educação especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns**.

Projeto 039 - Observatório da Educação – edital 2010 - fomento a estudos e pesquisas em educação. Edital nº 38/2010/CAPES/INEP, nov. 2010.

MENDES, E. G. **Deficiente mental**: A construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese de Doutorado. Curso de PósGraduação em psicologia Experimental. Universidade de São Paulo. 1995.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: UFSCar, 2012.

MOLLO K.G.; MORAES, L. E. P. Materialismo histórico e dialético: elementos iniciais. In: PADILHA, A. M. L.; OMETTO, C. B. C N. **Trabalho em educação**: processos, olhares, práticas, pesquisas. Pedro e João: São Paulo, 2011.

MONTEIRO, K. R. A. **Inclusão escolar e avaliação em larga escala**: pessoas com deficiência na prova Brasil. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, Santos, 2010.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, A.D. de, CARVALHO, A. M. P. de (orgs.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001, p. 143-162.

NASCIMENTO, A. P. do. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado**: possibilidades, movimentos e tensões. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

NININ, M.O.G. Pesquisa colaborativa: das práticas à ressignificação das práticas dos pesquisandos ou ressignificando a direção escolar. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC: São Paulo, 2006.

NOZU, W. C. S. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS**: uma análise das práticas discursivas e não discursivas, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, MS, 2013.

NUNES, M. A. A.; IBIAPINA, I. M. L. M. Uma pesquisa colaborativa de práticas pedagógicas direcionadas a adolescentes privados de liberdade. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 6. 2010. Anais... 2010.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.81, p.67-74, 1992.

PADILHA, A. M. L. Escola é lugar de sujeitos que aprendem. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.). Educação especial no cenário brasileiro. Pedro João, 2013.

_____. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo. In: GÓES, Maria Cecília R.; LAPLANE, Adriana L. Frizman (Org.). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 93-120.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n 71, jul. 2000.

PORTO, P. P. **Caracterização do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais**: um estudo no contexto paranaense. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, UEL, 2014.

POSSA, L. B.; NAJOURKS, 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, p. 465-482, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para fornecer a inclusão escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - São Paulo, 2012.

RAIMUNDO, E. A. **Avaliação externa e educação especial na rede municipal de São Paulo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

RAPHAEL, H. S. Das práticas utilitárias à práxis avaliatória: uma travessia árdua. In: RAPHAEL, H. S.; CARRARA, K. (Org.). **Avaliação sob exame**. Campinas: Autores Associados, 2002. p.159-187.

REGIANI, V. **Práticas de ensino nas salas de recursos das séries iniciais dos alunos com necessidades educacionais especiais no município de Guarapuava, PR**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

RIBEIRO, E. A. **O processo de autoavaliação institucional proposto no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para as instituições públicas e privadas**. 2010. 230 f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

SANTOS, K. S. **A política de educação especial na perspectiva inclusiva e a centralidade da Sala de Recursos Multifuncionais**: a tessitura na rede municipal de educação da Vitória da Conquista/Ba. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

SCHREIBER, D. V. F. A. **Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade Educação Especial** [dissertação]: um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Florianópolis, SC, 2012.

SERRÃO, M. I. B. **Aprender e ensinar** – a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, A. M. da; MENDES, E. G. Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. **Rev. bras. educ. espec.** [online], v.18, n.1, p. 53-70, 2012.

SILVA, M. de F. N. da. **Encaminhamento de alunos para salas de recursos**: análise sobre os argumentos apresentados por professores de classes comuns. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOBRAL, A. Ato/ atividade e evento. In: BRAIT, B. (org). **BAKHTIN**: conceitos chaves. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOBRAL, A. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. **BioEthikos**, Centro Universitário São Camilo, 2009.

SOUZA, M. A. C. Inclusão e avaliação no cotidiano da escola : um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

SOUZA, M. A. C.; SALES, S. S. (Org.). **Avaliação em educação especial no município de Guarapari – ES**: uma proposta construída no coletivo a partir das experiências dos profissionais da educação. Guarapari: Prefeitura Municipal de Guarapari/Secretaria Municipal da Educação, 2014.

SOUZA, M. C. B. R. de. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista: Marília, 2007.

SOUZA, S. M. Z. L. et al. Construindo o campo e a crítica – o debate. In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

VALADÃO, G. T. **Planejamento educacional especializado na educação especial**: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 2010.

Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, São Carlos, S.P., 2010.

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual – considerações sobre a avaliação da aprendizagem escolar.** 2011. Dissertação. Unesp, Marília, 2011.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2011.

VELTRONE, A. A. , MENDES, E. G. , CIA, F. Análise da legislação Brasileira sobre a avaliação e educação especial. **VII Encontro Nacional dos Pesquisadores d Educação Especial.** São Carlos – SP, 2012, CD-ROM.

VICTOR, S. L. **As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre a inclusão da criança com deficiência no contexto da escola de educação infantil.** In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.) Educação Especial: diálogo e pluralidade. 2º ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

VICTOR, S. L. et al. **O atendimento educacional especializado às crianças da educação infantil com deficiência.** In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 4., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida/Serra: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011. p.1-16. 1 CD-ROM.

VICTOR, S. L.; COTONHOTO, L. A.; SOUZA, M. A. C. Organização do ensino nas salas de recursos multifuncionais e a sua articulação com as classes comuns. In: ENCONTRO DO ONEESP, 4., 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2014.

VICTOR, S. L.; BORGES, D. C. P.; GOMIDE, M. G. S.; SOUZA, M. A. C. A implantação das salas de recursos multifuncionais do atendimento educacional especializado: o que revelam as políticas dos municípios e os gestores de educação especial. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.). **Educação especial no cenário educacional brasileiro.** São Carlos: Pedro&João, 2013.

VIEIRA, C. T. M. **O atendimento nas salas de recursos multifuncionais aos alunos com deficiência intelectual na rede municipal de Macapá.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal do Amapá, Programa de Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional, Macapá, 2012.

VIEIRA, A. B. **Educação especial e currículo:** disparando possibilidades a partir da reflexão crítica no cotidiano escolar. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.;

PANTALEÃO, E. (Org.). **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro&João, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKI, Lev S. **Obras escogidas**. Tomo V. Madrid, 1997.

_____. **Obras escogidas**, Tomo III. Madri: Visor, 1995.

VIOTO, J. R. B. **O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa**, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, 2013.

ZUQUI, F. S. **As salas de recursos multifuncionais das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus: itinerários e diversos olhares**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

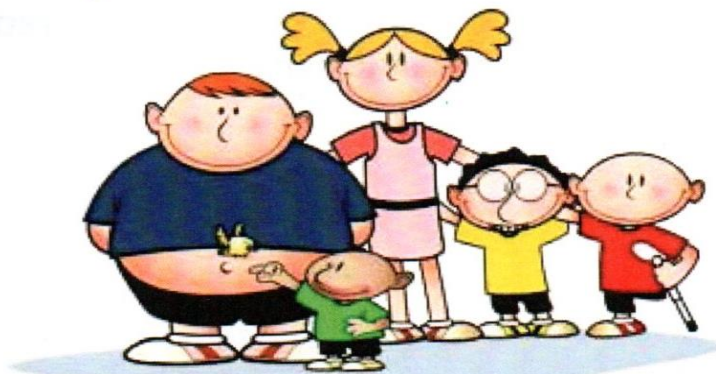
ANEXO A – PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DO MUNICÍPIO DE GUARAPARI



**PREFEITURA DE
GUARAPARI**

Secretaria Municipal da Educação

Avaliação em Educação Especial



Educação Especial

Guarapari, fevereiro de 2014

**AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE GUARAPARI – ES:
UMA PROPOSTA CONSTRUÍDA NO COLETIVO A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

Proposta de avaliação para alunos público alvo da educação especial do município de Guarapari, construída com a participação de pedagogos e professores que atuam na educação especial e da rede municipal.

GUARAPARI, FEVEREIRO DE 2014

ALESSANDRA UDEV

ANDRESSA SOUSA

ANTONIA

DIANA MÁRGARA RAIDAN GOBBI

CARLAS WIL

Secretária Municipal da Educação Especial

DALILA MARI

DIANE GUILHERME

EDILCE PERI

KARINA OLIVEIRA MARCHESI

ELBA JULIA

Gerente Técnica-Pedagógica da Educação

FABIANA M

JACQUELINE

GEIZA AMORIM CORREIA

SILVANA MARIA SILVA LIMA

Coordenadora da Educação Especial

MARTA ALVES DA CRUZ SOUZA

ALZENIRA

SUELEN DA SILVA SALES

CLEIDINEA

Professoras/pesquisadoras organizadoras da proposta

FERNANDA

ALESSANDRA CIRINO MACHADO
 ANDRESSA SCHUNCK TEIXEIRA
 ANTONIA OLIMPIO
 CARLAS WIRISA MAIOLI
 DALILA MARIA JOSÉ S LIMA
 DIANE GUILHERME DE A. SIMÕES
 EDILCE PERTEL BERGAMINI
 ELBA JÚLIA DE MATOS
 FABIANA BUENO MOTA
 JACQUELINE A. BOGHI ALVES

JOYCE ADRIANE SILVA LOPES
 LUZIA OLIVEIRA DA SILVA
 MARIA IZABEL G. DE FREITAS
 MARILDA APARECIDA MAIA
 MIRIAN SCHWARTZ SILVA
 REGINA DAS CHAGAS
 SONIA MARA S ROSA CORTÊS
 SUELY TEIXEIRA CARRIS
 VALQUÍRIA GALVÃO VILELA

Professoras da Educação Especial da Rede Municipal

ALZENIRA HONORATO GOMES
 CLEIDINERY FARIA RODRIGUES
 BAETA DA COSTA
 FERNANDA GONÇALVES M. SILVA

GISELE CARMINATI BURINI
 IVANIA APARECIDA DE M. LOPES
 MARIA APARECIDA B. ROSA
 PRISCILA MIRANDA DA SILVA

Pedagogos da Rede Municipal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	03
1 HISTÓRIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO	08
2.1 A PRÁTICA AVALIATIVA	14
2.2 ASPECTOS LEGAIS DA AVALIAÇÃO	17
2.3 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	19
2.3.1 Avaliação de Identificação	21
2.3.2 avaliação para o planejamento.....	23
2.3.3 Avaliação para a aprendizagem.....	25
3 A PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL NOS AJUDANDO PENSAR UMA PRÁTICA DE AVALIAÇÃO INCLUSIVA	28
3.1 A Avaliação Enquanto Prática avaliativa	28
3.2 A relação da avaliação com a aprendizagem	29
3.3 Avaliação e currículo	33
4 ORIENTAÇÕES PARA A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	36
4.1 AVALIAÇÃO PARA A IDENTIFICAÇÃO.....	36
4.1.1 A indicação do aluno.....	36
4.1.2 Equipe de avaliação pedagógica.....	37
4.1.3 Definição e critérios para identificação dos alunos.....	38
4.1.3.1 Definição dos sujeitos	38
4.1.3.2 Instrumentos para a coleta de dados	39
4.1.3.2.1 Estudo de caso	40
4.1.4 Tempo de duração da avaliação.....	44
4.1.5 Parecer pedagógico	44
4.1.6 Encaminhamentos	45
4.2 AVALIAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO DO APOIO.....	46
4.2.1 O plano de desenvolvimento individualizado.....	46
4.2.2 Diferentes tipos de apoio	47
4.2.3 Avaliação sistemática da avaliação por apoio.....	48
4.3 AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR.....	49
4.3.1 avaliação de rendimento.....	49
4.3.2 Instrumentos avaliativos dentro da sala de aula regular.....	52
4.3.3 Processo de decisão sobre o resultado final.....	53
5 CONSIDERAÇÕES	54
6 REFERÊNCIAS	56
7 APÊNDICE	58

APRESENTAÇÃO

O município de Guarapari participou de uma pesquisa do Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP, nos anos de 2012 e 2013, intitulada Avaliação do funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais. Nessa pesquisa, as professoras Denise Meyrelles de Jesus e Sonia Lopes Victor, que coordenavam as ações na Grande Vitória, convidaram o município de Guarapari para participar e este enviou 15 professores que atuavam na educação especial do município juntamente com os coordenadores: Geiza Correia Amorim, Geraldo Magela e Marta Alves da Cruz Souza, que também era pesquisadora na UFES.

A pesquisa do ONEESP foi desenvolvida na metodologia de Grupo Focal e realizada em 11 (onze) encontros na Universidade Federal do Espírito Santo, que foram audiogravados e transcritos. Nestes encontros as professoras responderam perguntas relativas a três eixos: formação de professores para a inclusão escolar; avaliação do estudante público alvo da educação especial; e o atendimento educacional especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais.

Após ouvir as narrativas das professoras, principalmente no que tange ao eixo de avaliação, os coordenadores da educação especial município de Guarapari, sentiram a necessidade de aprofundar nesta temática e estruturar um documento que pudesse nortear a ação dos professores de educação especial, no que tangencia a avaliação da identificação, a avaliação da aprendizagem e a avaliação do planejamento.

Souza e Sales (2014) analisando as narrativas dos professores participantes do Grupo Focal do ONEESP-ES, perceberam uma fragilidade nas práticas avaliativas dos professores em relação à avaliação da identificação (nas questões de quem identifica o sujeito; se encaminha para uma avaliação clínica; se a avaliação pedagógica tem ou não validade; o que se avalia nesse sujeito), na avaliação da aprendizagem (uma dissociação entre as aprendizagens na sala de recursos e na

sala regular; o que considerar como aprendizagem; como mediar esta aprendizagem) e na avaliação do planejamento (que parece ser pautada na visão de resultados ao invés de uma ação mediadora e interventiva nos processos de aprendizagem dos sujeitos).

Neste contexto, tanto coordenadores quanto pesquisadores comungavam com a necessidade de se ter um documento para nortear as práticas avaliativas do município de Guarapari. E assim, a coordenação da educação especial do ano de 2013 (Geiza Correia Amorim e Silvana Santos) convidaram as professoras/pesquisadoras do Grupo de Pesquisa da Infância, Cultura e Subjetividade (GRUPICIS) da UFES, para coordenar esse processo de investigação e construção de uma proposta possível.

Entendemos a construção da Proposta numa perspectiva de caminhos, de direcionamento para as práticas avaliativas dentro do contexto educacional. A construção de forma coletiva demonstra o princípio ético da equipe gestora que, ao invés de impor, chama os professores de educação especial e os pedagogos do município para dialogar com eles, para construir juntos, com a colaboração daqueles que vivenciam diretamente o processo.

Neste contexto, elaborou-se uma proposta de formação, contendo 08 (oito) encontros, que aconteceram de agosto a dezembro de 2013, das 8h às 11h30, no Núcleo Tecnológico e Formação. A SEMED encaminhou então uma carta convite às escolas, para que professores da educação especial, juntamente com os pedagogos que quisessem, pudessem participar deste momento de diálogo e construção. Cada encontro foi registrado, audiogravado e transcritos as narrativas.

Nos encontros os professores e pedagogos que aderiram ao convite puderam refletir sobre a narrativa das práticas avaliativas explicitadas na pesquisa do ONEESP agregando a reflexão sobre a sua prática e elencando fatores de

transformação. Puderam também discutir, à luz da teoria histórico-cultural, um embasamento que pudesse dar sentido à ação prática.

A partir da utilização da metodologia de “Grupos de Reflexão”, as mediadoras do grupo puderam junto com os participantes refletir e analisar os percursos da prática avaliativa do município de Guarapari e pontuar novas articulações.

Entre as ponderações dos grupos estavam questionamentos do tipo:

- Quem indica o aluno para a sala de recursos? O professor da educação especial tem este “poder” para convalidar a indicação desse aluno? Quem apoia o professor de educação especial? Como constituir o “Parecer Pedagógico”? Ele tem validade? Como esquematizar o processo de avaliação inicial?
- Como fica a avaliação da aprendizagem desse aluno na sala regular? E os instrumentos avaliativos? Em relação à nota, que nota atribuir? Ela tem o mesmo peso?
- E os encaminhamentos? Quem poderá ajudar a escola, quando esta tiver necessidade?

Essas perguntas ajudaram a nortear o processo da construção da proposta avaliativa, que delineou alguns procedimentos, de modo a garantir um processo menos subjetivo e mais técnico, cujo foco principal é a avaliação pedagógica desse alunado dentro da escola.

A dinâmica de reflexão do grupo ocorria por análise teórica de algum texto, debatendo os pontos importantes, em que esta teoria nos ajudava a pensar sobre a prática avaliativa. Depois, em pequenos grupos, havia uma construção coletiva na qual os professores e pedagogos de diferentes escolas, dialogavam sobre suas práticas e de que forma elas poderiam ser potencializadas. Na sequência, abria-se a

plenária para o debate coletivo e a estruturação das ideias para constar no documento.

Este documento foi reorganizado didaticamente pelas mediadoras, apresentado à equipe da coordenação de educação especial do município para eventuais ajustes. Após essa avaliação, o grupo de reflexão, foi novamente convidado para apreciar e avaliar o documento antes de ser encaminhado para as escolas.

1 HISTÓRIA E POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE GUARAPARI

Os processos históricos da educação especial no Brasil, em relação ao atendimento institucional às pessoas com deficiência tem, início no período imperial, com a fundação de duas instituições: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Atual Instituto Benjamin Constant) em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos– INES) em 1856. E ainda no final do século houve a implantação de duas Instituições de Educação para pessoas com retardo mental, uma em Salvador e outra no Rio de Janeiro.

Do mesmo modo, séculos mais tarde, em 1998, o atendimento as pessoas com deficiência, pelo poder público municipal de Guarapari, inicia-se com o atendimento aos alunos com deficiência auditiva e visual. O atendimento aos alunos surdos iniciou-se em uma parceria com o Estado, utilizando-se a sala de atendimento para atender os alunos que estavam matriculados nas escolas municipais e as demais deficiências eram atendidas nas instituições filantrópicas. Somente em 2001¹, inicia-se o atendimento aos alunos com deficiência intelectual pelo poder público. Estes passam a ser atendidos nas escolas regulares em espaços denominados: salas de recursos.

Marquezan (2007) e Mazzotta (1993) discorrem que o oferecimento de serviços educativos para os alunos com deficiência, ao longo da história, foi um processo de lutas, de embates, num movimento constante de negociação entre o poder público, as organizações e as entidades de apoio à pessoa com deficiência.

Neste contexto, em 1990, surge o movimento em prol da sociedade inclusiva iniciado pelas Nações Unidas, mediante resolução desse organismo em defesa de uma Sociedade para Todos. Formando assim o preceito universal que fundamenta a implantação da inclusão. Essa abrangência foi definida também no âmbito

¹¹¹ É importante ressaltar que o município tem salas de recursos, do tipo Apoio, desde 1998. O seu foco era crianças com dificuldades de aprendizagem. Somente com a publicação das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na perspectiva da inclusão, em 2001, é que o município passa a ter um atendimento específico aos alunos público alvo da educação especial.

educacional, em Jomtien (Tailândia) e posteriormente em 1994, através do conhecido Encontro de Salamanca (Espanha) resultando o documento “Declaração de Salamanca”, assinado por diversos países. Tal documento, que marcou época, determina a transformação das instituições educacionais em “Escolas para Todos”, que têm como princípio orientador a inclusão de todo aluno, em seu contexto educacional e comunitário.

Percebemos que a história da educação especial se revela apenas quando enfocada à “margem” do processo de educação. Ao encarar essa certa invisibilidade e silêncio quanto ao assunto, Kassir (1999) vem nos atentar que o silêncio pode ser um novo ponto de partida para um novo olhar sobre essa questão, e diz que ao tentar analisar o silêncio como busca por indícios nos discursos, na história da educação especial, podem dizer que a legislação educacional, da forma como foi feita, acaba não atendendo as pessoas com deficiências, mas também não as afasta desse mesmo processo.

No tocante às questões da legalidade dos direitos dos alunos com deficiência ainda é preocupante o cenário em que são vistos esses sujeitos, pois embora a Constituição Federal de 1988 garanta o atendimento especializado para pessoas público alvo da educação especial esse direito parece não estar sendo assegurado no que diz respeito à qualidade e permanência desses alunos nas redes municipais de ensino (PIETRO, 2002).

Nas concepções legais e políticas atuais temos por base a LDBEN de 1996 que evidencia os avanços para a educação dos alunos com NEE. Contamos também com Resoluções como a CNE/CEB nº2 de 2001 que tem por objetivo trazer especificações que dizem respeito ao atendimento aos sujeitos com (NEE), necessidades educacionais especiais, matriculados em escolas da rede regular de ensino.

A resolução trata ainda que esse atendimento de alunos com NEE deva ser feito na educação Básica e em todas as suas etapas e modalidades considerando especificidades dos alunos com “Deficiência” garantindo para esses educandos condições necessárias para uma educação de qualidade. Para isto os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos e as escolas se organizarem para dar as condições necessárias (MEC, 2001)

Em linhas gerais, a referida Resolução regulamenta aspectos legais da acessibilidade e permanência na escola regular de ensino dos alunos com NEE, a flexibilidade da temporalidade escolar do aluno com ‘deficiência’ bem como do currículo que atenda as devidas adaptações para esses educandos.

Em 2008 e posteriormente em 2009, à nova "Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva", da Secretaria Educação Especial - SEESP/MEC é publicada, passando a orientar os sistemas educacionais para a organização dos serviços e recursos da Educação Especial de forma a complementar e suplementar o ensino regular, como oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas de ensino e a matrícula de alunos na perspectiva da educação inclusiva.

Nesse sentido foram aprovados o Decreto Presidencial de nº 6.571/2008 (revogado pelo Decreto 7.611/2011), cujo objetivo principal é o compromisso da União na prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e a Resolução 04/2009 que especifica e orienta quanto ao atendimento do aluno com NEE, como e quando esse aluno deve ser atendido nas salas de recursos funcionais.

Dessa forma as orientações quanto à oferta do AEE (Atendimento Educacional Especializado) é para ser realizada em turno inverso ao da escolarização do educando, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses nas classes comuns da rede regular de ensino.

necessidades educacionais não poderão ultrapassar a dois (02), considerando no agrupamento a especificidade” (art. 86).

Essa limitação de número de alunos público alvo da educação especial, por turma ou classe, pode ter consequência diversas. Se por, um lado, contribui para que os alunos não sejam “alojados” todos em uma única sala e possibilita a vários professores a experiência em trabalhar com eles, por outro, pode causar rejeições de matrículas argumentando que a sala já tem o número de alunos conforme a especificação do documento.

Nesse contexto, percebemos que as ações políticas da educação especial voltadas para a inclusão em Guarapari (ES) não diferem das ações no âmbito nacional. Elas estão consoantes com a Lei nº 9.394/96 e a Resolução nº 2/2001, tal como as demais Secretarias de Educação, sejam elas municipais, sejam estaduais (PRIETO, 2004).

Atualmente o município oferece o serviço de atendimento educacional especializado aos alunos público alvo da educação especial, em salas de recursos multifuncionais localizadas nas escolas da rede municipal, desde a educação infantil até o ensino fundamental, incluindo a modalidade da EJA. Nestas salas são matriculados alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades / superdotação.

É importante ressaltar, tal como assegura na Política Nacional de Educação Especial, que embora se tenha definido o público alvo da educação especial, a classificação/diagnóstico desses alunos precisam ser contextualizadas não se prendendo a “mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão”(MEC, 2008, p.09) .

Dentro de uma perspectiva histórico-cultural as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem e esse “dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos” (MEC, 2008, p. 09). Acreditamos numa

perspectiva prospectiva sobre o sujeito público alvo da educação especial. Por isto, articulamos o papel da intervenção do professor como ponto fundamental de todo o processo avaliativo.

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Para atender a esse público, a educação especial precisa direcionar suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional colaborando e intervindo para a aprendizagem deles na escola regular, através de práticas colaborativas que garantam o acesso deles na escola e ao currículo, visando sempre a inclusão educacional.

2 AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO

2.1 A PRÁTICA AVALIATIVA

Segundo Sacristán e Gómez (1998, p. 295), entender a avaliação como prática significa

[...] que estamos frente a uma atividade que se desenvolve seguindo certos usos, que cumpre múltiplas funções, que se apóia numa série de idéias e formas de realizá-la e que é a resposta a determinados condicionamentos do ensino institucionalizado [...] ao mesmo tempo, ela incide sobre todos os demais elementos envolvidos na escolarização: transmissão do conhecimento, relações entre professores/as e alunos/as, interações no grupo, métodos que se praticam, disciplina, expectativas de alunos/as, professores/as e pais, valorização do indivíduo na sociedade, etc.

Nesse contexto, podemos entender que, no cotidiano escolar, não existe uma prática de avaliação e, sim, práticas de avaliação, pois dependem das concepções dos professores e dos usos que eles fazem desse dispositivo.

Sacristán e Gómez (1998, p. 323-336), relatando sobre as funções da avaliação, retratam a multifuncionalidade dela e apontam diversas funções da prática avaliativa e dentre elas a função pedagógica. Colocam que nesta função é preciso adaptar os processos pedagógicos ao ritmo dos alunos, ou seja, pode ser usada com o sentido de recurso para a individualização do ensino. Também tem a função de garantir a aprendizagem, orientar os processos, servir de base prognóstica e de referência para a construção do currículo.

Neste contexto estamos enfatizando uma prática que não está pautada na classificação ou que dê ênfase aos resultados do processo ensino aprendizagem. Estamos enfatizando uma prática associada à dinâmica da prática pedagógica.

Uma prática avaliativa que se pauta na construção de uma avaliação democrática imersa numa pedagogia da inclusão. Tal perspectiva valoriza a heterogeneidade,

Se os alunos também avaliam a prática docente.

Sendo assim, acreditamos que a avaliação, como prática investigativa, contribui para uma prática de inclusão que favoreça a todos no processo educacional. Esta prática remete a um olhar mais prognóstico que aponte possibilidades sobre e para o outro.

2.2 ASPECTOS LEGAIS DA AVALIAÇÃO

Analisando as orientações contidas nos documentos legais podemos perceber que são poucas as informações a este respeito. Encontramos no artigo 24 da Lei 9394/96 a ideia de que a avaliação deve ser contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos devem preponderar sobre os quantitativos:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

Essa orientação remonta a uma visão de que a avaliação não é um momento estanque e que o processo de evolução do rendimento é mais enfático do que os dias marcados para se aplicar os instrumentos avaliativos.

Caminhando na legislação, vamos nos deparar com o art. 8º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que propõe:

[...] flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e **processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais**, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (Inciso III, grifo nosso).

Nessa dimensão a lei nos orienta que mediante a necessidade dos alunos público alvo da educação especial os processos de avaliação podem ser diferenciados. Deixa transparecer uma diretriz de uma prática pedagógica que precisa estar centrada no sujeito e nos seus diferentes percursos. Mas ficamos a nos perguntar, quais processos de avaliação são adequados?

Dentro dessa mesma visão a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 coloca que,

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

Nessa orientação podemos destacar para os processos avaliativos dentro do contexto educacional:

- uma avaliação dinâmica que vê o processo de aprendizagem como um contínuo. Percebendo tanto o que já sabe quanto o que está ainda por aprender;
- uma avaliação que parte do sujeito para compreender o seu real percurso e seus avanços;
- uma avaliação que dimensione a intervenção, a mediação do professor que possibilitou o outro a aprender;
- uma avaliação que sirva de feedback, dando ao professor e aos alunos a visibilidade das estratégias do aprender a aprender.

2.3 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em relação à avaliação de alunos público-alvo da educação especial, Beyer (2005) identifica cinco paradigmas: i) clínico- médico; ii) sistêmico; iii) sociológico; iv) crítico-materialista; e v) da educação inclusiva.

No paradigma clínico-médico, a avaliação, é realizada por meio da anamnese ou história clínica, e se pauta nos déficits e limitações do sujeito, colaborando decisivamente para o encaminhamento do aluno a escolas especiais, em que os recursos terapêuticos predominam sobre a ação pedagógica.

Na concepção sistêmica, são ponderadas as demandas curriculares, sendo a avaliação seletiva e disjuntiva, com o intuito de oferecer um programa curricular adequado mediante encaminhamentos para a escola regular ou especial, conforme o caso. Nesta concepção são as condições dos alunos que servem de base para decidir em qual espaço ele conseguirá ficar.

No paradigma sociológico, a deficiência é interpretada por meio da reação do grupo social, que pode agravar (por incompreensão ou preconceito) ou facilitar (por empatia ou compreensão) o desenvolvimento integral do indivíduo. A avaliação é extremamente subjetiva e depende das expectativas do grupo.

A visão crítico-materialista, fundamentada na sociedade de classes, concebe a inaptidão produtiva como resultado direto da deficiência, sendo a avaliação um modo efetivo de excluir o deficiente do mercado de trabalho.

O paradigma da educação inclusiva almeja superar preconceitos e barreiras atitudinais por meio da inclusão social da pessoa público-alvo da educação especial. Nesse sentido, os focos da avaliação são deslocados: da seleção e encaminhamento a escolas especiais para a identificação das limitações e

potencialidades desse alunado e seu atendimento em escola regular; dos métodos quantitativos e normativos para a descrição qualitativa e a consideração do contexto social em que o indivíduo está inserido.

É neste paradigma que devemos pautar as concepções de avaliação na educação especial. Dentro desta lógica a prática avaliativa não deve servir apenas para identificar o aluno público-alvo da educação especial, mas também para pensar em práticas pedagógicas possíveis, pautada na intervenção tanto do professor da sala regular quanto no professor especializado da educação especial.

A prática avaliativa não pode ser pensada numa perspectiva estática, como se pudesse cristalizar, o momento e o sujeito avaliado, como se sempre fosse o mesmo. Ela precisa ser vista numa perspectiva dinâmica (LUNT, 1995), que aponta sempre um processo de vir-a-ser do sujeito e aposta numa visão prospectiva do ato pedagógico.

É necessário que a ação de avaliar possa servir para perceber o movimento e apontar caminhos na prática pedagógica, não classificar, não rotular e não estigmatizar. Ela deve pautar-se não apenas nas dificuldades, nas limitações funcionais ou naquilo que o aluno não aprendeu. Deve levantar e explorar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, principalmente, no que diz respeito aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades matriculados nas escolas regulares.

Neste sentido compreendemos que a avaliação para a identificação, para o planejamento e para a aprendizagem, estão articuladas dentro do processo avaliativo. Entretanto, iremos didaticamente separá-las para melhor compreender cada uma.

2.3.1 Avaliação da Identificação

A identificação do aluno público alvo da educação especial no Brasil, sempre foi uma tarefa difícil. Segundo Almeida (2004) e Mendes (1995), esse processo exigia um diagnóstico formal realizado por profissionais habilitados, principalmente da área da psicologia, pois seu principal objetivo era a segregação pela via do encaminhamento para salas especiais e/ou instituições especializadas.

As pesquisadoras colocam que, dentro do movimento de uma educação inclusiva este objetivo perde o sentido. A avaliação precisa ultrapassar a mera classificação e no contexto escolar, deve estar pautada na identificação das necessidades desse sujeito e na verificação das condições de ensino e da aprendizagem.

Sendo assim, corroboramos com a perspectiva de uma avaliação pedagógica para verificar os limites e as possibilidades de alunos com indicativo de pertencimento à educação especial.

Segundo Veltrone (2011, p.67) esta avaliação não deve ter apenas o propósito de identificar que o aluno é público-alvo da educação especial, mas sim de reconhecer suas habilidades e limitações e, ver como o ambiente no qual se encontra pode ser estruturado para atender suas demandas específicas” . Desta forma possibilita a identificação de mudanças a serem feitas e também avalia o resultado de tais mudanças.

Para Anache (2005) este processo deve ter dois objetivos: identificar o pertencimento à categoria de aluno público-alvo da educação especial e planejar o ensino de pessoas com esta condição. Apresentar diagnóstico sem considerar quais as potencialidades do sujeito, impede um prognóstico que possibilite um vir-a-ser desse aluno.

Nesta dinâmica percebemos que agregado às condições de identificação há inerente a perspectiva da aprendizagem. É preciso ter claro que mais do que identificar as características busca-se avaliar os caminhos para que, esse sujeito, tenha sucesso em seus percursos escolares. E esse olhar pedagógico é um atributo do fazer docente.

Segundo a Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no Art. 6º, que aborda sobre a identificação das necessidades dos alunos público-alvo da educação especial e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário colocam que a avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, pode ser realizada pela equipe escolar, contando, para tal, com:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais; II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema; III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário. (Brasil, 2001. p.70).

Sendo assim, é na escola que se faz uma avaliação para a identificação, contando com a experiência pedagógica da equipe escolar e o apoio da família. A formação da equipe avaliadora da instituição deve envolver os professores que atuam com o aluno, pois são estes que são responsáveis pela situação do processo ensino-aprendizagem. “A avaliação é um processo compartilhado a ser desenvolvido na escola, envolvendo os agentes educacionais” (BRASIL, 2006).

Nesse processo avaliativo de identificação a equipe deve se pautar num tripé que envolve: o aluno, o contexto educacional e o contexto familiar. Em relação ao aluno deve ser observado suas condições pessoais e o seu nível de desenvolvimento; No contexto educacional deve ser observado a instituição educacional e a ação pedagógica; já no contexto familiar deve investigar o ambiente e as relações familiares (BRASIL, 2006).

Esse processo deve possibilitar a identificação das barreiras da aprendizagem, apontar quais os apoios necessários, indicar os serviços que devem ser feitos visando o planejamento dos apoios com foco na aprendizagem e no desenvolvimento.

Em relação aos instrumentos, a equipe pode construir seus próprios mecanismos de investigação (BRASIL, 2006), sendo os mais utilizados: entrevista, avaliação pedagógica, estudo de caso, observação, anamnese e outros.

2.3.2 Avaliação para o Planejamento

A avaliação para o planejamento que acontece no atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Conforme a Resolução 04/2009, esta entre as atribuições do professor que atua no atendimento educacional especializado: “elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade” (Art. 13, inciso II).

Devido às peculiaridades de cada aluno, este plano precisa ser individualizado para poder compreender e atender as necessidades desse alunado. Um dos instrumentos que pode ser utilizado é o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) ou Plano Especializado Individualizado (PEI).

avaliações que obstaculizem o acesso ao currículo possa ser rompido (VALADÃO, 2010).

Neste contexto o PEI contribui para diminuir a sensação de despreparo dos profissionais no processo de inserção desses alunos no ensino regular. Na elaboração o professor deve estar atento às questões da faixa etária desse sujeito visando o respeito ao desenvolvimento de cada um.

2.3.3 Avaliação para a Aprendizagem

Historicamente, quando se trata da avaliação da aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial temos um complexo cenário educacional, pois o olhar sobre esses sujeitos é baseado na concepção de déficit, que desconsidera a possibilidade de uma aprendizagem quase nula ou bem aquém de seus pares.

Durante muito tempo acreditou-se que as pessoas com deficiência não aprendiam os conteúdos acadêmicos ensinados na escola. Pautado nessa concepção, a sua educação era pautada em aprendizagens relacionadas com atividades de vida diária, algumas habilidades sociais, de lazer e de trabalho supervisionado. Aprendizagem acadêmica não estaria dentro de suas possibilidades (JESUS, AGUIAR, 2012).

Diante desses fatos a prática avaliativa torna-se complexa, pois de um lado, faltam parâmetros de ensino para que possam ser avaliados. E de outro, a avaliação no campo educacional, de uma forma geral, está baseada em práticas excludentes e classificatórias que pouco contribuem para o redimensionamento da prática pedagógica (ESTEBAN, 2003; DIAS SOBRINHO, 2002); AFONSO, 2012).

A prática da avaliação da aprendizagem baseada na concepção de mensuração, de aferição de resultados de desempenho do aluno, “encontra-se na contramão de um

movimento que tem buscado considerar que a educação escolar pode ser (re)criada por meio de uma perspectiva de inclusão escolar, e é nesse contexto que essa prática vem se tornando cada vez mais desafiadora e complexa” (CHRISTOFARI, BAPTISTA, 2012, p. 387).

É necessário que a ação de avaliar possa servir para perceber o movimento e apontar caminhos na prática pedagógica, não classificar, não rotular e não estigmatizar. Ela deve pautar-se não apenas nas dificuldades, nas limitações funcionais ou naquilo que o aluno não aprendeu. Deve levantar e explorar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, principalmente, no que diz respeito aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades matriculados nas escolas regulares.

Em relação à avaliação dos alunos público alvo da educação especial, Christofari e Baptista (2012) colocam que devemos pensá-la associada às concepções que temos acerca de aprendizagem, do papel da escola na formação dos alunos e das funções da avaliação como instrumento que permite o (re)planejamento das práticas pedagógicas. Esta visão constrói uma prática pedagógica favorecedora do processo de inclusão escolar.

Anache e Martinez (2007, p. 43) frisam que “[...] não há um modo homogêneo de aprender, mas sim diferentes formas de aprender.” E para poder perceber esse movimento o ato de avaliar deve se constituir em uma das principais funções da prática pedagógica do professor. Deve fazer parte essencialmente do processo ensino e aprendizagem, de maneira que esse ato deve ser visto como “atividade crítica de aprendizagem” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002), pois estará a serviço de todos os seus agentes – do professor, que pode melhorar sua prática docente, e do aluno, colaborando para sua aprendizagem e sabendo quais dificuldades podem e devem ser superadas.

Neste contexto a avaliação da aprendizagem deve ser pensada como um processo dinâmico considerando tanto o conhecimento prévio quanto o nível atual de

desenvolvimento do aluno e também as possibilidades de aprendizagem futura. Deve evidenciar uma prática pedagógica que é processual e formativa e analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor (BRASIL, 2007).

Nesta prática o mais importante não é o resultado, mas sim, os processos e as intervenções. O professor deve criar estratégias, que partam de um objetivo comum e registrar esse processo utilizando diversos instrumentos. Na dinâmica da aprendizagem e da prática avaliativa o professor deve considerar que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos, outros podem precisar de linguagens diferenciadas como: o uso da língua de sinais ou o Braille, ou ainda de informática ou tecnologia assistiva como uma prática cotidiana.

3 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL NOS AJUDANDO A PENSAR NUMA PRÁTICA DE AVALIAÇÃO INCLUSIVA.

3.1 A AVALIAÇÃO ENQUANTO PRÁTICA

Avaliar seria acompanhar o processo pedagógico fazendo sua análise e percebendo o que está funcionando e que está possibilitando alcançar os objetivos colocados anteriormente e o que não está dando certo. Seria uma avaliação investigação na ênfase, na ação, na análise e na ação. Estas ideias estão pautadas em Vigotski, Esteban, Padilha e outros autores que nos auxiliam a pensar o processo de avaliação pela investigação fundamentada numa ação-reflexão constante.

Assim, não é o aluno que tem que ser avaliado, mas sim os processos de ensino que estão sendo colocados e necessitam ser repensados. Isto não será um movimento parado, mas um movimento constante e fluído.

Vigotski (2003, p.82) no artigo “Problemas do método” diz que “[...] se substituimos a análise do objeto pela análise de processo, então, a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos estágios iniciais.” Então idealiza-se uma avaliação que o professor irá investigar determinada situação de ensino, nesse momento esse professor tomará lugar de pesquisador, o foco do professor não será o aluno e sim a situação de ensino. Se o objetivo do professor, agora também pesquisador, é que o aluno aprenda e se o aluno não aprendeu o que tem que ser analisado não é “o aluno que não aprendeu” e sim os processos de ensino a que ele foi submetido. Teremos que voltar ao início desse processo e perceber o que deu certo e o que não deu certo, sabendo que essa situação de ensino leva em conta o sujeito que está vivendo ela, mas não suas limitações e sim as possibilidades, não perdendo de vista que o professor também é sujeito dessa situação. Sujeito que também é constituído de história e cultura construído por determinações sociais.

Na educação especial costuma-se avaliar o aluno a partir de suas condições orgânicas e físicas, falar das suas características que os impede de realizar tal atividade, falar que é incapaz de escrever porque não tem os braços, ou dizer que não pode se comunicar porque não fala, ou que não vai se desenvolver porque algum componente do cérebro não é completo. Mas, se partimos da situação desenvolvemos e nos constituímos a partir das relações sociais, sem nos preocuparmos com as questões biológicas.

Vigotski nos fortalece no argumento no sentido de dizer que:

“...Conclusão geral: se atrás das funções psicológicas estão geneticamente as relações das pessoas, então: 1) é ridículo procurar centros especiais para as funções psicológicas ou funções supremas do córtex (partes frontais-Pavlov) 2) deve explicá-las não com ligações internas orgânicas (regulação), mas de fora, através de estímulos, 3) elas não são estruturas naturais, mas construções 4) o princípio básico do trabalho das funções psíquicas superiores (da personalidade) é social do tipo interação das funções, que tomou lugar da interação das pessoas...”

Assim, podemos dizer que a aprendizagem e o desenvolvimento se darão com base nas condições sociais sistematizadas para que ele aconteça. A escola nesse contexto é um lugar em que devemos pensar e sistematizar a organização do espaço, atividades e materiais pedagógicos para favorecer o aprendizado.

3.2 A RELAÇÃO DA AVALIAÇÃO COM A APRENDIZAGEM

O aluno antes de ir à escola já possui uma série de conhecimentos. O aluno no contexto sócio-histórico aprende com os seus pares e com o meio que a estimula, ela não está protegida por nenhuma barreira para que as coisas que ela vive não influenciem no seu aprendizado e desenvolvimento. Tal fato, podemos verificar nas palavras de Vigotski.

O ponto de partida para essa discussão é o fato de que o aprendizado começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com o qual

o aluno se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, os alunos começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Conseqüentemente, os alunos têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar (VIGOTSKI, 2003b, p.110).

Esse mesmo autor considera que o conhecimento escolar é diferenciado do conhecimento que é adquirido fora da escola porque ele é um conhecimento com fundamentos científicos, mas defende que no relacionamento com adultos, através da linguagem e da imitação, o aluno desenvolve habilidades e diz que “[...] De fato, o aprendizado e desenvolvimento estão interrelacionados desde o primeiro dia de vida da criança [...]”. (VIGOTSKI, 2003, p.110).

O autor diz que entre o conhecimento pré-escolar e conhecimento escolar a sistematização não é o único fator que os difere, mas também a utilização da zona de desenvolvimento proximal.

Dessa maneira Vigotski (2003) discorda da concepção empírica que devemos ensinar apenas aquilo que a faixa etária ou nível de desenvolvimento permite. Se no processo de ensino e aprendizagem o que queremos é identificar às relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Para isso, o autor diz que devemos determinar dois níveis de aprendizagem. O primeiro nível pode ser chamado de desenvolvimento real, [...] é o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certo ciclos de desenvolvimento já completados[...], ou seja, aquilo que o aluno já aprendeu, o resultado, aquilo que ele consegue fazer sozinha.

Geralmente os testes psicológicos ou as avaliações diagnósticas utilizam-se apenas desse nível de desenvolvimento para dizer se o sujeito é capaz ou não, tem alguma dificuldade de aprendizagem ou se apresenta alguma deficiência intelectual. Como

nos diz Vigotski (2003c, p.111), nos estudos de desenvolvimento mental das crianças, geralmente admite-se como indicativo da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas. O autor apresenta como hipótese “[...] a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser de alguma maneira muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha.”

Então, o autor considera que os processos de aprendizados com a ajuda de um mediador ou de um grupo são mais relevantes do que o resultado desse aprendizado. Então a zona de desenvolvimento proximal seria a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de um adulto ou em elaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2003, p. 112).

Padilha (2004) nos auxilia entender esse conceito a partir da análise do texto de Vigotski, dizendo que o autor chama atenção para o fato de que é necessário considerar não apenas o nível de desenvolvimento já conquistado, já consolidado, mas também o nível de desenvolvimento proximal, ou seja, a esfera de funcionamento emergente, vinculado a possibilidades de resolver situações com a ajuda de outras pessoas mais capazes. Muitas tarefas que os alunos não conseguem realizar, por si mesmas e sozinhas, podem ser realizadas com ajuda... O conceito de zona de desenvolvimento proximal refere-se, portanto, a caminhos possíveis no processo de desenvolvimento. Caminhos estes que poderão não ser percorridos, apenas de sua possibilidade, dependendo da atuação do grupo social (PADILHA, 2004b, p.22).

Dessa maneira, voltando nosso olhar para o aluno com deficiência percebe-se que esse conceito nos possibilita trabalhar com uma prática de avaliação não apenas do que ele já sabe ou de como ele é, mas sim avaliar os processos de ensino as quais eles estão vivenciando, e que avanços estão tendo durante esse processo desconsiderando as suas limitações. Esteban (2008), sobre esse conceito, nos diz:

Este conceito indica a existência de um espaço onde os conhecimentos estão em construção, sendo estes, e não conhecimentos já consolidados, que devem conduzir a prática pedagógica. Ressalta a natureza coletiva, compartilhada e solidária do conhecimento, além da riqueza da heterogeneidade, pois em cooperação os sujeitos revelam seus conhecimentos potenciais, desenvolvem novas potencialidades, articulando um processo permanente de ampliação dos conhecimentos. Forja novos olhares para o movimento de construção de conhecimentos, indica outros caminhos para o processo ensino/aprendizagem, sinalizando uma perspectiva interessante para se pensar a avaliação: abandono da classificação dos conhecimentos já considerados, e a busca de processos emergentes, em construção, que podem anunciar novas possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento (ESTEBAN, 2008a, p. 17).

Com base nesse conceito, estamos pensando uma avaliação na educação especial que poderia ser estendida ao ensino dos alunos. Avaliação essa que valorize o diálogo, o acerto ao invés do erro, que possibilite a multiplicidade de saberes e a inclusão, reconhecendo a diversidade.

Reconhecer a existência da diversidade significa que os vários conhecimentos não são formas “aceitáveis” para se atingir o “verdadeiro” conhecimento, a diferença nos mostra que os resultados variados são conhecimentos construídos a partir de óticas diferentes, articulando de maneira peculiar os fragmentos de conhecimento que cada um possui (ESTEBAN, 2008b, p.17).

Assim, podemos verificar que uma prática pedagógica, que valorize a reflexão através do erro, pode revelar o que o aluno sabe e, com processos de mediação dos professores, o que ele poderá vir a saber. Dessa forma, pensar a zona de desenvolvimento proximal nos dá condição de pensar a prática de avaliar como um processo de investigação em que o professor estará sempre repensado as suas práticas. Vigotski argumenta que:

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos nos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, mas

também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, mas como aquilo que está em processo de maturação... O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2003d, p.113).

Nesse sentido, os processos de ensino estarão em avaliação constante e, num refazer também de forma contínua, os seus resultados, pois é o que está acontecendo e não o que está por acontecer que deve ser acompanhado e promovido. No processo de imitação, os alunos estarão vivenciando essa experiência de acordo com seu tempo e irão, em algum momento, realizar a atividade proposta autonomamente.

Os alunos podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites das suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, os alunos são capazes de fazer muitas coisas por isso a necessidade de fazer com.

Sendo assim, a avaliação tem ressonância direta com os processos de aprendizagem, não só pensando o resultado mas enfatizando os processos pelos quais os alunos possam chegar ao resultado desejado.

3.3 AVALIAÇÃO E CURRÍCULO

Quando pensamos na avaliação estamos articulando com aquilo que se propõem a ensinar. É preciso ter em mente o que Saviani (2000, p. 17) preconiza como objetivo da atividade educativa: “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e

intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

É um trabalho intencional, no qual se tem um papel definido entre o que é ensinar e o que é aprender. “A aprendizagem é decorrência de um ensino que proporcione a **atividade de aprendizagem**” (SERRÃO, 2006, p.116 grifo do autor).

Esta atividade é parte constitutiva do processo, porém não é qualquer atividade. Asbahr (2005) baseada em Leontiev coloca que toda a atividade é proveniente de uma necessidade. Porém não basta a necessidade para se ter uma atividade, pois é na ação junto ao objeto que se tem um motivo para uma atividade.

Neste contexto, a prática pedagógica com alunos público alvo da educação especial devem estar pautadas em objetivos que geram motivos em situações concretas para os alunos aprenderem. Numa situação de escrita, por exemplo, os alunos precisam ter um motivo para escrever, uma necessidade real. Para satisfazer esta necessidade se motiva a escrever (objeto da escrita). Motivado busca-se estratégias, ações ligadas ao seu objetivo, satisfazer sua necessidade de escrever. Portanto, as atividades em sala de aula, devem ser significativas e dentro de um contexto. Entretanto, não se trata de atividades individuais, mas atividades que sejam desenvolvidas dentro de um objetivo geral e com seus pares. O entorno é algo extremamente relevante para o desenvolvimento do sujeito.

Dentro desse contexto, Moura (2001) nos desafia a pensar não só num planejamento, mas em um que contenha atividades orientadoras de ensino. Para o autor, essa atividade é aquela que se estrutura de modo a permitir que os sujeitos interajam mediados por um conteúdo negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação problema.

“A significação social da atividade pedagógica do educador é justamente proporcionar condições para que os alunos aprendam, ou melhor, engajem-se em

atividades de aprendizagem” (BASSO, 1994, p. 27). O professor é, nesse contexto, o mediador entre o conhecimento e o aluno.

A mediação dentro do cotidiano da escola é qualitativamente diferente de outras mediações, pois esta tem uma finalidade específica, uma intencionalidade, que é propiciar a apropriação de instrumentos culturais básicos que permitam elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual.

Percebe-se que os processos avaliativos estão interligados com a prática pedagógica. Sem a avaliação, professor e aluno, não se percebem como sujeitos que estão se desenvolvendo e em que pontos podem e devem ocorrer as intervenções.

4 ORIENTAÇÕES PARA A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

4.1 AVALIAÇÃO PARA A IDENTIFICAÇÃO

4.1.1 A Indicação do Aluno

Ao iniciar o ano o professor² regente receberá um instrumento (Apêndice I) solicitando o encaminhamento de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e/ou alunos com manifestações de indicação de pertencimento ao público alvo da educação especial.

O professor deverá encaminhar para a Sala de Recurso Multifuncional os alunos que já possuem um laudo para que estes iniciem o atendimento. O regente poderá encaminhar também alunos que apresentam manifestações que demande de um acompanhamento especializado considerando em sua avaliação aspectos que dificultam o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, no que tange ao desenvolvimento pessoal, social, físico e cognitivo (autoestima, autorganização, iniciativa, humor e suas alterações como agressividade ou apatia, curiosidade e desejo de aprender, criatividade, interação com o entorno, competência e habilidade social, expressões artísticas, linguagens, pensamento lógico-matemático, compreensão do mundo físico e tecnológico, problemas de visão e auditivo).

Após fazer essa primeira avaliação o professor regente apresentará ao pedagogo da escola e junto com o professor de educação especial, que também faz o colaborativo, poderão reavaliar o aluno indicado refletindo se este realmente necessita ser encaminhado para sala de recursos multifuncionais ou se, somente ações pedagógicas em sala de aula/escola possibilitará o seu desenvolvimento.

²Quando se tratar de alunos dos anos finais do ensino fundamental, essa indicação deve ser consensual dos professores que atuam com aqueles alunos. O pedagogo deve ser mediador desse processo.

Nesse momento a função do professor especializado é ajudar o professor regente a pensar em metodologias que possibilitará a aprendizagem do aluno ou em ações que possam eliminar as barreiras que estão dificultando o seu aprendizado e desenvolvimento.

Em casos de suspeitas mais enfáticas como, por exemplo, uma suposta deficiência intelectual, surdez, deficiência auditiva, cegueira, transtornos globais do desenvolvimento o professor regente, junto com o pedagogo e o professor de educação especial preencherá um instrumento (Apêndice I) conforme a manifestação do aluno, no qual encaminhará a Equipe de Avaliação Pedagógica para que possa ser realizada uma avaliação mais sistemática. Junto ao instrumento, o professor da sala regular deve anexar cópia da produção dos alunos. Os pais dos alunos devem ser comunicados e autorizar o processo de investigação (Apêndice II).

4.1.2 Equipe de Avaliação Pedagógica

Para se fazer a avaliação de identificação, dos alunos com indicação de pertencimento ao público-alvo da educação especial, existem duas equipes. Uma é a Equipe de Avaliação da Escola e a outra é a Equipe de Avaliação do Município.

A equipe de avaliação da escola para a avaliação inicial será composta pelo:

- a) diretor;
- b) pedagogos;
- c) professores que atuam com esse aluno;
- d) professores de educação especial,
- e) coordenador.

O professor de educação especial irá coordenar essa equipe. Os participantes da equipe devem coletar os dados e sistematizá-los na forma de um Parecer Pedagógico. Cada profissional terá um foco de observação e os dados devem ser analisados de forma conjunta em uma reunião, que deve ser agendada. Para a produção do estudo de caso (Apêndice III) do aluno, a equipe precisará se reunir pelo menos 03 vezes. A cada reunião deve ser feito uma Ata que é registrada em

Livro Próprio da Equipe de avaliação. O Parecer Pedagógico (Apêndice IV), juntamente com cópia dos pareceres de avaliação descritivos (Apêndice V) de cada membro mais a cópia das Atas da reunião e as avaliações realizadas devem ser encaminhadas para a Equipe de Avaliação do Município que dará deferimento ao Parecer Pedagógico.

Salientamos que nas escolas que têm cuidador, este profissional também pode contribuir participando das observações.

A Equipe de Avaliação para deferimento dos pareceres deve ser composta por:

- a) coordenadores da educação especial do município;
- b) 02 professores de educação especial, efetivos e com experiência;
- c) 02 pedagogos efetivos;
- d) 01 professor efetivo do ensino fundamental;
- e) 01 professor efetivo da educação infantil;
- f) 01 psicopedagogo;
- g) 01 psicólogo;
- h) 01 fonoaudiólogo.

Essa Equipe será nomeada via Portaria e deve se reunir para deferir os pareceres pedagógicos, a cada dois meses. Havendo necessidade a Equipe pode marcar entrevista com a família, com o aluno, bem como visita à escola, para complementação dos dados. Ao final a Equipe dará o deferimento e assinará junto com a Equipe da escola o Parecer Pedagógico.

4.1.3 Definições e critérios para a identificação dos alunos

4.1.3.1 Definição dos Sujeitos

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2007) na definição de público-alvo os divide em 03 categorias:

Deficiência	Aquelas que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.
Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD	Aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.
Altas habilidades/ Superdotação	Aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

4.1.3.2 Instrumentos para coleta dos dados

A coleta de dados será realizada pela via do Estudo de Caso utilizando para isto a observação, a entrevista e a avaliação pedagógica na SRM. Ao final a Equipe elabora um Parecer Pedagógico (Apêndice IV).

A Equipe deve se dividir para poder avaliar o aluno em diferentes ambientes e momento, tais como: Sala de Recurso Multifuncional, Sala de aula e no ambiente familiar. Por exemplo, o professor do AEE deve observar a organização e a gestão da sala de aula, o coordenador pode observar o recreio, as brincadeiras, e outro avaliar as atividades realizadas na biblioteca e no laboratório de informática.

A avaliação realizada na sala de recursos multifuncionais, na sala de aula e na família visa recolher informações sobre o aluno considerando seis aspectos principais: desenvolvimento intelectual e funcionamento cognitivo; a expressão oral; o meio ambiente; as aprendizagens escolares; o desenvolvimento afetivo-social e as interações sociais; os comportamentos e atitudes em situação de aprendizagem e o desenvolvimento psicomotor. Em cada ambiente avaliado, o responsável pela avaliação deve emitir um parecer descritivo (Apêndice V) daquilo que foi avaliado.

A partir das informações obtidas nos três ambientes de avaliação, a Equipe de Avaliação Pedagógica, constrói o perfil do aluno, bem como identifica a natureza do problema que mobilizou o encaminhamento desse aluno para o atendimento educacional especializado.

4.1.3.2.1 Estudo de caso

O Estudo de caso é um instrumento pedagógico que desafia a raciocinar, argumentar, negociar e refletir em torno de uma demanda e/ou problema. Implica um movimento de se chegar a uma decisão, por meio da análise e discussão individual e/ou coletiva das informações expostas no estudo de caso. Promove o raciocínio crítico e argumentativo sobre os alunos que estão sendo investigados como pertencentes ao público-alvo da educação especial.

Com base nos registros em diferentes ambientes a equipe será capaz de construir um perfil do aluno, identificando as potencialidades e dificuldades dele e dos demais atores envolvidos com esse aluno.

Um estudo de caso (Apêndice III) contém as seguintes partes:

1. Apresentação da manifestação (Registrar a queixa da família, dos professores da sala regular)
2. Esclarecimento da manifestação (Relatar os caminhos a serem investigados e o que se conseguiu perceber (os fatos) a partir das observações, das entrevistas e da avaliação pedagógica).
3. Identificação da natureza da manifestação (É a análise dos dados registradas na etapa 2)
4. Potencialidade da manifestação (Apresenta uma perspectiva do potencial real do aluno mas também apresenta uma visão prognóstica, delineando-o como sujeito público-alvo da educação especial)
5. Elabora-se o PDI
6. Anexos): Parecer da Avaliação Descritiva, Avaliação Pedagógica.

a) A observação

A observação é um instrumento importante que pode ser utilizado para perceber as manifestações dos alunos. É necessário que o observador tenha foco para observar e deve sempre registrar o que foi observado tendo cuidado para não colocar suas impressões e interpretação dos fatos. Os participantes da Equipe da Escola podem utilizar de formulários (Apêndice VII) para facilitar o registro e posterior construção do Parecer.

A Equipe de Avaliação deve estar atenta e observar as manifestações em diferentes ambientes do contexto escolar, em diferentes tempos e espaços.

Ambientes	O que observar
A sala de aula comum	Deve considerar a organização do espaço, as metodologias de ensino desenvolvidas, as interações entre alunos e entre aluno e professor, o currículo e o nível de ensino. Nesse sentido descreverá o contexto observado.
Na sala de recursos multifuncionais	Deverá constar a metodologia desenvolvida para a interação com aluno e todo o processo de desenvolvimento das atividades realizadas e como o aluno se manifestou, assim com também a organização do espaço e as ações do professor da educação especial.
Atividades externas (pátio, refeitório, quadra)	Nesse contexto deverá descrever como esse aluno se manifestou nesse espaço e mais importante como esse espaço estava organizado e as pessoas presentes como se comportavam? As dificuldades do aluno e as reações das pessoas? Assim o professor contará o que aconteceu com detalhes da observação.

A Equipe de Avaliação focará as observações levando em conta o desenvolvimento global da criança e as ocorrências em diferentes contextos. Os componentes podem fazer as observações conforme seus locais de trabalho na unidade de ensino, como por exemplo, o coordenador pode observar na área externa. Entre os pontos a serem observados podemos listar:

Autoestima	Auto-organização
Iniciativa	Aspecto emocional
Curiosidade e desejo de aprender	Criatividade
Interação com o mundo	Competência social
Motricidade fina	Motricidade grossa
Expressões artísticas	Linguagens
Pensamento lógico, conceitual e matemático	Compreensão do mundo físico e tecnológico
Compreensão do mundo social	Relacionamento

a) Entrevista

A entrevista é outra fonte de informações que ajudará a Equipe a analisar outros elementos que não podem ser observados. Ela deve ser feita com a família (Apêndice VIII) e com o próprio aluno (durante a avaliação pedagógica) a partir de um roteiro estruturado. Ela precisa ser agendada.

b) Avaliação Pedagógica

A avaliação pedagógica consiste numa investigação sobre a capacidade cognitiva do aluno que foi indicado para análise. Tem como objetivo avaliar em funções dos aspectos motores, do desenvolvimento da expressão oral e escrita, do raciocínio lógico matemático, do funcionamento cognitivo, da afetividade (comportamento e interação) e da relação que o aluno estabelece com o saber (BRASIL, 2010).

A avaliação deve ser feita de modo lúdico na qual o aluno tem livre expressão. Baseado nas orientações contida no MEC (BRASIL, 2010) elaboramos este quadro abaixo.

Aspectos	Orientações para observar no aluno
Motor	Capacidade de manipular objetos de diferentes texturas,

	<p>formas e tamanho;</p> <p>Capacidade de pegar no lápis para pintar, desenhar, bem como para fazer o traçado das letras.</p> <p>Caso o aluno tenha dificuldade motoras o professor pode utilizar de recursos variados inclusive tecnológico para avaliar.</p>
Expressão oral	<p>Compreende determinadas mensagens (recados), se ele é capaz de expressar suas ideias de modo coerente com o contexto em questão, mesmo quando ele não é capaz de falar.</p> <p>Verbaliza de forma clara suas ideias, se ele faz uso, ao falar, de um vocabulário amplo e diversificado</p> <p>O aluno pode expressar sua compreensão através de desenhos, apontar o material apresentado pelo professor e ainda pode realizar movimentos corporais afirmativos ou negativos.</p>
Aquisição da língua escrita	<p>Avaliar o conceito que o aluno tem sobre a escrita.</p> <p>Avaliar escrita espontânea, criando situações objetivas para se escrever (O quê, para quem e por que).</p> <p>Uma sugestão é avaliar a escrita do nome em três aspectos: se o aluno compõe seu nome (que pode ser feito com alfabeto móvel) e se atribui importância à seqüência e ao conjunto das letras que formam seu nome. Observar se o aluno compõe o nome próprio sem ajuda do professor; se ele considera que o seu nome está escrito, mesmo quando falta alguma das letras que o compõe; se ele considera que seu nome está escrito quando todas as letras estão visíveis, ainda que a ordem das mesmas tenha sido alterada, e, por fim, se ele considera que seu nome está escrito quando todas as letras estão presentes na ordem adequada.</p>
Leitura de portador de texto	<p>Avaliar a capacidade de leitura de um texto memorizado tem por objetivos verificar se o aluno lê de memória ou se utiliza outras estratégias para realizar a leitura.</p> <p>Localizar no texto palavras solicitadas pelo professor, deve-se utilizar um texto que o aluno conheça, por exemplo, uma música para perceber se ele indica as palavras solicitadas com apoio na memória ou lê, convencionalmente, as palavras solicitadas pelo professor.</p>
Matemática	<p>É preciso que esses alunos sejam capazes de ver a pertinência dessa aprendizagem em situações concretas. O sentido que o aluno imprime às suas ações e o significado que dá aos signos lingüísticos e matemáticos que manipula são determinantes para o processo de aprendizagem deles.</p> <p>Conhecer o que o aluno sabe em função de suas experiências de vida, inclusive na escola. A avaliação dessas experiências poderá ser realizada pelo professor do AEE através da proposição de situações-problema contidas nessas</p>

	experiências, cujas resoluções possam implicar a necessidade de o aluno levantar hipóteses mediante a mobilização de seus conhecimentos prévios.
Relaciona com o saber	A forma como o aluno se percebe como sujeito de aprendizagem capaz de contribuir ativamente com a construção de saberes no interior de seu grupo.

Ao final da avaliação o professor do Atendimento Educacional Especializado deve registrar, em formulário próprio (Apêndice IX) o resultado da avaliação pedagógica.

4.1.4 Tempo de duração da avaliação

O tempo de duração da construção do Parecer Pedagógico sobre o aluno que for indicado com manifestação da deficiência não deve ultrapassar 05 (cinco) meses. Sendo 03 (três) meses para que a Equipe de Avaliação da Escola monte seu parecer e dois meses para que a Equipe de Avaliação do Município emita o seu parecer dando deferimento do processo.

Quando não houver consenso entre as Equipes, prorroga-se o prazo por mais dois meses.

4.1.5. Parecer Pedagógico

O Parecer Pedagógico é um documento que constitui de uma gama de avaliações que busca identificar se determinado aluno pode ser considerado como sujeito público-alvo da educação especial com o intuito de criar estratégias de intervenção pedagógica para ele.

Este Parecer traz uma descrição, conforme as manifestações do aluno em diferentes contextos e tem peso equivalente à uma avaliação diagnóstica realizada por profissionais da área clínica.

Segundo as orientações para o preenchimento do Censo Escolar referente ao ano de 2011, esta exigência é abandonada. Compreende-se o parecer pedagógico do professor do atendimento educacional especializado como

possível e suficiente.. Nesse contexto, a avaliação inicial e o parecer pedagógico do professor do Atendimento Educacional Especializado ganham relevância e passa a sustentar o processo decisório sobre o ingresso do aluno no serviço, bem como, sua inserção como aluno do público alvo da educação especial no Censo Escolar MEC/INEP.

Além das orientações do Censo, a Política Nacional de Educação Especial e as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Resolução nº 2/2001) e outros documentos sustentam esta mesma perspectiva.

Sendo assim o Parecer Pedagógico deve conter os seguintes documentos:

1. Folha na qual se emitirá o Parecer Pedagógico da Equipe de Avaliação da Escola e também o Parecer da Equipe de Avaliação do município. (Apêndice IV)
2. Estudo de Caso (Apêndice III) contendo em anexo os pareceres dos componentes da Equipe (Apêndice V)
3. Ficha de encaminhamento inicial do professor da Sala de Aula (Apêndice I) assinada (pelo pedagogo, professor da sala de aula e professor da Sala de Recurso) e com cópias das produções do aluno.
4. Ficha de autorização da família para consentimento de investigação sobre a o aluno (Apêndice II).

Este documento é individual e, por ser pautado numa avaliação dinâmica, deve ser reavaliado anualmente. O documento justifica a inclusão do aluno no rol de público-alvo da educação especial, para aqueles que não possuem um laudo específico.

4.1.6 Encaminhamentos

A partir da indicação do aluno quer seja por laudo ou por Parecer Pedagógico o aluno será encaminhado para o Atendimento Educacional Especializado.

Conforme o artigo 2 da Resolução 4/2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na modalidade da Educação Especial, o AEE tem a função de complementar ou suplementar a formação do aluno “por meio da disponibilização de serviços, recursos de

“acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”

Entre os serviços podemos elencar:

- Atendimento na Sala de Recurso Multifuncional, com matrícula no contraturno, e elaboração de Plano de Ensino Individual, para planejamento da eliminação das barreiras no contexto educacional;
- Atendimento de serviço colaborativo, entre o professor do AEE e o professor da sala de aula comum;
- Serviço de tradutor e intérprete de LIBRAS;
- Serviço de adaptação e transcrição em BRAILLE e Tinta;
- Encaminhamento de serviços clínicos como: fonoaudiólogo, psicólogo e psicopedagogo para a complementação dos apoios oferecidos na escola;
- Encaminhamento para avaliação clínica, em casos que demandam de outras avaliações, tais como: surdez, cegueira, psicoses, autismos e outros.

4.2 AVALIAÇÃO PARA O PLANEJAMENTO DO APOIO

4.2.1 O Plano de desenvolvimento individualizado

O processo avaliativo deve servir de base para a tomada de decisões visando atender às necessidades identificadas no aluno, isto é, para construir caminhos que permitam a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos os que compõem a comunidade escolar, contribuindo assim, para uma educação inclusiva.

De acordo com a manifestação e/ou laudo do aluno, o professor de educação especial podendo ter a colaboração do pedagogo, irá traçar um plano de trabalho diante da especificidade apresentada e fazer um acompanhamento de como esses apoios viabilizados para o aluno estão potencializando o seu desenvolvimento social e cognitivo na sala de aula comum. Esse apoio inclui o trabalho desenvolvido na

sala de recursos multifuncionais, na sala de aula comum, os materiais pedagógicos, os apoios e os encaminhamentos para projetos desenvolvidos pela escola e pela rede municipal de educação.

O plano de trabalho na sala de recurso deve ter o caráter suplementar e complementar a sala de aula.

A cada trimestre o professor de educação especial, deverá elaborar um relatório dizendo dos apoios e atividades viabilizadas e se estas ajudaram no desenvolvimento do aluno. Nesse relatório deverá constar as dificuldades dos professores em relação a esses apoios e também as possibilidades de ações que poderiam resolver determinados problemas.

É importante ressaltar que os pais precisam autorizar a matrícula no AEE (Apêndice XV), bem como assinarem um Termo de Desistência (Apêndice XIV) caso não concorde com o atendimento

4.2.2 Diferentes tipos de apoio

O aluno público alvo da educação especial pode demandar de diversos apoios, tanto em sala de aula como em qualquer ambiente da unidade escolar. Os apoios variam conforme a especificidade e podemos citar:

- Para alunos com surdez: intérprete de LIBRAS, instrutor de LIBRAS, dicionário em LIBRAS, vídeos com legenda e interpretados, material didático adaptado, localização na unidade em LIBRAS, etc...
- Para alunos cegos: lupas, máquina BRAILLE, impressora Braille, material ampliado e adaptado, regletes, punção, etc...

- Para alunos com deficiência intelectual e física: material concreto, mobília adaptada, material escolar adaptado, cadeira de roda, rampas, banheiro acessível, cuidador, etc...
- Para todos os alunos: professor especializado, cuidador, trabalho colaborativo na sala regular, atendimento educacional especializado, e outros que o sujeito demandar.

4.2.3 Avaliação sistemática dos planejamentos para o apoio

O Plano de Ensino Individual deve ser constantemente avaliado para verificar se os apoios e as intervenções elaboradas estão provocando desenvolvimento no sujeito. A avaliação deve ser sempre processual e contínua para que o planejamento tenha sentido. Contudo, a cada trimestre, o PEI deve ser revisto e reconfigurado visando as metas que se quer alcançar.

O professor de educação especial deve elaborar um relatório trimestral narrando a trajetória do atendimento e deixando claro os apoios oferecidos, as dificuldades e tensões, mas também o processo de desenvolvimento desse sujeito e quais as mediações realizadas. No quadro abaixo encontram-se alguns direcionamentos para a construção desse Relatório.

Deficiência ou manifestação que o aluno apresenta?

Descrição do aluno:

Objetivos:

Quais apoios eu necessito para atender esse aluno?

Como viabilizar esses apoios?

Quais as dificuldades encontradas?

Como foi o desenvolvimento do aluno?

Como o apoio auxiliou para a inclusão, aprendizagem e desenvolvimento do aluno?

sala de recursos multifuncionais, na sala de aula comum, os materiais pedagógicos, os apoios e os encaminhamentos para projetos desenvolvidos pela escola e pela rede municipal de educação.

O plano de trabalho na sala de recurso deve ter o caráter suplementar e complementar a sala de aula.

A cada trimestre o professor de educação especial, deverá elaborar um relatório dizendo dos apoios e atividades viabilizadas e se estas ajudaram no desenvolvimento do aluno. Nesse relatório deverá constar as dificuldades dos professores em relação a esses apoios e também as possibilidades de ações que poderiam resolver determinados problemas.

É importante ressaltar que os pais precisam autorizar a matrícula no AEE (Apêndice XV), bem como assinarem um Termo de Desistência (Apêndice XIV) caso não concorde com o atendimento

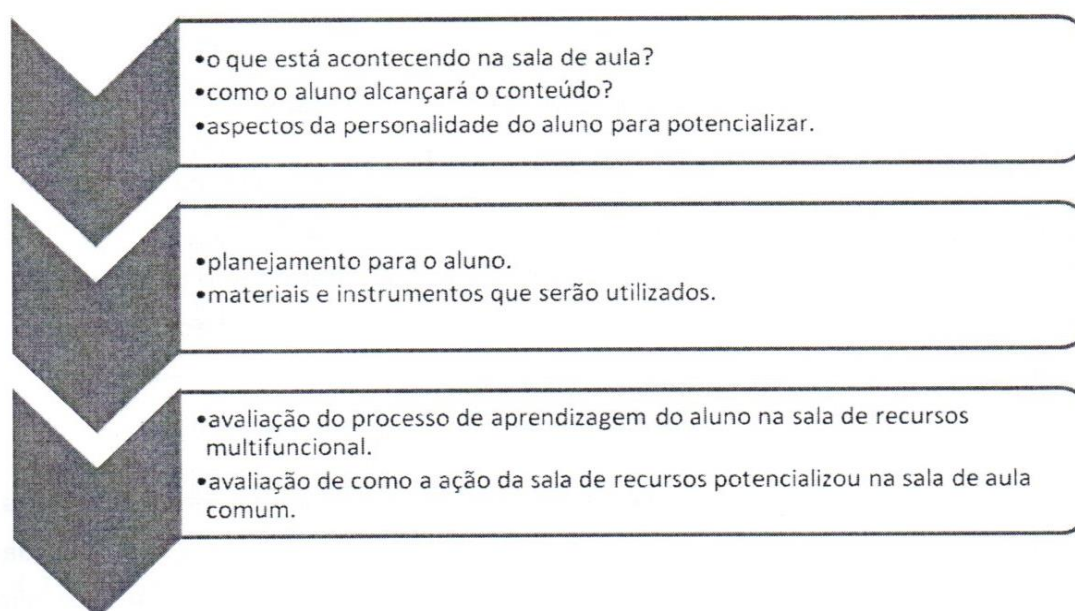
4.2.2 Diferentes tipos de apoio

O aluno público alvo da educação especial pode demandar de diversos apoios, tanto em sala de aula como em qualquer ambiente da unidade escolar. Os apoios variam conforme a especificidade e podemos citar:

- Para alunos com surdez: intérprete de LIBRAS, instrutor de LIBRAS, dicionário em LIBRAS, vídeos com legenda e interpretados, material didático adaptado, localização na unidade em LIBRAS, etc...
- Para alunos cegos: lupas, máquina BRAILLE, impressora Braille, material ampliado e adaptado, regletes, punção, etc...

Para a construção desse Relatório (Apêndice X), o professor pode fazê-lo em colaboração com o pedagogo e o professor da sala regular na qual este aluno está matriculado. Ao final, todos assinam este instrumento. Além do Relatório, o professor deve ter também um portfólio com as atividades desenvolvidas com os alunos e registro fotográfico.

Esquema do processo de ensino e aprendizagem para o professor de sala de recursos multifuncional:



É importante que o professor da sala de recurso, ao término do ano letivo, possa planejar o encaminhamento de permanência dos alunos no atendimento Educacional Especializado, mantendo uma planilha atualizada (Apêndice XIII)

4.3 AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR

4.3.1 Avaliação do rendimento

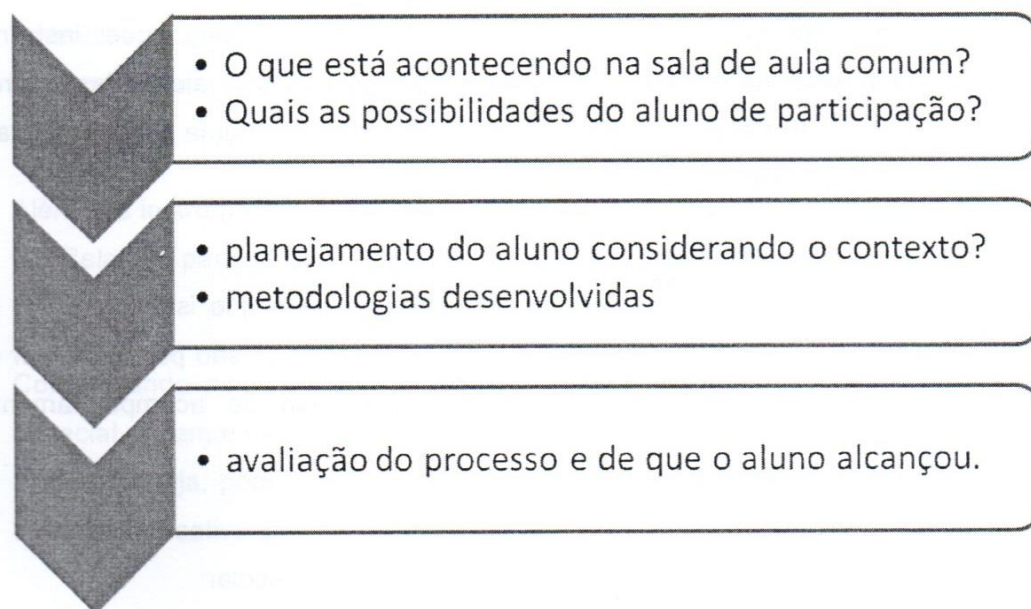
A avaliação do rendimento deve ter o caráter continuado e acumulativo, portanto deve acontecer diariamente. Ela deve estar em consonância com os objetivos

propostos para aquele trimestre. Portanto, o professor da sala regular deve ter planejado o que irá ensinar para seus alunos, principalmente para os alunos público alvo da educação especial e fazer um acompanhamento sistemático da sua aprendizagem.

Esse acompanhamento deve ser registrado em dois momentos: um no Instrumento de Acompanhamento Curricular – IAC – (Apêndice XI) e no outro, num relatório trimestral. No IAC o professor registra quais objetivos e conteúdos foram ministrados naquele trimestre, pontua o processo do aluno e as metodologias empregadas. Ao final faz um pequeno parecer da aprendizagem do aluno e possíveis intervenções. No Relatório (Apêndice XII) o professor pontua de forma descritiva como foi o processo de aprendizagem desse aluno.

A elaboração do IAC deve ser em colaboração com o professor da sala de recurso e também com o pedagogo, nos momentos de planejamento, tendo como base a proposta curricular para aquela série/ano. Para ajudar elaboramos um esquema.

Esquema do processo de ensino e aprendizagem para elaboração do IAC e do Relatório.



É importante salientar que a avaliação da aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial terá como base de referência o próprio aluno. Saber o que aluno conseguiu aprender e o que ele ainda está em processo mediante as intervenções é primordial, pois dessa maneira, a avaliação será feita com base na zona de desenvolvimento proximal, sempre observando o percurso do aluno no processo de ensino aprendizagem, tendo como aliado o mediador.

4.3.2 Instrumentos avaliativos dentro da sala regular

O processo de avaliação do aluno público-alvo da educação especial, não difere dos demais alunos da escola. Para todos os aspectos qualitativos devem preponderar os quantitativos, tal como preconiza a LDB. Contudo, como no Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal, registra uma vertente somativa para validação do rendimento acadêmico dos alunos matriculados, devemos ponderar essa condição.

Em relação aos instrumentos avaliativos o professor da sala regular tem liberdade de cátedra para elaborá-los conforme os objetivos a serem verificados. Os alunos, sujeitos da educação especial, podem estar submetidos a qualquer instrumento, desde que este não se torne um obstáculo para que o aluno demonstre seu conhecimento. Por exemplo, exigir que um aluno cego faça uma prova em tinta, sem a presença de um leitor.

Nesse contexto, adaptações podem ser realizadas sem que isto tenha um cunho excludente. É importante salientar que as adaptações não são pensadas por causa da deficiência, mas sim para auxiliar no processo de acompanhamento da aprendizagem.

Algumas adaptações podem ser pensadas no contexto escolar:

- Provas em versão Braille;
- Leitura dos testes para os alunos;
- Explicações diretas de várias maneiras;
- Tempo extra para realização dos testes;
- Intervalos nas sessões dos testes;
- Auxílio ou equipamento adaptativo;
- Orientação para o aluno por meio de sinalização;
- Respostas ditadas para um assistente [escriba];
- Realização do teste em um local tranquilo;
- Realização do teste em vários dias.

Em relação a atribuição de valor quantitativo – nota, mesmo sabendo que ela não representa o conhecimento global do sujeito, devemos considerar que o Regimento prevê a pontuação e que esta deve ser registrada no diário de classe. Assim, o aluno público-alvo da educação especial, deve também ter uma nota que expresse o seu rendimento acadêmico. Partindo do princípio que a avaliação tem como critério o que foi trabalhado em sala de aula e, se for necessário, é adaptada, a atribuição de nota não se torna um obstáculo, pois ela é fruto de um processo ensino-aprendizagem. Neste sentido ela tem um significado real e não apenas inventado uma média para se ter um registro.

Além dos instrumentos utilizados pelo professor em sala de aula, incorpora-se o IAC e o Relatório para complementar a avaliação do rendimento acadêmico.

Considerando ainda os instrumentos avaliativos, os alunos sujeitos da educação especial podem e devem participar de avaliações padronizadas, do tipo Prova Brasil, Enem, ou seja, podem participar de qualquer instrumento avaliativo do MEC ou do Sistema Educativo ao qual pertencem.

A inserção desses sujeitos nas avaliações padronizadas possibilitam uma visão ampliada, de cunho nacional ou municipal, a fim de diagnosticar como está o desempenho desse alunado e ajudam a pensar em políticas públicas que contribuam para uma qualidade educacional. É necessário refutar a ideia, que a presença desses alunos diminui a nota da unidade educacional, coisa que estatisticamente não tem sustentabilidade.

4.3.3 Processo de decisão sobre o resultado final

O processo de decisão sobre o resultado final deve estar pautado no processo ensino-aprendizagem do decorrer do ano. Para auxiliar na decisão deve-se ter em mãos os seguintes documentos:

- Pontuação do aluno registrada nos três trimestres.
- Instrumento de Acompanhamento Curricular – IAC dos três trimestres.
- Relatório do professor da Sala regular
- Relatório do professor da Sala recursos

Esses documentos nortearam a decisão de aprovação para a série seguinte, ou de reprovação, com justificativa de ainda não ter alcançado requisitos mínimos para o ano seguinte ou de necessidade de aprofundamento dos conteúdos daquele ano. No processo de aprovação, deve-se também levar em conta, as questões da relação idade-série evitando grandes defasagens e também o caráter mediador da turma original que potencializa este sujeito.

A decisão do resultado é um processo definido pelo professor da sala regular e compartilhado pelo pedagogo e professor da sala de recursos multifuncionais. Lembrando sempre, que o Conselho de Classe é soberano nas decisões.

5 CONSIDERAÇÕES

Esta proposta é fruto de reflexão e encaminhamentos de uma demanda do município de Guarapari. Foi construída de modo coletivo, levando em consideração as práticas e os saberes de professores de educação especial e pedagogos que atuam nas escolas.

Ter esta proposta significa um novo recomeço de modo mais técnico e profissional. A metodologia utilizada serve de empoderamento dos profissionais da escola, dimensionando a ideia de reflexividade e ação.

Contar com a participação de professores e pedagogos, dialogando num processo dialético foi bastante gratificante e, sendo assim, utilizamos da palavra deles e delas, para terminarmos as considerações.

“Foi muito bom, teve a participação dos professores da Educação Especial e todos tivemos a oportunidade de opinar” (Professora MI.)

“A troca de experiência que ocorreu durante a elaboração da proposta contribuiu para o crescimento profissional dos envolvidos” (Professora R.)

“O processo contribuiu para a aprendizagem pois, foram utilizados referenciais teóricos e troca de informações entre professores organizadores e colegas. Foi relevante perceber que as angústias e dificuldades encontradas por mim também são de muitos colegas” (Professora JA)

“Uma contribuição muito boa, pois será um parâmetro a seguir por toda equipe, tirando dúvidas quanto à avaliação” (Professora A.)

“ A partir da aprovação desta proposta, nosso município terá um documento criado por educadores que vivem e enfrentam a realidade da educação especial. Iremos trabalhar de acordo com o que foi definido por nós, como prioridade e alcançaremos objetivos ainda maiores. O olhar será outro sobre a educação especial e poderemos exigir ainda melhorias no que acreditamos” (Pedagoga F.)

“A proposta significa um avanço muito importante, porque podemos dizer que hoje temos como nortear o nosso trabalho, tendo como referência um documento, que nos dá uma base teórica bastante concreta e significativa” (Professora S.)

“Bom, vou dizer as palavras de Neil Armstrong (astronauta) Foi um grande passo para a humanidade; quer dizer um grande avanço para o município, automaticamente para os profissionais, os educandos, pois às vezes ficamos “meio” perdidos a respeito de quem atender ou não. Deu um norte para nós” (Professora J.)

“O trabalho fica mais fácil e acreditamos que todos estamos desenvolvendo da mesma maneira” (Professora D.)

“Assim, ao elaborarmos esta proposta, pensando na inclusão de todos os alunos no meio educacional, nos dá a sensação de que existe um comprometimento dos nossos gestores com a educação especial” (Professora M.)

6 REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. M. B. ; JESUS, D.M. Calcanhar de Aquiles do mito grego ao desafio no cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais. In: **Revista de educação especial dossiê avaliação em educação especial**. V.25, nº44. Set/Dez. 2012. (UFMS).

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. **Tendências atuais de pesquisa na escola**. Campinas: Cadernos CEDES, a XVIII, nº 43, 1997.

BRASIL / MEC **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual - Marcos Seesp-Mec Fascículo II. 26/5/2010

BRIDI, F.R.S. **Processos de identificação e diagnóstico**. Os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. Tese (doutorado). Programa de pós graduação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011.

CARAMÃO, M.T.M. **Saberes docentes, avaliação e inclusão**: Estudo de uma realidade. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós graduação Universidade Federal de Santa Maria. 2009.

CARLO, M.M.R.P. **Se essa casa fosse nossa...** Instituições e processos de imaginação da educação especial. São Paulo. Ed. Plexus. 2001.

CHRISTOFARI, A. C. **Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar**: Trajetórias no círculo de formação. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós graduação em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2008.

CORREA, M.L.;TONINI, Andrea. Um modelo educacional para alunos com necessidades especiais. In: **Revista de educação especial dossiê avaliação em educação especial**. V.25, nº44. Set/Dez. 2012. (UFMS).

DANTAS, Heloiza; OLIVEIRA, Marta Kohl; TAILLE, Yves De La. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo. Summus editorial. 6ª edição. 1992.

DRAGO, R. **Inclusão na educação infantil**. Rio de Janeiro. Rio de janeiro. Ed. Wak.2011.

ESTEBAN, M.T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de janeiro. DPeA ed. 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa (org). **Avaliação: um prática em busca de novos sentidos**.Petrópolis. editora eletrônica. 6ª edição. 2008

GONZALEZ, Roseli cubo. **Análise de critérios para promoção de alunos com deficiência intelectual em pré-escolas públicas de Osasco**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

GOUVEA, M.C.S.; Sarmiento, M.; TAILLE. **Estudos da infância**. Educação e Práticas Pedagógicas. Rio de janeiro. Vozes. 2008.

IBIAPINA, I.M.M. **Pesquisa colaborativa**: Investigação, formação e Produção de conhecimentos. Brasília. Líber Livro Editora. 2008.

APÊNDICE I – INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO INICIAL



ESTADO DO ESPIRITO SANTO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARAPARI
 SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
[inserir Nome da Escola]

INSTRUMENTO PARA AVALIAÇÃO INICIAL

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome: _____
 Data de nascimento: ___/___/___ Idade: _____ Telefone: _____
 Endereço: _____
 Nome do Pai: _____
 Nome da Mãe: _____
 Professor: _____
 Turma: _____ Turno: _____ Data: ___/___/___

Estratégias pedagógicas já implementadas para minimizar as dificuldades apresentadas? () Sim () Não Se assinalou sim, indique quais: _____

Flexibilização de currículo? () Sim () Não (Se assinalou sim, indique em que áreas/disciplinas):

MOTIVO DO PEDIDO DE INVESTIGAÇÃO

AS SUSPEITAS RECAEM SOBRE MANIFESTAÇÕES DE: () DI () DA () DV () TGD () AH/S () OUTROS _____

ASSINALE COM X AS HABILIDADES DO ALUNO

Descrição da habilidade	Sempre	Quase sempre	Poucas vezes	Nunca
Utiliza intencionalmente o sentido da visão para captar estímulos visuais				
Utiliza intencionalmente o sentido da audição para captar estímulos auditivos				
Utiliza intencionalmente os outros sentidos básicos do corpo para captar estímulos, tais como, tocar ou sentir texturas, saborear doces ou sentir o cheiro.				
Desenvolve a competência de representar pessoas, objetos,				

acontecimentos, sentimentos, através de palavras, símbolos, expressões e frases				
Aprende através de ações simples com um, dois ou mais objetos, jogo simbólico ou “faz de conta”, como bater com um objeto, bater blocos um no outro.				
Obtém fatos sobre pessoas, coisas ou acontecimentos, tal como, perguntando “porquê”, “o quê”, “onde” e “como”, perguntando os “nomes” e brincar com carrinhos e bonecas				
Imita ou copia gestos, sons, letras				
Desenvolve a competência de representar pessoas, objetos, acontecimentos, sentimentos, através de palavras, símbolos, expressões e frases, como na linguagem adicional ou a utilização de gestos				
Utiliza símbolos matemáticos para somar e subtrair e aplica, num determinado problema, a operação matemática correta				
Reproduz uma sequência de eventos ou símbolos, como contar de dez em dez ou recitar um poema				
Desenvolve competências para compreender e usar conceitos básicos e complexos relacionados com as características dos objetos, pessoas e acontecimentos				
Reconhece caracteres e alfabetos, vocaliza palavras com a pronúncia correta e compreende palavras e frases				
Escreve sem erros e utiliza corretamente a gramática				
Concentra, intencionalmente, a atenção em estímulos específicos, desligando-se dos ruídos que distraem				
Mantém intencionalmente a atenção em ações ou tarefas específicas durante um intervalo de tempo.				
Formula e ordena ideias, conceitos e imagens				
Faz uma escolha entre opções, implementa a opção escolhida e avalia os efeitos				
Realiza uma tarefa simples ou complexa, o que implica organizar o tempo, o espaço e os materiais necessários para a sua realização.				
Recebe e compreende mensagens com significado literal e implícito na linguagem gestual				
Produz mensagens verbais constituídas por palavras e frases com significado literal e implícito				
Realiza ações coordenadas com o objetivo de mover um objeto utilizando pernas e pés, como por exemplo, chuta uma bola ou pedala				
Cuida de partes do corpo como pele, cara, dentes, couro cabeludo, unhas e genitais.				
Evita riscos que possam causar danos ou lesões físicas (situações potencialmente perigosas, como a utilização desadequada de fogo ou correr no meio do trânsito)				
Mantém e controla as interações com outras pessoas, de maneira contextual e socialmente apropriada, como por exemplo, controla emoções e impulsos, controla a agressão verbal e física, age de maneira independente nas interações sociais, e age de acordo com as regras e convenções sociais				

ESTRATÉGIAS JÁ UTILIZADAS:

FATORES QUE PODEM ESTAR CONSTITUINDO BARREIRA PARA A APRENDIZAGEM:

Professor da Sala Regular: _____



- () Concordamos com a proposta de avaliação especializada
() Não concordamos com a proposta de avaliação especializada

Sugerimos: _____

Data : ____/____/____

Assinaturas.:

Prof Educ Especial _____

Pedagogo: _____

OBS.: Anexar produção do aluno e solicitar autorização dos responsáveis, caso indique a avaliação.

APÊNDICE II – AUTORIZAÇÃO DOS PAIS



ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARAPARI
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
[inserir Nome da Escola]

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Guarapari, _____ de _____ de 20_____

Eu, _____, responsável legal
do (a) Menor _____ autorizo
a escola a iniciar um processo de investigação pedagógica com o meu
filho.

Em acordo com o descrito, assino abaixo.

Responsável Legal

Professor da Educação Especial

Diretor

Pedagogo

APÊNDICE III - ESTUDO DE CASO



ESTADO DO ESPIRITO SANTO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARAPARI
 SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
[inserir Nome da Escola]

ESTUDO DE CASO

Aluno (a): _____

Turma: _____ Turno: _____ Ano: _____

1 Apresentação da manifestação (Registrar a queixa da família, dos professores da sala regular)

2 Esclarecimento da manifestação (Relatar os caminhos a serem investigados e o que se conseguiu perceber (os fatos) a partir das observações, das entrevistas e da avaliação pedagógica).

Observação	
Entrevista	

Avaliação pedagógica	
----------------------	--

3 Identificação da natureza da manifestação (É a análise dos dados registradas na etapa 2)

4 Potencialidade da manifestação (Apresenta uma perspectiva do potencial real do aluno mas também apresenta uma visão prognóstica, delineando-o como sujeito público-alvo da educação especial)

5 Elabora-se o PDI () sim () não

Responsáveis: _____

(Anexar: Parecer da Avaliação Descritiva, Avaliação Pedagógica)

APÊNDICE IV – PARECER PEDAGÓGICO



ESTADO DO ESPIRITO SANTO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARAPARI
 SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
[inserir Nome da Escola]

PARECER PEDAGÓGICO

Aluno (a): _____

Turma: _____ Turno: _____ Ano: _____

EQUIPE DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA

Diretor	
Pedagogo	
Coordenador	
Professores do aluno	
Professor de E. E. (coord)	
Outros	

EQUIPE DE AVALIAÇÃO DO MUNICÍPIO

Coordenação Educação Especial	
Pedagogo	
Professores do Ens Fund.	

Professor de Ed. Infantil	
Professor de E. Especial	
Psicopedagogo	
Psicólogo	
Fonoaudiólogo	

O (a) aluno (a) investigado (a) apresentava manifestação relativas a:

- () Deficiência intelectual () Altas habilidades () Deficiência visual
 () Deficiência auditiva () TGD _____

PARECER DA EQUIPE AVALIAÇÃO ESCOLAR

() A avaliação realizada **CONFIRMA** que o aluno apresenta manifestações que o incluem como sujeito público-alvo da educação especial. Abaixo, descrevemos estas manifestações: _____

() A avaliação realizada **NÃO confirma** que o aluno apresenta manifestações que o incluem como sujeito público-alvo da educação especial.

Sendo assim, assinamos ratificando este parecer e encaminhamos para EAM, em ____/____/____.

APÊNDICE V – PARECER DE AVALIAÇÃO



ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARAPARI
 SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
[inserir Nome da Escola]

PARECER DE AVALIAÇÃO

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Turma: _____ Ano: _____

Profissional responsável: _____

Locais de observação: () quadra () pátio () recreio () biblioteca () sala de aula
 () SRM () outra: _____

OBSERVAÇÕES

QUANTIDADE DE OBSERVAÇÃO: _____

ASPECTOS QUE DIFICULTARAM A OBSERVAÇÃO: _____

PARECER DESCRITIVO [pontuar fatos observados que justifiquem a inclusão do aluno como público alvo da educação especial]

Data: ____/____/____

_____ (Profissional responsável)

APÊNDICE VI – PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL – PDI



ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARAPARI
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

PDI-Plano de Desenvolvimento Individual						
1. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO						
Nome do aluno:						
Filiação:	Pai:			Mãe:		
Nascimento	Natural	Estado	Nacionalidade	Dia	Mês	Ano
Escola de Origem:						
Escolaridade:	Ano de Referência		Série	Turma		Turno
Descrição da Deficiência Diagnóstico do Estudante(Anexar Laudo ou Parecer Pedagógico) :						
<p>Na Caracterização do Aluno na Educação Especial fica estabelecido especificar a deficiência ou transtorno (DI, DV, DF, DA, DMU, TGD, AH) e acrescentar complemento, no preenchimento (especificações explicitadas):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Deficiência Intelectual(DI)- acrescentar complemento nos casos de detalhamento de Síndrome, por exemplo, especificar que é Síndrome de Down; 2) Deficiência Visual (DV)-acrescentar complemento: Cega ou Baixa Visão 3) Deficiência Física (DF)-acrescentar complemento: Paralisia Cerebral (PC), Mielomenigocele (mielo), amputação ou ausência de membro, malformações (especificar o membro afetado e /ou a ocorrência de síndromes), paraplegia, tetraplegia, especificar se cadeirante; 4) Deficiência Auditiva (DA) Surdez- acrescentar complementar, nos casos de detalhamento, por exemplo, se possuir implante coclear; utiliza e/ou necessita do uso de libras; 5) Surdocegueira; 6) Deficiência Múltipla (DMU)-acrescentar complemento delimitando as deficiências primárias associadas, por exemplo, Deficiência Física (DF) associado a deficiência Visual(DV); 7) Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD)-acrescentar complemento: Autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. <p>A Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009 Art. 4º considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger,</p>						

síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

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

Informações do Atendimento do AEE:

Nome da Professora SRM: _____

Dias de atendimento: _____

Organização do atendimento:

- Período de atendimento () trimestral () Mensal () outros _____
- Frequência: () 02 vezes por semana () 01 vez por semana
- Tempo do atendimento () 02 horas () outros _____
- Composição do Atendimento: () Individual () Coletivo () outros _____

Frequência do aluno na Sala de Recurso Multifuncional:

1º Trimestre		2º Trimestre		3º Trimestre	
Atendimento Previsto	Atendimento cumprido	Atendimento Previsto	Atendimento cumprido	Atendimento Previsto	Atendimento cumprido

Justificativa das faltas ao atendimento na sala de Recurso Multifuncional (Pontuar em campo de observações): _____

Atendimentos Clínicos:

Fonoaudióloga () Psicóloga () Assistente Social () () outros: _____

Objetivos do plano: (desenvolver as Potencialidades no aluno)

Estratégias a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno: (o que fazer para alcançar os objetivos)

Seleção de materiais a serem produzidos para o aluno:

Adequações de materiais:

Seleção de materiais e equipamentos que necessitam ser adquiridos:

Tipos de parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de matérias:
(professores da sala regular, família e comunidade escolar).

.Profissionais da escola que receberão orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno:

Avaliação dos resultados: Indicação de forma de registro: O plano será registrado em ficha de acompanhamento individual, sendo avaliado durante toda a sua execução. O registro da avaliação será contínuo, através das observações diárias do desempenho do aluno quanto às atividades realizadas e relacionamento com o grupo. Acrescenta-se uso do portfólio com trabalhos realizados, fichas de monitoramento, entre outros.

Resultados obtidos diante dos objetivos do Plano de desenvolvimento individual do aluno:

Professor Ed Especial

Pedagogo

APÊNDICE VII – PLANILHA DE OBSERVAÇÃO



ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARAPARI
 SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
[inserir Nome da Escola]

PLANILHA DE OBSERVAÇÃO
IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Turma: _____ Ano: _____

Profissional responsável: _____

Data	Local	Com quem estava?	O que observei (fato)	Análise do fato

APÊNDICE VIII – ENTREVISTA COM A FAMÍLIA



ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARAPARI
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

[Nome da Escola]

ENTREVISTA COM A FAMÍLIA

IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____ Idade: _____ anos
 Tem apelido? () sim () não Qual? _____
 Ele (a) gosta? () sim () não
 Por que tem esse apelido? _____
 Nascimento ____/____/____ Sexo () M () F Naturalidade _____
 End.: _____
 _____ Bairro: _____
 Cidade: _____ CEP _____
 Fones para contato: _____
 Pai _____ Idade: _____
 Estudou até _____ Teve Dificuldade? () sim () não
 Formou-se? () sim () não Profissão _____
 Mãe: _____ Idade: _____
 Estudou até _____ Teve Dificuldade? () sim () não
 Formou-se? () sim () não Profissão _____
 Irmãos: (nome e idade) _____

QUEIXA

Na escola _____

HISTÓRIA DE VIDA

CONCEPÇÃO:

Filho(a) desejado(a) () sim () não Você queria engravidar? () sim () não
 Foi acidental? () sim () não
 Perturbou a vida do casal ou de um dos pais? () sim () não
 Como foi a gestação? (cuidados pré-natais, doenças, sintomas, alimentação)

Como foi o parto? (sofrimento fetal, má oxigenação, lesões)

AMAMENTAÇÃO: (defasagens, acidentes de percurso, assimilação / acomodação , carga afetiva)

— Mamou no peito? () sim () não

Como foi a passagem do peito para a mamadeira? _____

E para a papinha? _____

Hoje tem hora para comer () sim () não Come depressa () sim () não

Mastiga bem () sim () não Comem juntos () sim () não

Come vendo TV () sim () não

CONTROLE DOS ESFÍNCTERES

Com que idade parou de usar fraldas? _____

Como foi a passagem para o troninho (segurava? molhava a roupa? brincava e saía correndo era repreendido? chorava?) _____

Como eram as fezes? () líquidas () pastosas () ressecada () normais

EVOLUÇÃO PSICOMOTORA

Ficou no cercadinho () sim () não

Engatinhou () sim () não

Com que idade andou? _____

Caía muito () sim () não

Quem ensinou a andar? _____

Como aprendeu a andar? _____

Mostrava-se corajoso (a) ao subir uma escada? () sim () não

Era corajoso ao explorar, engatinhando, um novo espaço? () sim () não

Era inseguro (a)? () sim () não

Com quem andava melhor? _____

Como evoluiu a coordenação dos movimentos finos (segurar um brinquedo, uma colher, rabiscos que fazia) _____

E dos grandes músculos? (Chutar uma bola, correr) _____

Hoje

É estabonado(a)? () sim () não Nada? () sim () não É agitado(a)? () sim () não

Anda de patins? () sim () não Anda de bicicleta sem rodinha? () sim () não

Anda a cavalo? () sim () não Sobe em árvores? () sim () não

FALA

Com que idade começou a falar? _____ Com quem falava mais?

Falava(m) para ele(a) repetir? () sim () não

Quais foram as primeiras palavras? _____

Trocava letras? () sim () não Quais? _____

Falava muito errado? () sim () não

Hoje:

Troca letras? () sim () não Fala muito / pouco (ansioso) () sim () não Fala de uma forma que todos entendem? () sim () não

Dê um exemplo de como ele(a) fala _____

Consegue dar um recado? () sim () não

Faz uma compra sozinha(a)? () sim () não

Como conta uma história / um caso / uma novela? () sim () não

Dê um exemplo: _____

Você entende o que ele(a) conta? () sim () não Tem começo, meio e fim?

() sim () não

SONO

É agitado? () sim () não É sonâmbulo? () sim () não
 Tem pesadelos? () sim () não
 Dorme só ou acompanhado? _____ Com quantas
 pessoas? _____
 Quando acorda vai para a cama dos pais? () sim () não
 Tem medo de dormir sozinho? () sim () não Enurese noturna? () sim () não

HISTÓRIA CLÍNICA:

Ocorreram:

Bronquite? () sim () não Alergia? () sim () não Asma? () sim () não
 Viroses infantis? () sim () não Internações? () sim () não Cirurgias? () sim
 () não Outras doenças _____
 Tratamentos realizados (fonoaudiólogo, psicólogo...) () sim () não
 Qual? _____
 Problemas de visão? () sim () não Audição? () sim () não
 O aluno toma medicação? () sim () não _____
 Porque foi indicada a medicação? _____
 Problemas psicossomáticos (verificar os possíveis deslocamentos e a eventual
 relação com a não aprendizagem)

HISTÓRIA DA FAMÍLIA NUCLEAR:

Fatos marcantes dos pais e irmãos (antes, durante e depois da entrada do aluno(a)
 na família)

ESTIMULAÇÃO:

O aluno tem acesso a:

Brinquedos Pedagógicos? () sim () não Jogos? () sim () não
 Revistas? Livros? () sim () não Brinquedos Eletrônicos? () sim () não
 De que atividades ele (a) participa:
 Música? () sim () não Dança? () sim () não Esporte? () sim () não
 Qual? _____

SITUAÇÕES NEGATIVAS VIVENCIADAS PELO ALUNO (através de alterações familiares)

Nascimento de Irmãos () sim () não Mudanças () sim () não
 Mortes () sim () não De quem? _____
 Desempregos () sim () não Separações () sim () não

HISTÓRIA DA FAMÍLIA AMPLIADA

Família: Passado, Presente, Interferências, Ligações, Quadros Patológicos

Forma de Disciplina: _____

Atitude dos pais diante da falta de limite do filho (a): _____

Como o aluno reage? _____

Tem alguém que a protege? () sim () não Quem? _____

É muito censurada? () sim () não

Relaciona-se bem com: o pai () sim () não / a mãe () sim () não / os irmãos () sim () não

Os pais sabem ler e escrever? () sim () não

Quem o auxilia na lição de casa? _____

Problema que a família está passando no momento:

Como é o ambiente de brincadeira no dia a dia? Quais brincadeiras?

Qual prefere? _____

Como se relaciona com os colegas? _____

É líder? () sim () não Chora nas brincadeiras? () sim () não

Qual o programa preferido na TV? _____

Assunto ou lazer que interessa o aluno:

HISTÓRIA ESCOLAR: (considerar: entrada precoce ou tardia na escola, trocas constantes de escolas, como se processou a alfabetização, dificuldades da mãe para lidar com as exigências escolares)

Frequentou creches? () sim () não

Quando entrou para a escola (idade): _____

Repetiu ano? () sim () não _____

Houve problema com professor (es)? () sim () não
Faz reforço? () sim () não Ele gosta do reforço? () sim () não
O que você acha da escola? (há uma abertura, um diálogo? ou é tradicional?)

FINALIZANDO:

O que você mais gosta nesse (a) filho (a)? _____

O que você não gosta nele (a)? _____

Orientação aos Pais:

Observações:

Guarapari, ____ de _____ de 20__.

Responsável pela Entrevista: _____

Responsável pelas informações: _____

APÊNDICE IX – AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA



ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARAPARI
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Nome da Escola _____

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

Nome: _____
Idade: _____

1 ENTREVISTA COM O ALUNO

Escolaridade do aluno: _____

Alguma repetência? () sim () não Qual? _____

Disciplina favorita? _____

Por quê? _____

Disciplina de que não gosta? _____

Por quê? _____

O que deseja fazer quando crescer? _____

Por quê? _____

Como foi sua entrada na escola atual? _____

Você sabe por que está aqui comigo hoje? () sim () não

O que achou da idéia? _____

Você quer estar aqui ou veio porque sua mãe, o colégio ou o seu professor o obrigou? _____

Eles têm razão? () sim () não

Se pudesse e tivesse que fazer algo para um aluno que se parecesse com você em sala de aula, o que aconselharia, a fazerem:

Aos pais: _____

Aos professores: _____

Quem é você? _____

2 OBSERVAÇÕES DURANTE A AVALIAÇÃO

Marque as questões observadas:

() fala muito durante todo o tempo da sessão

() fala pouco durante todo o tempo da sessão

() verbaliza bem as palavras

() expressa com facilidade

() apresenta dificuldades para se expressar verbalmente

() fala de suas idéias, vontades e desejos

() mostra-se retraído para se expor

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> sua fala tem lógica e sequência de fatos | <input type="checkbox"/> tem consciência do que é real e do que é imaginário |
| <input type="checkbox"/> parece viver num mundo de fantasias | <input type="checkbox"/> conversa com o terapeuta sem constrangimento |

Em relação à dinâmica (consiste em tudo que o (a) aluno (a) faz

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> o tom de voz é baixo | <input type="checkbox"/> possui hábitos de higiene e zelo com os materiais |
| <input type="checkbox"/> o tom de voz é alto | <input type="checkbox"/> sabe usar os materiais disponíveis, conhece a utilidade de cada um |
| <input type="checkbox"/> sabe usar o tom de voz adequadamente | <input type="checkbox"/> ao pegar os materiais, devolve no lugar depois de usá-los |
| <input type="checkbox"/> gesticula muito para falar | <input type="checkbox"/> não guarda o material que usou |
| <input type="checkbox"/> não consegue ficar assentado | <input type="checkbox"/> apresenta iniciativa |
| <input type="checkbox"/> tem atenção e concentração | <input type="checkbox"/> ocupa todo o espaço disponível |
| <input type="checkbox"/> anda o tempo todo | <input type="checkbox"/> possui boa postura corporal |
| <input type="checkbox"/> muda de lugar e troca de materiais constantemente | <input type="checkbox"/> deixa cair objetos que pega |
| <input type="checkbox"/> pensa antes de criar ou montar algo | <input type="checkbox"/> faz brincadeiras simbólicas |
| <input type="checkbox"/> apresenta baixa tolerância à frustração | <input type="checkbox"/> expressa sentimentos nas brincadeiras |
| <input type="checkbox"/> diante de dificuldades desiste fácil | <input type="checkbox"/> leitura adequada à escolaridade |
| <input type="checkbox"/> tem persistência e paciência | <input type="checkbox"/> interpretação de texto adequada à escolaridade faz cálculos |
| <input type="checkbox"/> realiza as atividades com capricho | <input type="checkbox"/> escrita adequada à escolar |
| <input type="checkbox"/> mostra-se desorganizado e descuidado | |

Em relação ao produto (é o que o(a) aluno(a) deixa registrado no papel)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> desenha e depois escreve | <input type="checkbox"/> sente-se incapaz para executar o que foi proposto |
| <input type="checkbox"/> escreve primeiro e depois desenha | <input type="checkbox"/> os desenhos estão no nível da idade do entrevistado |
| <input type="checkbox"/> apresenta os seus desenhos com forma e compreensão | <input type="checkbox"/> prefere matérias que lhe possibilite construir, montar, criar |
| <input type="checkbox"/> não consegue contar ou falar sobre os seus desenhos e escrita | <input type="checkbox"/> fica preso no papel e lápis |
| <input type="checkbox"/> se nega a descrever sua produção | <input type="checkbox"/> executa a atividade com tranquilidade |
| <input type="checkbox"/> sente prazer ao terminar sua atividade e mostrar | <input type="checkbox"/> demonstra agressividade de alguma forma em seus desenhos e suas criações ou no comportamento |
| <input type="checkbox"/> demonstra insatisfação com os seus feitos | <input type="checkbox"/> é criativo(a) |
| <input type="checkbox"/> sente-se capaz para executar o que foi proposto | |

AValiação de Habilidades (utilizar vários recursos, principalmente lúdico para investigação)

ASPECTOS DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA/COMUNICAÇÃO

APÊNDICE X

PENSAMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO

SOCIALIZAÇÃO / COMPORTAMENTO

ASPECTOS FÍSICOS / MOTRICIDADE

QUESTÕES

Professora

DESENHO

ATIVIDADE VIDA DIARIA (AVD)

OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

OBS: Anexar ao relatório uma produção do aluno.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ALUNO CONFORME AS MANIFESTAÇÕES

PROF. DA SALA MULTIFUNCIONAL: _____

DATA: ____/____/____

APÊNDICE X – RELATÓRIO



ESTADO DO ESPIRITO SANTO
PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARAPARI
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Nome da Escola

RELATÓRIO PEDAGÓGICO SRM

Instrumento a ser preenchido pelo professor da SRM.

Nome: _____

Turma: _____ Turno: _____ Trimestre: _____

() DI () DV () DA () TGD () Altas Habilidades

Manifestação: _____

(Descrever Objetivos; Quais apoios eu necessito para atender esse aluno; Como viabilizar esses apoios; Quais as dificuldades encontradas; Como o apoio auxiliou para a inclusão, aprendizagem e desenvolvimento do aluno.)

Professor: _____ Data: _____

CIÊNCIAS HUMANAS (historia geografia)			
EXATAS E NATURAIS (matemática e ciências)			

(D=desenvolvida; ED= em desenvolvimento; ND=não desenvolvida)

Prof Sala Regular

Pedagogo

APÊNDICE XII – RELATÓRIO PEDAGÓGICO



ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARAPARI
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Nome da Escola

RELATÓRIO PEDAGÓGICO

Instrumento a ser preenchido pelo professor regente. Deve ser feito por cada professor

Nome: _____

Turma: _____ Turno: _____ Trimestre: _____

() DI () DV () DA () TGD () Altas Habilidades

Manifestação: _____

(Descrever as potencialidades, os desafios, o que foi realizado e o que pode ser feito, no que tange à aprendizagem)

Professor: _____ Data: _____



ESTADO DO ESPIRITO SANTO
 PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARAPARI
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
 SETOR EDUCAÇÃO ESPECIAL/ INCLUSÃO

RELAÇÃO DE ALUNOS ATENDIDOS NA SALA DE RECURSOS – ANO _____

ESCOLA: _____ PROFESSOR(A): _____ TURNO: _____

º	Nome Completo	ata de Nasc	urna	urno	Necessidades = deficiências, medicamentos, benefícios, outros atendimentos, transferências, etc.

OBS: tipos de necessidades: DA, DV, D. física, D. Múltipla, Altas habilidades, TGD.

Visto _____

Pedagogo responsável pela Ed Especial/Professora

Diretor

APÊNDICE 14 – AUTORIZAÇÃO



ESTADO DO ESPIRITO SANTO
PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARAPARI
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Nome da Escola

**FICHA DE MATRÍCULA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO – A.E.E.**

O (A) aluno (a) _____
devidamente matriculado (a) e frequente no Ensino Regular, terá o
Atendimento Educacional Especializado no turno _____
por duas vezes na semana, sendo na _____ - feira e na
_____ - feira, no horário das _____ às _____.

Guarapari, _____ de _____ de 20 _____

Assinatura do Responsável: _____

Professor da Educação Especial

Diretora



ESTADO DO ESPIRITO SANTO
PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARAPARI

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Nome da Escola

TERMO DE COMPROMISSO

Guarapari, _____ de _____ de 20 _____

Eu, _____, responsável legal pelo (a) menor _____ comprometo-me a trazê-lo (a) para a _____ nos dias e horários estabelecidos no contraturno, para o Atendimento Educacional Especializado – A.E.E.

O não cumprimento com o acordo supracitado implicará no cancelamento da matrícula do A.E.E.

Em acordo com o descrito, assino abaixo.

Responsável Legal

Professor da Educação Especial

Diretora



ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
PREFEITURA MUNICIPAL DE GUARAPARI
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO
[inserir Nome da Escola]

TERMO DE DESISTÊNCIA

Guarapari, _____ de _____ de 20____

Eu, _____, responsável legal pelo (a) menor _____, mesmo sabendo dos direitos que a ele são imputados, declaro não querer o atendimento educacional especializado nesta instituição. Em acordo com o descrito, assino abaixo.

Responsável Legal

Professor da Educação Especial

Diretor

Pedagogo