

Unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO”
Faculdade de Filosofia e Ciências
Câmpus de Marília – SP

MÁRCIA DE FÁTIMA BARBOSA CORRÊA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL EM PORTO VELHO E CACOAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

MARÍLIA-SP

2021

MÁRCIA DE FÁTIMA BARBOSA CORRÊA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESCOLARES COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM PORTO VELHO E CACOAL:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília.

Linha de pesquisa: Educação Especial

Orientadora: Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira

MARÍLIA-SP
2021

C824a Corrêa, Márcia de Fátima Barbosa
Avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência
intelectual em Porto Velho e Cacoal : desafios e possibilidades /
Márcia de Fátima Barbosa Corrêa. -- Marília, 2021
217 p. : il., tabs., mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Deficiência Intelectual. 3.
Porto Velho. 4. Cacoal. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL EM PORTO VELHO E CACOAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

AUTORA: MÁRCIA DE FÁTIMA BARBOSA CORRÊA

ORIENTADORA: ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). ANNA AUGUSTA SAMPAIO DE OLIVEIRA (Participação Virtual)
Departamento de Didática / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof(a). Dr(a). GRAZIELA ZAMBAO ABDIAN (Participação Virtual)
Departamento de Administração e Supervisão Escolar / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof(a). Dr(a). CLAUDIA DA MOTA DAROS PARENTE (Participação Virtual)
Departamento de Administração e Supervisão Escolar / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof(a). Dr(a). MÔNICA DE CARVALHO MAGALHÃES KASSAR (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof(a). Dr(a). ROSANGELA GAVIOLI PRIETO (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação

Marília, 02 de dezembro de 2021


Prof. Dra. Eliane Giachetto Saravali
Coordenadora do PPG em Educação

AGRADECIMENTOS

Difícil saber por onde começar a agradecer são tantas pessoas, tantos momentos, tantas oportunidades...

Meus agradecimentos iniciais vão para aqueles que me deram a vida: meu pai Anízio e minha mãe Maria Aracy (minha Miriquinha), pessoas simples e de uma sabedoria grandiosa. Obrigada!

A família construída juntamente com meu companheiro de vida Edailson. Juntos compartilhamos momentos, dores e incertezas da vida. Aprendemos, lutamos, brigamos, sonhamos, planejamos, alcançamos e ainda almejamos juntos. A minha filha primogênita Raíssa Caroline que aprendeu comigo, que aprendi com ela, o que é amor e cumplicidade. A minha filha caçula Mylena Gabriela que veio iluminar ainda mais o nosso caminho e nos dar fôlego para continuarmos unidos. Ao meu genro Gabriel, um filho que ganhei e agora faz parte da família. Obrigada!

As Minhas avós que partiram deste plano no curso desse doutorado, um privilégio tê-las. A minha vovó Marciana, minha “veiona”, generosa, alegre, perseverante, religiosa e sempre grata pela vida, foram 89 lindos anos de vida. A minha avó Maria Pereira, mulher de fibra, trabalhadora, cheia de saúde e com seus 96 anos ainda fazia crochê e costurava. Obrigada!

A minha tia Alice Elisabete, professora, minha inspiração e maior incentivadora para os estudos. Obrigada!

Ao meu irmão Anilton, poeta da família que nos dias e momentos especiais escreve belas palavras e a sua pequena/grande família Rosemar, Beatriz, Julia Vitória e a pequena Antonella. Obrigada!

A minha irmã caçula Leide Daiana minha inspiração pela busca de independência, espaço ao sol e grandiosa capacidade de resolução de problemas e as suas princesas Lívia Catarina e Nicole. Obrigada!

A minha querida orientadora Professora Doutora Anna Augusta Sampaio de Oliveira pelo incentivo, por acreditar em mim, pelo conhecimento partilhado e pelo afeto com que me acolheu. Obrigada!

As Professoras e Aos Professores do Programa de Pós-Graduação que fizeram parte desse sonho/luta, ministrando com maestria as disciplinas obrigatórias e optativas: Suely Amaral, Júlio Torres, Neusa Dal Ri, Eduardo Manzini, Dagoberto Buim, José Carlos, Luciana Araújo e Anna Augusta. Obrigada!

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação da UNESP de Marília e demais colaboradores do programa na pessoa da Professora Graziela Abdian. Obrigada!

As Professoras Doutoras Graziela Zambão Abdian e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar pelo aceite imediato para participar da banca de qualificação e defesa desta tese. Obrigada!

A Professora Doutora Rosângela Gavioli Prieto (USP) e ao Professor Doutor Júlio César Torres (UNESP) pelo cordial aceite em fazer parte do processo de qualificação como suplentes. Obrigada!

A Professora Doutora Rosângela Gavioli Prieto (USP) e a Professora Doutora Claudia da Mota Daróz Parente (UNESP) que gentilmente participaram como avaliadoras da defesa desta tese. Obrigada!

Ao Professor Doutor Júlio César Torres (UNESP), Professoras Doutoras Márcia Denise Pletsch (UFRJ), Rosimeire Maria Orlando (UFSCar) por fazerem parte desse processo como suplentes na banca de defesa. Obrigada!

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) e à CAPES pelo incentivo e custeio dessa formação. Obrigada!

A PROPESP, DEPEP do IFRO, Câmpus Porto Velho Calama, pelo incentivo por meio dos Editais de Projeto de Pesquisa. Obrigada!

Ao GET na pessoa de Rosa Martins, Sandra Gomes, Cledenice Blackman, Miralba Uchoa, Rosália Aparecida da Silva, Janaina Kelly e demais integrantes do grupo por dividirmos sonhos de uma educação melhor através das pesquisas, ensino e ações extensionistas. Obrigada!

Em nome da Professora Anna Augusta, Professora Cândida, Fernanda, Kátia Fonseca, Amisse, Ângelo, Jaqueline, José Roberto, Antônio, agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS) a acolhida e a troca de experiências e aprendizagens. Obrigada!

Aos colegas de trabalho e companheiros do Programa Dinter IFRO/UNESP: Andreia, Claudia, Cledenice, Dionéia, Fábio, Neusa, Marcelo, Márcia Mendes, Mauro, Mônica, Moisés, Raimundo, Silvana, Silvane, Sirley, Sônia, Vanessa. Obrigada!

Às companheiras de morada em Marília-SP, Neusa, Claudia e Márcia Mendes. Obrigada!

Às amigas do Dinter, companheiras de linha de pesquisa: Neusa, Claudia e Sônia. Obrigada!

À minha amiga de lutas diárias Neusa Teresinha Rocha dos Santos. Obrigada!

Às acadêmicas do Curso de Licenciatura em Física e ADS do IFRO, Câmpus Porto Velho Calama: Bruna, Karen, Tifany e Marcelia pela colaboração no desenvolvimento do projeto de pesquisa. Obrigada!

Ao Prof. Dr. Reginaldo Martins da Silva de Souza, colega do IFRO, pela valorosa contribuição na produção dos mapas utilizados nessa tese.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

É preciso cultivar o olhar do estranhamento, que nunca parte daquilo que está posto como natural, e sempre buscar compreender as manifestações no seu processo de acontecer. (BIANCHETTI; CORREIA, 2011, p. 156)

RESUMO

A avaliação da aprendizagem, embora bastante discutida conceitualmente, não tem se apresentado como forma de superação de seus significados relacionados à classificação, seleção ou geração de dados estatísticos, mesmo diante da perspectiva inclusiva e, de forma particular, em relação à aprendizagem de escolares com deficiência intelectual. Face a isso, este estudo teve como objetivo principal investigar e analisar a perspectiva da educação inclusiva e a processualidade, os desafios e possibilidades de diretrizes ou referências sobre o fenômeno da avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, a partir dos documentos nacionais, dos municípios de Porto Velho e Cacoal e das produções científicas por meio do tensionamento entre as perspectivas nacional, local e científica. Nossa tese é de que embora os documentos nacionais e municipais possam estabelecer proposta de educação inclusiva e da educação especial como apoio transversal à escolarização, ainda estão ausentes orientações mais precisas sobre a organização educacional e sobre prática escolar fundamentada na diversidade das condições biopsicossociais dos diferentes escolares, sem a sinalização de mudanças nos vários aspectos que compõem o ato educativo, como a avaliação da aprendizagem, em seu contexto geral e, mais especificamente, considerando as particularidades do escolar com deficiência intelectual. A condução da pesquisa, de cunho teórico, fez uso de revisão de literatura e pesquisa documental de fontes primárias e secundárias, organizadas em documentos orientadores nacionais, produções acadêmicas e documentos de Porto Velho e Cacoal. Entre outros resultados da pesquisa destacamos, inicialmente, na área da deficiência intelectual, a controvérsia entre a condição de uso ou não do laudo para oferta do serviço de atendimento educacional especializado e a avaliação de identificação, para preenchimento do Censo Escolar a fim de receber recurso público. Além desses aspectos, foi observado que os diferentes objetivos da avaliação da aprendizagem estão relacionados ao encaminhamento à sala de recurso multifuncional, ao planejamento, a eficácia das intervenções, ao rendimento dos escolares. Nos documentos dos municípios identificamos que não prevê propostas pautadas na perspectiva da educação inclusiva; a avaliação da aprendizagem segue a legislação nacional e documentos orientadores da política educacional, no âmbito da educação especial, sem diretrizes mais objetivas, apenas apontando que deve ser contínua e cumulativa. Assim sendo, os resultados confirmaram a tese inicial de que não há arranjos educacionais em nível municipal no que concerne à orientação da processualidade da avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual. Concluímos, portanto, que a política municipal não evidencia em seus documentos a autonomia prevista na legislação nacional para sua atuação local, considerando a descentralização da gestão pública municipal relativa ao seu sistema educacional, para que as ações intersetoriais aconteçam de forma a atender à necessidade local de forma efetiva e democrática.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Deficiência Intelectual. Porto Velho. Cacoal.

ABSTRACT

Learning assessment, although conceptually discussed a lot, has not been presented as a way of overcoming its meanings related to the classification, selection or generation of statistical data, even in the face of the inclusive perspective and, in particular, in relation to the learning of students with intellectual disabilities. In view of this, this study aimed to investigate and analyze the perspective of inclusive education and the process, the challenges and possibilities of guidelines or references on the phenomenon of evaluating the learning of students with intellectual disabilities, based on national documents, municipalities of Porto Velho and Cacoal and scientific productions through the tension between national, local and scientific perspectives. Our thesis is that although national and municipal documents can establish a proposal for inclusive education and special education as a transversal support to schooling, more precise guidelines on educational organization and school practice based on the diversity of biopsychosocial conditions of different students are still lacking. Without signaling changes in the various aspects that make up the educational act, such as the assessment of learning, in its general context and, more specifically, considering the particularities of students with intellectual disabilities. The conduction of the research, of a theoretical nature, made use of a literature review and documental research of primary and secondary sources, organized in national guiding documents, academic productions and documents from Porto Velho and Cacoal. Among other research results, we highlight, initially, in the area of intellectual disability, the controversy between the condition of use or not of the report to offer the specialized educational service and the identification evaluation, to fill in the School Census in order to receive resources public. In addition to these aspects, it was observed that the different objectives of the learning evaluation are related to the referral to the multifunctional resource room, to the planning, the effectiveness of the interventions, to the performance of the students. In the municipal documents, we identified that there are no proposals based on the perspective of inclusive education; learning assessment follows national legislation and educational policy documents, within the scope of special education, without more objective guidelines, just pointing out that it must be continuous and cumulative. Therefore, the results confirmed the initial thesis that there are no educational arrangements at the municipal level regarding the orientation of the process of evaluating the learning of students with intellectual disabilities. We conclude, therefore, that the municipal policy does not show in its documents the autonomy provided for in national legislation for its local action, considering the decentralization of municipal public management regarding its educational system, so that intersectoral actions take place in order to meet the local need effectively and democratically.

Keywords: Learning assessment. Intellectual Disability. Porto Velho. Cacoal.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fluxograma 1 – Base de estudo para triangulação dos dados	25
Tabela 1 – Resultados obtidos na base de dados BDTD	69
Figura 1 – Mapa do Brasil com a localização geográfica do estado de Rondônia .	108
Figura 2 – Mapa de Rondônia com a localização geográfica de Porto Velho e Cacoal	112
Gráfico 1 – Indicadores de matrícula da Educação Especial no estado de Rondônia 2008-2018	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Referências dos estudos <i>corpus</i> das análises.....	71
Quadro 2 – Pesquisadores e diretrizes usadas para avaliação de escolares com deficiência intelectual	87
Quadro 3 – Desafios e possibilidades de uso de diretriz para avaliação de escolares com deficiência intelectual.....	92
Quadro 4 – Informações do estado de Rondônia.....	107
Quadro 5 – Informações sobre o Município de Porto Velho	110
Quadro 6 – Informações sobre o município de Cacoal.....	111
Quadro 7 – Conceito de educação especial e educação inclusiva nos documentos de Porto Velho.....	114
Quadro 8 – Conceituação educação especial e educação inclusiva nos documentos de Cacoal	117
Quadro 9 – Definição do público-alvo da Educação Especial nos documentos de Porto Velho.....	119
Quadro 10 – Definição do público-alvo da Educação Especial nos documentos de Cacoal	120
Quadro 11 – Organização educacional e pedagógica nos documentos de Porto Velho e Cacoal: Sala de Recursos Multifuncionais	125
Quadro 12 – Organização educacional e pedagógica nos documentos de Porto Velho e Cacoal: tipo de atendimento.....	129
Quadro 13 – Organização educacional e pedagógica nos documentos de Porto Velho e Cacoal: parceria para atendimento	132
Quadro 14 – Organização educacional e pedagógica nos documentos de Porto Velho e Cacoal: questões colaborativas	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações
BM	Banco Mundial
CBE	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CERNIC	Centro de Reabilitação Neurológica Infantil de Cacoal
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DI	Deficiência Intelectual
DOC	Documento
EE	Educação Especial
EFMM	Estrada de Ferro Madeira-Mamoré
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUPEM/PVH	Fórum permanente de Educação do município de Porto Velho
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IAR	Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desempenho da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAEDI	Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONEESP	Observatório Nacional de Educação Especial
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PCAE	Plano Colaborativo de Atendimento Educacional
PDF	Formato Portátil de Documento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEEI	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PVH	Porto Velho
RAADI	Referencial de Avaliação sobre a Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SAAI	Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
SECADI	Secretaria Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC-RO	Secretaria de Estado de Educação de Rondônia
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SRT	Sessões reflexivas e de trabalho
SUS	Sistema Único de Saúde
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TDE	Teste de Desempenho Escolar
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 AS CONTROVÉRSIAS DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES NACIONAIS, NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: EM XEQUE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	26
2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	26
2.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	28
2.2.1 Eixo Temático: Educação Inclusiva.....	28
2.2.2 Eixo Temático: Educação Especial.....	35
2.2.3 Eixo Temático: Público-Alvo da Educação Especial.....	37
2.2.4 Eixo Temático: Deficiência Intelectual	41
2.2.5 Eixo Temático: Organização Educacional e Pedagógica	45
2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	60
3 TENDÊNCIAS DOS ESTUDOS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	62
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	65
3.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	71
3.2.1 Eixo Temático: avaliação para identificação da deficiência intelectual	74
3.2.2 Eixo Temático: avaliação da aprendizagem em documentos oficiais	76
3.2.3 Eixo Temático: avaliação da aprendizagem para AEE e SRM.....	78
3.2.4 Eixo Temático: processos avaliativos.....	79
3.2.5 Eixo Temático: percepções e concepções sobre avaliação da aprendizagem	83
3.2.6 Eixo Temático: balanço de produções acadêmicas sobre avaliação da aprendizagem	84
3.2.7 Eixo Temático: avaliação da aprendizagem com uso de diretriz.....	85
3.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	96

4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ENTRE OS DOCUMENTOS NACIONAIS, AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS E OS DOCUMENTOS DE PORTO VELHO E CACOAL.....	98
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	103
4.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	107
4.2.1 Eixo Temático: educação especial e educação inclusiva.....	114
4.2.2 Eixo temático: Público-alvo da educação especial.....	119
4.2.3 Eixo Temático: Deficiência intelectual	122
4.2.4 Eixo Temático: Organização educacional e pedagógica com foco na avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual.....	123
4.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	140
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS.....	149
bibliografia consultada	169
APÊNDICES	175
APÊNDICE A – Protocolo Revisão Sistemática de Literatura	176
APÊNDICE B – Protocolo análise documentos de Porto Velho	202
APÊNDICE C – Protocolo análise documentos de Cacoal	209

1 INTRODUÇÃO

Desde a primeira infância somos incentivados a frequentar à escola, a buscar caminho para um futuro promissor, tendo como direção a educação, conceituada como “[...] o ato de produzir direta ou intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2009). Desse modo, compreendemos que é em meio ao coletivo que o ensino e a aprendizagem se tornam favorecedores da constituição humana, embora saibamos que as dificuldades que cada pessoa enfrenta na sociedade.

E uma educação considerada por muito tempo, como privilégio de poucos, conquista ao menos do ponto de vista de princípios e de indicativos legislativos mundiais, *status* de universal e, portanto, a escola passa a receber escolares que estiveram excluídos, por um bom tempo, de frequentar os espaços comuns do contexto escolar, constituindo a complexidade e enriquecendo a população escolar.

Dessa forma, instala-se a necessidade da oferta de educação para a diversidade, inserida pelo movimento da política de educação inclusiva, que vem sendo norteadada, devido a influência de diversas declarações internacionais e que tem sido forjada nos/pelos documentos da política educacional nacional, local e, conseqüentemente, institucionais com a proposta de que a escola deve responder às necessidades de todos os escolares, sejam quais forem.

Face a isso, na perspectiva inclusiva se faz necessário disponibilizar professores, recursos, métodos e estratégias de ensino, em condições de equidade para atender as especificidades e complexidades advindas do cotidiano escolar e, portanto, devem ser providenciados espaços físicos adequados, currículo flexível, formação de gestores e professores, ou seja, uma organização político-pedagógica compatível com o novo ideário educacional: a construção de uma escola para todos, sem exceção, considerando toda diversidade humana, no que se refere aos múltiplos aspectos biopsicossociais presentes no mundo contemporâneo.

Ao pensar em toda essa diversidade há, também, de se considerar aqueles com deficiência, transtorno do espectro autista ou com capacidades elevadas¹, os identificados pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL, 2008a) como público-alvo da educação especial, os

¹ Denominados com altas habilidades/superdotação pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL, 2008a).

quais além das providências gerais para constituir uma escola inclusiva, poderão apresentar particularidades e, portanto, ações específicas para garantir o direito equitativo de aprendizagem, como professores especializados como meio de eliminar as barreiras impeditivas de acesso incondicional ao currículo escolar.

Entre vários aspectos a serem analisados pela escola, destacamos a avaliação da aprendizagem, que deve ter caráter processual e formativo, prevalecendo os aspectos qualitativos, obviamente, para todos os escolares e, em relação ao público-alvo da educação especial, avaliação capaz de identificar suas necessidades e particularidades, portanto, sinalizando adequações nas intervenções pedagógicas, nos recursos complementares e alternativos e na especificidade comunicacional, nas instalações equipamentos e mobiliários, específicos quando for o caso, em síntese, necessidade de se garantir a acessibilidade em todas as dimensões para que se garanta o princípio de equidade como consolidação do direitos garantidos legalmente.

Contudo, o que ainda se observa, contraditoriamente aos preceitos inclusivos, é, em geral, a inadequação arquitetônica das escolas, ausência de espaço físico para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), insuficiência de formação de professores e gestores, dificuldade no estabelecimento de espaços coletivos e compartilhados, como consequência, pouco diálogo entre professor da classe comum e do AEE, engessamento do tempo escolar para oferta do AEE, padronização no processo de avaliação conforme sistema de notas, entre outros.

Outra contradição que pode ser apontada se refere à amplitude da função do professor especializado de acordo com as proposições legais e, por outro lado, muitas vezes no contexto educacional, a compreensão reducionista de tal função, sendo que do professor do AEE passa a ser concebido como mero auxiliar de atividades pedagógicas a quem cabe desenvolver atividades de reforço ou, por outro lado, o substituto do professor de classe comum, observando-se transferência da responsabilidade do ensino, cujo lócus principal é a classe comum, para o AEE.

Nesta direção, o sentido de educação que aqui assumimos é o de ressignificação da prática educativa e combate à exclusão escolar no sentido mais amplo, não acreditando de maneira inocente de que a educação irá resolver os problemas sociais, a violência, o desemprego, a desigualdade, a miséria, entre tantos outros problemas, historicamente naturalizados pela humanidade, mas sim,

de melhores práticas a partir dela apoiadas na processualidade da avaliação da aprendizagem como fio condutor.

Embora a temática da avaliação seja recorrente na literatura, as problemáticas identificadas vão desde atualização de nomenclatura para o procedimento e adequação às teorias da moda até as concepções mais pertinentes, seu uso é quase sempre evidenciado para tomada de decisão, o que realmente seria uma de suas características, contudo, muitas vezes, a decisão se restringe entre aprovar ou reprovar, considerando simplesmente a emissão de uma nota ou menção, aspecto obrigatório nos sistemas de ensino, desconsiderando-se por completo a função avaliativa como processo educacional, portanto do currículo escolar, campo sensível da prática educativa.

Das perspectivas destacadas, compreendemos que avaliar é uma situação de aprender sobre e para o outro e, também, um ato de nutrir a formação profissional e humana, por isso, não é tarefa fácil, pois a ação envolve analisar o próprio ato de ensinar e aprender como indissociáveis, ou seja, a avaliação torna-se um termômetro, um sinalizador que nos permite levantar hipóteses, rever e reconduzir todo o processo de ensino e o da aprendizagem. E, considerando a avaliação como somativa, diagnóstica e formativa, elas podem ser associadas, conforme a teoria eleita pelo professor e a sua prática-vivencial, bem como, dos objetivos almejados, buscando sempre torná-la aliada para sua prática pedagógica.

Neste estudo assumimos a avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual enquanto instrumento para acompanhamento do processo educacional, investigando possibilidades e potencialidades, desde o acesso ao conteúdo curricular até sua vivência na escola.

Por isso, a avaliação da aprendizagem ocupou papel central neste estudo com foco na análise de documentos de âmbito nacional e local, que embora possam estabelecer uma proposta de educação inclusiva e da educação especial como transversal à escolarização, ainda estão ausentes orientações mais precisas sobre a organização educacional e sobre prática escolar fundamentada na diversidade das condições biopsicossociais dos diferentes escolares, sem a sinalização de mudanças nos vários aspectos que compõem o ato educativo, tendo como foco a avaliação da aprendizagem, em seu contexto geral e mais especificamente, considerando as particularidades do escolar com deficiência intelectual.

Nesta perspectiva esse estudo teve a expectativa de analisar os dados de uma determinada realidade, que certamente não representa a totalidade de todo o território nacional, mas teve o propósito de demonstrar a especificidade local em contraponto com a global e com as evidências científicas. Assim, os municípios eleitos para pesquisa pertencem à Região Norte do Brasil, ao estado de Rondônia, trata-se dos municípios de Porto Velho e Cacoal, os quais foram selecionados considerando-se a ausência de estudos dessa natureza em tais municípios.

Considerando as pesquisas empíricas que investigaram a implementação da política educacional no cotidiano escolar, destacamos a importância da pesquisa teórica enquanto recurso para tensionar o global com o local e com as evidências científicas e foi nesse contexto que elegemos os referidos municípios para realizar a pesquisa e determinamos como objeto de estudo a avaliação de escolares com deficiência intelectual.

A justificativa de pesquisar a avaliação da aprendizagem desse público decorre das experiências vivenciadas pela pesquisadora na escola durante a carreira de magistério como professora de sala de recursos, depois com a experiência administrativa como Coordenadora do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva (NAEDI), vinculado à Subgerência de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado de Rondônia e, posteriormente, Coordenadora do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), Câmpus Ariquemes, vivenciando incertezas, desabafos, angústias de professores e equipe pedagógica sobre avaliar escolares que não conseguiam aprender, não tinham laudo médico mas, acumulavam grande número de relatórios pedagógicos que continham informações subjetivas e que de modo geral destacavam – o escolar não acompanha a turma e não consegue realizar atividades básicas da vida escolar que somava-se a percepção da família de que ele não era capaz de realizar atividades cotidianas, como ir à escola, ao supermercado sozinho.

Diante das queixas dos gestores, professores e técnicos educacionais, sobretudo da presença de escolares com deficiência na classe comum, que somava-se à expectativa de diretriz para avaliação da aprendizagem do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), aguardavam por orientações que encaixassem, que resolvessem ou uma *receita de como fazer* a avaliação desse público, uma vez que tratava-se, na ocasião, de nova perspectiva educacional e os professores, na

verdade, não sabiam como conduzir o processo avaliativo desses escolares e, portanto, nutriam a expectativa de ter, ao menos, diretrizes ou referenciais sobre como avaliar, quais as especificidades considerar, como flexibilizar a proposta curricular entre outros aspectos isso poderia e, assim, advogamos, poderá colaborar com a reflexão e construção pela escola sobre como atuar num contexto de diversidade educativa e, mais especificamente, na área da deficiência intelectual e ter indicativos de quais seriam os caminhos alternativos para assegurar a aprendizagem e, portanto, o desenvolvimento também desses escolares.

Com isso e considerando os dispositivos legais em que a Política Educacional, no âmbito da Educação Especial, no Brasil se alicerça, bem como o paradigma da inclusão escolar que tem como base a premissa da perspectiva da educação inclusiva, após eleger e delimitar o objeto de pesquisa apresentamos, a seguir, os municípios.

Porto Velho², capital do estado de Rondônia, situado na margem leste do Rio Madeira, completou 105 anos de criação em 2021. O Centro político-administrativo do estado concentra-se na região central da cidade, conta com cinco faculdades privadas, uma universidade federal e com IFRO: Reitoria e dois campi – Câmpus Porto Velho Zona Norte e Câmpus Porto Velho Calama. Este câmpus é o local de atuação profissional da pesquisadora, que realiza suas atividades no Curso de Licenciatura em Física com as disciplinas de Educação Inclusiva, Didática Geral, Legislação, Políticas Públicas, Estágio Supervisionado e no Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, Metodologia do Ensino na Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por esses motivos e ainda por ter relação direta com a prática de pesquisa, ensino e extensão da pesquisadora, que esse município fez parte deste estudo.

A Educação no município de Porto Velho é organizada por meio de Sistema de Ensino, aprovado pela Lei Complementar nº 267, de 24 de outubro de 2006, compreende esse sistema como: as instituições de educação básica mantidas pelo Poder Público Municipal, as instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada e os Órgãos Municipais de Educação. O Conselho Municipal de Educação (CME) de Porto Velho foi criado pela Lei Complementar nº 137, de 27 dezembro de 2001 e a Lei Complementar nº 360, de 4 de setembro de 2009, que

² Para saber mais da história e características de Porto Velho consulte IBGE (2017) (Seção III).

dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação do município de Porto Velho e o acesso ao serviço público dá-se por concurso público.

Quanto a Cacoal, o outro município que fez parte desse estudo, também conhecido como “Capital do Café”, por ser um dos mais importantes produtores de café no país, entre os anos de 1980 e 1990. Está situado a 500 km da capital, em 26 de novembro de 2020 completou 43 anos que foi elevado a município e o motivo de ter sido selecionado para este estudo se deve ao fato de fazer parte da vida pessoal, profissional e acadêmica da pesquisadora e foi nesse município que surgiram as oportunidades de trabalho com escolares com deficiência, formação em serviço na área da Educação Especial, campo de pesquisa do Mestrado que teve como objeto de pesquisa a inclusão de escolares com Síndrome de Down, assim como por sediar um Centro de Reabilitação Neurológica Infantil de Cacoal (CERNIC)³, que inicialmente seria campo desta pesquisa. A instituição privada filantrópica atende escolares PAEE nos serviços de educação e saúde com atendimento a mais de 230 crianças, adolescentes e jovens com deficiência vindas de diferentes pontos da cidade, de municípios vizinhos de Rondônia e do município de Rondolândia-MT.

A Educação no município de Cacoal também é organizada em Sistema de Ensino, tem suas instituições de educação básica, instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos Municipais de Educação. O CME do município foi criado pela Lei Municipal de nº 1.826/PMC/05 e a Lei nº 2.736/PMC/20, dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores do Sistema de Ensino de Cacoal.

Apresentado o contexto do estudo, questionamos como ocorrem no âmbito da educação especial a perspectiva da educação inclusiva e a processualidade do fenômeno da avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual nos documentos nacionais, nas produções científicas e nos documentos dos municípios de Porto Velho e Cacoal.

Estabelecido o problema, tivemos como objetivo geral: Investigar e analisar a perspectiva da educação inclusiva e a processualidade do fenômeno da avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, a partir dos documentos nacionais, dos municípios de Porto Velho e Cacoal e nas produções científicas por

³ Cf. Para mais informações sobre o CERNIC consulte o site (CERNIC, 2022).

meio do tensionamento entre as perspectivas nacional, a local e a científica, assim como destacar desafios e possibilidades de utilização de diretrizes para a avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual. Como objetivos específicos propomos:

1. Analisar no âmbito da educação especial em documentos nacionais os conceitos relacionados à educação inclusiva, educação especial, público-alvo da educação especial e sobre a organização educacional e pedagógica, com foco na avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, no contexto da sala comum;
2. Analisar, no âmbito da educação especial, em documentos de Porto Velho e Cacoal, os conceitos relacionados à educação inclusiva, educação especial, público-alvo da educação especial e sobre a organização educacional e pedagógica, com foco na avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, no contexto da sala comum;
3. Identificar e analisar nas tendências dos estudos sobre avaliação de escolares com deficiência intelectual (2008-2018), destacando desafios e possibilidades do uso de diretriz para a avaliação da aprendizagem desse público na perspectiva inclusiva, no contexto da sala comum.

Na execução do projeto de pesquisa, tivemos problemas para coletar os dados, pois não encontrávamos nos *sites* das prefeituras, Câmaras de Vereadores e Conselhos Municipais, documentos no âmbito da educação especial de Porto Velho e Cacoal, sendo encontrado apenas o Plano Decenal dos dois municípios. Embora soubéssemos que havia uma resolução fixando normas para educação especial nos sistemas de ensino.

Para ter acesso aos referidos documentos, em ambos os municípios, foi necessário comparecer presencialmente na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Porto Velho e nos deslocarmos até Cacoal (500 km distante de Porto Velho) para conseguirmos algumas informações, ou seja, cópia de um documento e a promessa que outros documentos seriam encaminhados por *e-mail*.

Apesar disso, nos vimos em meio a participação em um momento histórico peculiar, a começar pela posse do Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022)

que iniciou seu mandato sucateando as conquistas sociais construídas até então, entre elas a educação pública⁴, área de gestão, saúde, segurança e economia, em que a palavra de ordem passou a ser insegurança e instabilidade. E, quanto a tentar intuir quais seriam os próximos passos do (des) governo federal, adentramos o ano de 2020 surpreendidos, em todo mundo, pela pandemia da Covid-19⁵ que veio se impondo, estrangulando o sistema público de saúde, adoecendo e matando pessoas, desafiando a ciência com tamanha complexidade de sua disseminação, o triste é que não foi somente um dia, foram dias, meses, anos que pararam (2020 até o momento de defesa da tese).

No mundo, no Brasil, regiões, estados, cidades, bairros, escolas, lojas, *shoppings*, festas tradicionais como: natal, *réveillon*, carnaval, festas juninas, aniversários, casamentos, todos os acontecimentos em que pudesse haver aglomerações foram proibidos, considerando que o Sistema Único de Saúde (SUS) não tinha estrutura física e nem recurso financeiro para dar conta de atendimento médico-hospitalar frente à intensa disseminação do vírus, das exigências da pandemia para enfermeiros, médicos, profissionais de limpeza dos hospitais, atendentes de portaria, enfim, todos os profissionais que trabalhavam vinculados ao atendimento de saúde não eram suficientes para tamanha demanda de atendimento. Face a esta realidade, o governo de Jair Bolsonaro insistiu no negacionismo aos dados e pesquisas científicas mundiais⁶.

E foi em meio ao caos que tivemos que nos adequar para continuar de alguma forma com as diferentes frentes de práticas sociais, as quais tiveram que ser reinventadas de forma remota: trabalho, escola, cultos religiosos, reuniões de trabalho e escolar, compras em supermercados, lojas, farmácias, entre outras. E, também, foi nesse contexto que se deu a realização dessa pesquisa. Tivemos que nos reinventar, frente ao isolamento social⁷, conseqüentemente o plano de trabalho teve que ser adequado no que se refere as ações de coleta de dados nas

⁴ O Governo de Jair Bolsonaro, em se tratando de Educação pública, esteve/está, desde sua posse, envolvido em polêmicas, cortes de verbas, trocas de ministros, mudança na forma de escolha de reitores (UBES, 2020).

⁵ Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto do novo Coronavírus constitui Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Essa decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus. Essa decisão aprimora a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus (OPAS, 2022).

⁶ Cf. (FONSECA *et al.*, 2021).

⁷ Cf. (AROM, 2021).

Secretarias de Educação, ou seja, aquelas conversas com profissionais dos setores de Educação Especial, aqueles documentos que não foram divulgados nos *sites*, não tivemos acesso, por isso a pesquisa, análise e hipóteses teóricas foram produzidas com base nos documentos disponibilizados pelas Secretarias de Educação e as encontradas nos *sites* dessas secretarias, quais sejam: Plano Municipal de Educação (2014-2025) e resolução instituindo as normas para educação especial nos municípios.

Frente ao movimento descrito, procuramos contextualizar o *corpus* da pesquisa, para que sob as lentes teóricas e a partir do objetivo empreendido pudéssemos compreender a processualidade do fenômeno, da avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual nos documentos analisados, mesmo que de forma provisória, com o tensionamento entre as perspectivas nacional, científica e a local.

Os fundamentos teórico-metodológicos assumidos foram: quanto à análise histórica do documento nos amparamos em Cellard (2008) e Fávero e Centenaro (2019). E para analisar os documentos orientadores da política educacional no âmbito da educação especial, tomamos como base Evangelista e Shiroma (2019) para inquiri-los.

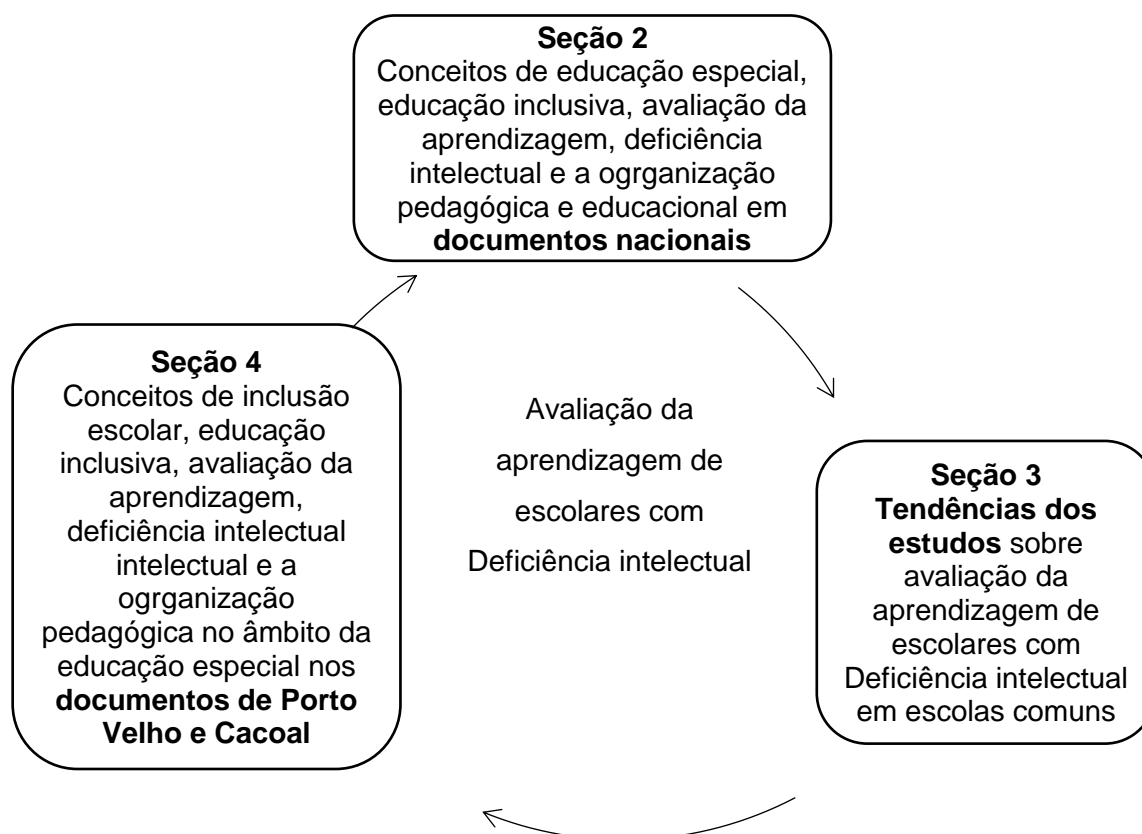
Procuramos contextualizar a comunicação da pesquisa anunciando que optamos em apresentar em cada seção seu objetivo, metodologia, resultados e discussão e, também, algumas considerações. Sendo assim, este estudo é constituído por esta Introdução, momento em que apresentamos objeto, justificativa, problema, objetivos, fundamentos teóricos-metodológicos, contribuição social, relevância e a apresentação de como está organizado. Em seguida, são apresentadas as seções, finalizamos com as Considerações finais.

Começando pela Seção 2, **As controvérsias dos documentos orientadores nacionais, no âmbito da educação especial: em xeque a avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual**, momento em que são apresentados objetivo da seção, metodologia, resultados, discussão e algumas considerações, através da análise dos documentos nacionais na linha temporal de 2008-2018, delimitando quatro dos documentos para análise dos conceitos de: educação inclusiva, educação especial, PAEE e sobre a organização educacional e pedagógica, presentes ou não nos documentos, com apontamento para as contradições identificadas.

Na Seção 3, **Tendências dos Estudos sobre avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual**, são apresentados objetivo, metodologia, resultados, discussão e algumas considerações. Discutimos as tendências dos estudos sobre avaliação da aprendizagem dos escolares com deficiência intelectual, demonstrando as tendências dos estudos sobre avaliação desse público sobretudo, destacando os desafios e possibilidades da utilização de diretrizes para avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual na classe comum.

Por fim, na Seção 4, **Avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual: entre os documentos nacionais, as produções científicas e os documentos de Porto Velho e Cacoal**, demonstramos o objetivo da seção, a metodologia, os resultados, a discussão e algumas considerações. Apresentamos e analisamos os documentos que se referem à educação especial desses municípios, buscando estabelecer contraponto entre a proposta dos documentos nacionais, as evidências científicas e a política local quanto à avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual (Fluxograma 1).

Fluxograma 1 – Base de estudo para triangulação dos dados



Fonte: Elaborado pela autora.

2 AS CONTROVÉRSIAS DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES NACIONAIS, NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: EM XEQUE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A democracia não é lugar aonde se chega. Não é algo que se possa alcançar e depois se acomodar pois é caminho e não chegada. É processo e não resultado. (MAGALHÃES, 2004, p. 88)

A concepção de avaliação da aprendizagem a que temos visto, utilizado e reproduzido no contexto escolar é aquela que julga o desempenho dos escolares e “[...] efetiva-se em pequenas etapas ou ao final dos cursos, cumprindo-se a finalidade clara de classificá-los em aprovados e reprovados” (HOFFMANN, 2013, p. 151). Com o uso da avaliação da aprendizagem, a escola tem sido protagonista de evasão, repetência, insucesso e, como resultado, a negação da função social da escola. E, tomando como base a avaliação, seus resultados, sua constituição e que o Brasil possui em relação aos demais, o maior número de legislação e documentos normatizadores para o sistema educacional Esteban (2002, p. 131) nos chama atenção ao se posicionar, indicando que: “[...] o certo é que já estamos habituados a nos deparar, nas escolas públicas, com grande número de crianças que não sabem aquilo que a escola se propõe a ensinar” e ao invés de ser lugar de acolhimento, tem se tornado local de afastamento, do *salve-se quem puder*, resista quem conseguir.

Apesar disso, a política educacional brasileira tem ratificado e acompanhado as convenções internacionais desde 1994, promovendo, segundo Garcia (2016), mudanças nas políticas de educação especial, o que gerou mudanças conceituais e estruturais, por isso, buscamos nesta seção analisar no âmbito da educação especial em documentos nacionais os conceitos relacionados à educação inclusiva, educação especial, público-alvo da educação especial, deficiência intelectual e, ainda, sobre a organização educacional e pedagógica, com foco na avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, no contexto da sala comum.

2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para isso, empregamos o método da Pesquisa documental, por meio das etapas de:

- 2.1.1 seleção dos documentos no âmbito da educação especial dentro do período do recorte temporal (2008-2018);
- 2.1.2 determinação dos eixos temático: educação inclusiva, educação especial, público-alvo da educação especial, deficiência intelectual e sobre organização educacional e pedagógica, previamente determinadas;
- 2.1.3 análise dos eixos temáticos;
- 2.1.4 sistematização dos dados; e
- 2.1.5 análise.

Após garimpagem, apreciação e leitura dos documentos relacionados à educação especial do referido período e considerando o quantitativo de documentos, bem como objetivo e problema da pesquisa, optamos por apresentar análise dos seguintes documentos: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (MEC, 2009), Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar (BRASIL, 2014) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Os referidos documentos foram eleitos como *corpus* de estudo e análise por estabelecerem e reafirmarem os princípios de educação inclusiva, orientarem ações no âmbito da educação especial nos sistemas educacionais brasileiros, por serem publicações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como por estarem hospedados no sítio deste Ministério, sendo lócus de acesso dos sistemas de ensino, gestores, pesquisadores e população em geral. Ainda sobre os documentos destacamos:

- ✓ A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI) documento publicado em 2008, apesar de não ser um documento legislador, é norteador da política de Educação Especial no Brasil, apresenta marcos históricos, normativos e diagnóstico da educação especial no país, destaca os objetivos da política nacional e os

escolares atendidos pela educação especial, bem como define diretrizes da política.

- ✓ O segundo documento trata-se de uma “Resolução”, documento administrativo que tem como definição, “resolver uma questão, um caso, uma situação”. (RESOLUÇÃO, 2009-2022). Por isso, um documento produzido para implementar o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b), portanto a Resolução nº 4 (MEC, 2009), institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
- ✓ A Nota Técnica nº 4/2014/MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2014) foi o terceiro documento, trata-se de uma orientação quanto a documentos comprobatórios de escolares com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.
- ✓ O último documento foi a Lei nº 13.146, publicada em 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), tida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

2.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Eleitos os documentos, procedemos à identificação dos conceitos-chave:

- 2.2.1 educação inclusiva;
- 2.2.2 educação especial;
- 2.2.3 público-alvo da educação especial;
- 2.2.4 deficiência intelectual;
- 2.2.5 avaliação da aprendizagem; e
- 2.2.6 organização educacional e pedagógica com foco na avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, no contexto da classe comum contidos ou não nos documentos, problematizando a concretude e a realidade, expondo nossas hipóteses teóricas.

2.2.1 Eixo Temático: Educação Inclusiva

De acordo com a PNEEEI (BRASIL, 2008a, p. 10) “[...] o movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. Com isso, o Brasil tem direcionado suas políticas educacionais na perspectiva de oferta de educação inclusiva, propondo nos documentos reordenamento do projeto político-pedagógico, práticas de ensino contextualizada e diferenciadas, espaços físicos adaptados, currículo acessível, visando alcançar o ideário de práticas inclusivas.

Nesta direção, destacamos que a perspectiva que baliza nosso olhar sobre o conceito de educação inclusiva é o movimento de trazer para dentro das práticas educativas e de ensino e aprendizagem a complexa diversidade de escolares da classe comum, por meio da valorização de suas diferenças, oportunizando equidade na oferta de acessibilidade atitudinal, arquitetônica e curricular.

Buscando nos documentos o conceito de educação inclusiva identificamos na PNEEEI como:

[...] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008a, p. 10)

Na Resolução nº 04 (MEC, 2009) e Nota Técnica nº 04 (BRASIL, 2014) não constam nenhuma referência ao termo e a sua conceituação.

A LBI (BRASIL, 2015) não menciona inclusão escolar especificamente, mas trata de forma geral dos direitos e liberdades fundamentais, entre os quais está a escolarização em sistema educacional inclusivo e no seu título declara que trata da inclusão de pessoas com deficiência

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania [...]

A partir do estabelecido nos documentos, é possível verificar que embora façam parte da política educacional nacional e os termos inclusão e educação inclusiva, tenham tido, segundo Garcia (2014, p. 101-102) “[...] importância nos

discursos políticos de organismos internacionais e dos estados nacionais nos últimos anos”, de forma geral o termo educação inclusiva na PNEEEI (BRASIL, 2008a) é entendido como um direito, reitera a importância do trabalho com a diferença, indica que esse trabalho deve ser realizado na classe comum com apoio do atendimento educacional especializado (AEE), no entanto as dificuldades estruturais e atitudinais em que a escola historicamente ancora-se, quanto ao currículo estático, carga horária docente exaustiva, pouco ou nenhum investimento financeiro em valorização e formação docente, condições sociais e econômicas precárias a que os escolares estão submetidos, constituem a complexidade e diversidade da realidade da escola pública e da classe comum. Diante dessa realidade compreendemos que as práticas sociais condizentes com a perspectiva da educação inclusiva têm prevalecido apenas como discurso.

Tais evidências põem em xeque o estabelecido na PNEEEI (BRASIL, 2008a), Resolução nº 4 (MEC, 2009), Nota Técnica nº 04 (BRASIL, 2014), LBI (BRASIL, 2015) quanto ao direito à educação, as responsabilidades de cada ator na consolidação da sociedade para todos, critérios para preenchimento do Censo escolar e também para acesso ao AEE, ou seja, mesmo utilizando a premissa de educação para todos, invisibilizam as causas e consequências da inclusão/exclusão no sistema educacional brasileiro, além de os documentos estarem repletos de “bordões, ecletismos e contradições internas” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 88).

Diante disso, destacamos que as pesquisas, especificamente do período em estudo (2008-2018), tiveram forte inclinação a investigar os termos – inclusão escolar e educação inclusiva, assim como, sua aplicabilidade nas políticas educacionais (BUENO, 2008; PADILHA, 2012; LAPLANE, 2013; GARCIA, 2014; MENDES, 2017). O que tem produzido preciosas contribuições à Ciência e à Educação, pois alertam sobre a falta de clareza, delineamento e objetividade a que se propõem os documentos produzidos para normatizar a inclusão escolar e as práticas de educação inclusiva, indicando tensões, conflitos e contradições na efetivação da educação para todos.

Nesta perspectiva, podemos inferir que as políticas educacionais e a maneira como organizam a estrutura e o funcionamento da educação, são reflexos das tendências ou modismos, que a cada momento histórico compreende diferentemente a “realidade da marginalidade relativa ao fenômeno da

escolarização”⁸ e intervém a partir da enunciação e aplicação de novas teorias educacionais. Saviani (2009, p. 3) classifica essas teorias em dois grupos: a) aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade; b) aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização. Considerando essa abordagem, Laplane (2013, p. 5) chama atenção para o fato de que, “[...] as políticas educacionais e os modos de funcionamento da educação refletem tendências que são geradas fora do sistema e que afetam diversas instituições sociais”.

Esses episódios acontecem sincronizados com o que conhecemos de globalização, fenômeno que tornou possível o acesso a informações e produtos em qualquer parte do mundo com apenas um clique, isso fez com que “[...] os hábitos de consumo, por exemplo, se generalizassem” (LAPLANE, 2013, p. 7). A autora complementa:

Outro dos fatores que caracterizam o processo de globalização diz respeito aos processos de trabalho decorrentes do paradigma tecnológico, os quais determinam mudanças nas competências requeridas da força de trabalho, nos conhecimentos necessários para operar nos sistemas produtivos e nas formas de aquisição dessas competências e conhecimentos (LAPLANE, 2013, p. 7).

Ou seja, no contexto da globalização, o bom trabalhador para as empresas é aquele que além de produtivo, segundo Laplane (2013), tenha também capacidade de aprendizado e resolução de problemas, flexibilidade, versatilidade para realizar tarefas em constante processo de modificação, assim como valorização da iniciativa pessoal, capacidade de realizar trabalho coletivo, comunicação oral e escrita e tenha concluído a Educação Básica, aspectos que estão apoiados nos discursos das conferências internacionais, com destaque ao proposto pela: Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), Banco Mundial (1995) e Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (1992), cujo objetivo era o de universalizar a Educação Básica nos países em desenvolvimento, por meio de uma educação focada no mercado de trabalho, onde a preocupação era com a força de trabalho e como o trabalhador poderia gerar lucro.

⁸ Marginalizados são os grupos ou classes dominados. Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente porque não possuem força simbólica (capital cultural) (SAVIANI, 2009, p. 19).

Como consequência, a desigualdade se instalou em todos os patamares excluindo a classe trabalhadora dos meios de aquisição de competências e conhecimentos necessários para sua emancipação. E este panorama se reafirmou e se estendeu nos lugares mais longínquos, quando em 2020, em momento singular e histórico, o Brasil e o mundo sofrem com a pandemia da Covid-19, evidenciando a desigualdade social⁹, a realidade local das diferentes regiões brasileiras, quanto a perda da dignidade humana, alimentação, educação, saúde, transporte. O único meio de acessar os conhecimentos acadêmicos durante o período da pandemia foi através de recursos tecnológicos e ambientes virtuais, o que deixou os filhos da classe trabalhadora ainda mais excluídos da escola, considerando o pouco ou nenhum apoio do Estado, na medida em que não conseguiu cumprir com sua função social e a política educacional constitui-se no sentido de conformação com o que historicamente foi instituído, a desigualdade.

Diante disso, problematizar a política educacional em evidência, inclusão escolar, é importante. Com este objetivo, Padilha (2012) aponta que não é possível falar de exclusão e inclusão sem realizar “[...] análise criteriosa de seus determinantes: históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos - o poder”, ou seja, para a autora “ser/estar excluído supõe que haja seu oposto: ser/estar incluído”, e exemplifica:

Destaco apenas algumas das categorias cabíveis: situação de empregabilidade impossibilidade de consumo; condições de moradia; posse da terra; qualificação para o trabalho; idade; gênero; etnia; nível de escolaridade; cumprimento das normas sociais; normalidade biológica e psíquica (em oposição às deficiências e doenças); crenças religiosas; escolha de amigos; tipo de lazer; opção afetivo-sexual etc. (PADILHA, 2012, p. 128)

A exemplificação da pesquisadora é pertinente por nos mostrar o olhar além do espaço escolar, quando pensamos em exclusão e inclusão, é explícita a contradição entre os termos. Por certo, que pelo caminho que tem percorrido a inclusão, é preciso identificar neste percurso a que exclusão o indivíduo pode estar submetido considerando o poder estabelecido.

Poder este, na sociedade globalizada, determinado pelo capital e a inclusão mediante à conformação com política estática, pois é minimamente improvável que

⁹ Cf. ESTEVES, 2021.

aqueles que são marginalizados da escolarização por fracasso escolar, repetência, evasão, deficiência, entre outras justificativas, a acessem, fato que revela o quão o fenômeno da exclusão está mais presente que a inclusão escolar.

Ao problematizar e refletir sobre inclusão social e educação inclusiva, nos discursos políticos de organismos internacionais e nas políticas sociais do Brasil, Garcia (2014) destaca que o termo inclusão é usado como sinônimo de mudança social; propõe reforma da administração pública para tornar mais eficiente o combate à exclusão social; prestação de serviços públicos por organizações sociais com a justificativa de controle social mais direto da sociedade civil; apenas um estado eficiente, liberal, moderno, técnico, gerencial poderá dar conta de assegurar a equidade; necessidade de reformas do Estado para demandar mudanças econômicas com vistas à construção de uma sociedade inclusiva. A partir das conclusões da pesquisadora e, embora não trate explicitamente sobre inclusão escolar, ela nos fornece pistas das intenções contidas nos *slogans* das políticas educacionais contemporâneas.

Pelo viés de problematização do termo inclusão, Mendes busca pelo termo desde o dicionário de Língua Portuguesa e nas áreas específicas de Matemática, Odontologia, Histologia, Biologia e Ciências Sociais, destacando que na área de Ciências Sociais se refere às mesmas oportunidades disponibilizadas para as pessoas dentro da sociedade, evidenciando que o termo é genérico e pode ser aplicado em diferentes circunstâncias e áreas do conhecimento científico, o que significa que ele é singular, sendo necessário adotar um adjetivo para circunscrevê-lo à esfera educacional, quais sejam inclusão educacional ou inclusão escolar e sugere que o termo inclusão escolar seja convencionalmente adotado quando se refere à política ou prática de escolarização de escolares público-alvo da educação especial nas classes comuns de escolas regulares (MENDES, 2017).

Para além de expor o conceito de inclusão escolar, Bueno (2008, p. 49, grifos do autor) apresenta também o conceito de educação inclusiva: “*inclusão escolar* refere-se a proposição política em ação de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, já *educação inclusiva* refere-se a um objetivo político a ser alcançado”.

Laplane (2013) ao analisar o funcionamento dos discursos sobre educação, especialmente sobre inclusão, questiona as contradições quando considera os discursos da inclusão, da educação para todos e a posição oficial que subscreve às

metas das conferências de Jomtien (1990) e Salamanca (UNESCO, 1994) e o contexto da globalização com suas exigências de qualidade, competitividade e eficiência. Identificando nos documentos: um discurso educacional que tem se caracterizado por difundir ideologia, camuflando e mistificando a realidade; indica a necessidade de muita análise crítica para desmontar esses discursos e denunciar seu efeito perverso e desmoralizador, principalmente dos grupos sociais mais desfavorecidos. Evidencia ainda que os discursos reproduzem-se nas práticas educacionais, culminando na culpabilização dos escolares e identificando os mesmos problemas em relação aos discursos sobre a educação especial.

O que nos chama mais atenção é quanto a formulação da lei, momento em que a ênfase é colocada no papel da escola quanto a sua organização para atender os escolares e ainda oferecer terminalidade específica, quando necessário, poderes tão amplos dados às escolas, que remetem aos discursos que proclamam a educação como a grande panaceia universal, elevando-a ao principal fator de mudança social, sugerindo que a sociedade será integradora na medida em que a educação, a economia, a cultura e a saúde integrem as classes, camadas e grupo excluídos.

Com isso, Laplane (2013) propõe reflexão sobre os discursos da inclusão como: apaziguamento das relações sociais e o apagamento dos conflitos; questiona o fato da proposta da Declaração de Salamanca não se apresentar como tarefa política e envolve relações de poder, tampouco refere-se ao combate a privilégios e a desigualdade social; critica a ausência de referência às principais causas da desigualdade criando a ilusão de que a educação as gera e, conseqüentemente, de que a mudança nas formas de organização dos sistemas de ensino pode, sozinha, revertê-las.

Entendemos a partir dessa argumentação que atribuir a exclusão social a consequência pela desigualdade e marginalização que acontece na sociedade não pode ser justificativa, por isso, “[...] o conceito puro e simples de exclusão social não dá conta do que se passa atualmente nas sociedades capitalistas” (PATTO, 2008, p. 32).

Diante dessa problemática, Patto (2008) vê como possibilidade a educação popular como forma de desvelamento das contradições inerentes ao modo de produção em vigor, aposta que pode haver a construção da consciência por homens e mulheres em experiências nas relações mesmo sendo estruturais e afirma que “[...]”

a escola de fato inclusiva é a escola que esclarece, a partir da própria, experiência dos dominados” (PATTO, 2008, p. 34).

A partir dos conceitos apresentados, consideramos aspectos primordiais para apropriação dos conceitos de inclusão escolar e educação inclusiva: a) A escola comum como *lócus* prioritário para a educação de escolares público-alvo da educação especial, com ênfase ao atendimento dos escolares com deficiência intelectual; b) Um sistema educacional comum para a participação da pessoa com deficiência intelectual, considerando as especificidades; c) Movimento do sistema educacional, através da criação, implementação e avaliação de políticas públicas de financiamento, capacitação de professores e adequação arquitetônica, curricular e de metodologia de ensino.

Por isso, entendemos por educação inclusiva, um movimento político da sociedade do sistema educacional para participação de todos os escolares com vistas à oferta de atendimento em relação a: investimento financeiro, formação de professores, infraestrutura física, currículo, adequação de recursos para o ensino e aprendizagem coletiva, formação e organização da gestão e profissionais técnico-administrativo e pedagógico para atendimento aos escolares, professores, família, assim como atendimento educacional especializado sempre que necessário a esse público.

2.2.2 Eixo Temático: Educação Especial

Com olhar atento e com as pistas deixadas pelos estudos mencionados, retomamos o percurso da análise dos documentos PNEEEI (BRASIL, 2008a), Resolução nº 4 (MEC, 2009), Nota Técnica nº 4 (BRASIL, 2014), LBI (BRASIL, 2015) com foco no termo Educação Especial.

Ao termo educação especial, os documentos assim se referem:

Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008a, p. 16)

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional. (MEC, 2009, p. 1)

Educação Especial constitui-se em modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, responsável pela organização e oferta dos recursos e serviços que promovam a acessibilidade, eliminando, assim, as barreiras que possam dificultar ou obstar o acesso, a participação e a aprendizagem. (BRASIL, 2014, p. 2)

Enquanto os documentos (BRASIL, 2008a, 2014, 2015) conceituam educação especial como modalidade de ensino, que atende todas as etapas e modalidades de ensino, conceituam-na de modo geral quase da mesma forma, ou seja, pautam-se em um mesmo discurso. A Resolução CNE/CEB nº 04 (MEC, 2009) é mais concisa, talvez pelo fato da mesma ser de um órgão colegiado que não está propondo o documento, e sim, analisando.

Quanto a LBI (BRASIL, 2015), embora seja um documento que trata da inclusão de pessoas com deficiência e trate da educação, não menciona a área e, conseqüentemente, não conceitua educação especial.

Frente aos achados nos documentos e com o objetivo fim, entendemos que a educação especial tem se resumido em serviço, isto é, “responsável pela organização e oferta dos recursos e serviços que promovam a acessibilidade, eliminando, assim, as barreiras”, neste caso resume-se ao AEE. De acordo com Garcia (2013) remete para um modelo centrado nos recursos, a ser desempenhado por um professor com formação específica, fixado em um espaço específico, na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e a partir da PNEEEI (BRASIL, 2008a) foi dada ênfase às funções de “apoiar, complementar, suplementar o ensino regular”.

Diante dessas funções, perguntamos: o que tem de especial na escolarização do público-alvo da educação especial? Questão levantada por Carvalho (2000) e Kassar e Rebelo (2011), entre outros pesquisadores da área, pois ela funde-se com várias outras, como: tipo e espaço de atendimento, formação de professores, estrutura física da escola, gestão escolar, práticas do serviço de AEE, avaliação diagnóstica e de aprendizagem, lugar de atendimento desse público, áreas que fomentaram consideráveis números de pesquisas.

Assim, em concordância com Oliveira (2014, p. 143), entendemos educação especial como “[...] uma área de pesquisa consolidada, assim como a formação de professores e de múltiplas formas de intervenção pedagógica especializada, tendo a

escola como um, mas não o único, contexto de atuação”. E ainda com a afirmação de Ferreira (2012, p. 160) quando destaca que “[...] a educação especial enquanto área de produção de conhecimento científico, permanece tendo sua identidade e relevância reconhecida”, mediante o planejamento, execução e divulgação de pesquisas científicas como forma de socialização do saber produzido de e sobre práticas de ensino inclusiva. De tal maneira, para que aconteça o especial da educação especial, as propostas de inclusão escolar e as ações educativas inclusivas deixem de ser apenas *slogan* das políticas educacionais, deixem de estar somente na letra da lei e em normatizações, para estar disponíveis a todos os escolares, mediante apoio do sistema escolar à escola e professores.

2.2.3 Eixo Temático: Público-Alvo da Educação Especial

Uma vez apresentado o conceito de educação especial, é válido destacar que, por força de lei, foi estabelecido o público a que essa modalidade se destina, dito isto, continuamos nosso percurso de análise e identificamos que em todos os documentos analisados o PAEE foi “restringido¹⁰” a aqueles escolares com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

Com a restrição do público-alvo o uso dos recursos públicos destinados à educação especial passa despercebido já que os quantitativos de escolares são menores que a dos escolares em geral, ao mesmo tempo existem grandiosos desafios para que os gestores acessem os valores dos recursos destinados à educação especial. França e Prieto (2018, p. 279) destacam que esses “[...] desafios vão do acesso aos dados, compreensão da linguagem contábil e de sua forma de registro, aos procedimentos vinculados à transparência de informações das verbas públicas destinadas à educação pela administração”. O que podemos inferir é que os recursos destinados a área não são administrados como deveriam e não há prestação de contas de onde foi investido.

Outro ponto importante que destacamos é que nem sempre os escolares com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação foram público-alvo da educação especial, pois houve uma evolução histórica na forma de nomeá-los e o estudo recente realizado por Garcia e Barcelos (2021)

¹⁰ Cf. MANZINI, 2018.

demonstra que o público a que se destina essa modalidade mudou de acordo com o documento normatizador de cada período, sendo:

- ✓ Em 1994, na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), o objetivo foi normatizar e orientar a educação de estudantes com deficiências, condutas típicas e altas habilidades. Em 2001 tem-se a publicação da Resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2001a), que instituiu Diretrizes Nacionais para a educação de escolares que apresentem necessidades educacionais especiais e, por último, em 2008 é publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) que tem como objetivo garantir a inclusão dos escolares com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino comum.

As autoras compreendem que os movimentos políticos relacionados as pessoas que fazem parte do PAEE são representados por instituições privadas e esta representação dá-se por intelectuais diretamente ligados à sociedade política, como forma de incorporar a pauta de reivindicações seus interesses, às políticas públicas para a educação especial, ao mesmo tempo que apresentam características comuns aos movimentos políticos que organizaram em torno da constituição do PAEE no Brasil:

- 1) São associações privadas da sociedade civil; 2) Participam de mobilizações pela defesa dos direitos de um grupo específico, não assumindo pautas universalistas; 3) Constituem federações estaduais e nacionais como estratégia de capilaridade e representação política e, em alguns, casos, participam de organizações internacionais; 4) Buscam assento nos conselhos estaduais e federais que tratam das questões ligadas aos direitos de seus representados, atuando por dentro das instâncias da sociedade política; 5) Constituem movimentos *de* ou *para* sujeitos que demandam políticas públicas de Educação Especial. (GARCIA; BARCELOS, 2021, p. 3-4, grifos das autoras)

As associações a que as autoras se referem são as instituições privadas-assistenciais, entre elas, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), PESTALOZZI, Associação de Amigos do Autista (AMA), que recebem recursos públicos para manutenção de atendimentos que, segundo Garcia e Barcelos (2021, p. 7) constituem-se como “[...] associações da sociedade civil em torno dos grupos

referidos [PAEE], aqui compreendidos como aparelhos privados, bem como de lideranças reconhecidas à frente de tais associações, apreendidos como intelectuais”.

Outro aspecto, que importa destacar, é que mesmo definidas as categorias do PAEE, ainda existem dúvidas a esse respeito, quanto a realidade da escola, em que recebem matrícula de uma diversidade de escolares em diferentes temporalidades de aprendizagem e que ao ter contato com o currículo instituído pela escola apresenta problemas de aprendizagem mas, que não são público-alvo da educação especial, porém precisam de apoio educacional para acessar o currículo. Para exemplificar tal abordagem, destacamos a problematização levantada no estudo de Braun (2012)¹¹: a) quem seriam os escolares com os transtornos específicos; b) quem é o público da educação especial no dia a dia da escola.

Estas questões no dia a dia da escola faz todo sentido, considerando o número de escolares por sala de aula, os ritmos de aprendizagem, o espaço físico da escola e da sala de aula, a complexidade social, econômica e cultural juntas num espaço e tempo estático com tarefas a cumprir.

Outro estudo que revela problematizações relacionadas ao PAEE é o de Oliveira e Manzini (2016, p. 560)¹². De acordo com os autores, “[...] a definição na legislação de qual seria o PAEE é um dos fatores que influenciam a caracterização dos alunos do AEE, mas há outros pontos que interferem nesta dinâmica”, assim, as escolas adequavam o atendimento realizado pelo AEE as suas realidades, com isso alguns escolares que não eram PAEE recebiam apoio especializado, com atendimento na SRM, porém, com a restrição ao público-alvo da educação especial, questionaram: a) os escolares que anteriormente eram definidos como a clientela do AEE estão sendo atendidos? Em qual espaço estes atendimentos ocorrem? E concluíram que o lócus da pesquisa possuía estrutura de atendimento diferente do estabelecido na legislação.

Nesses estudos, considerando o viés do debate, ainda há que se questionar: por que há determinação de um público específico para educação especial? Por que

¹¹ Braun (2012) após identificar que houve publicação de dois documentos da PNEE-EI, sendo um de 2008 e outro de 2010, aponta que existiu caracterização divergente desse público. Na publicação de 2010 está mencionado o termo “transtorno específico”.

¹² Oliveira e Manzini (2016) lembram que no documento “Salas de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado” (BRASIL, 2006a, p. 16) ficou definido que os alunos que podem frequentar o serviço são “alunos que apresentam, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente”.

somente o PAEE pode receber atendimento na SRM? Somente esse público pode ter recursos de acessibilidade, considerando sua necessidade educativa especial? Diante das contradições intrínsecas e extrínsecas apontadas pelos autores nos documentos, concordamos com Braun (2012, p. 43) quando afirma: “[...] ainda que tenhamos aspectos legais que determinem essa definição [deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação] acreditamos que essa discussão não se encerra com a homologação dessa diretriz” e, tampouco pela aplicação de uma ciência neutra, reguladora, derivada da experiência, pois o fenômeno, a realidade em si, da escolarização de escolares com deficiência emerge da contradição: educação e educação especial, biológico e social.

Ainda sobre a restrição do público a ser atendido no AEE, Almeida, Milanesi e Mendes (2018, p. 398) destacam “[...] tornou-se mais restritivo a impedimentos na esfera orgânica”.

As chamadas pessoas com deficiência têm experimentado as consequências dos discursos instituídos que buscam reforçar a ideologia da normalidade, desconsiderando-as enquanto sujeitos com possibilidades de construir outros caminhos que expressem suas formas de ser e estar no mundo, muito marcada pelas suas experiências diferenciadas. (DORZIAT, 2015, p. 90)

Assim, conforme a autora, a busca por uma causa para os fenômenos humanos perde o sentido quando tomamos como entendimento a mudança de foco do sujeito em si para o meio social. Por outro lado, a fragmentação em categorias (tipos de deficiência: intelectual, auditiva, visual, física, assim como em Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades e superdotação) pode enfraquecer a constituição de políticas educacionais, mediante a individualização das especificidades de cada categoria, ou seja, supervalorização de uma categoria em detrimento da outra. A esse respeito, Garcia e Barcelos (2021, p. 14) chamam a atenção que a fragmentação “[...] enfraquece a aglutinação de forças visando lutas sociais anticapitalistas, as quais poderiam construir um horizonte emancipatório para as pessoas com deficiência”.

Mediante o exposto e considerando a complexidade e diversidade do público a que tem direito a frequentar a escola comum para escolarização, o PAEE nos documentos analisados é determinado como aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

2.2.4 Eixo Temático: Deficiência Intelectual

Diante dos impedimentos inerentes ao PAEE serem considerados características das pessoas, inerentes à diversidade humana, assim como que a deficiência seja provocada muito mais pela interação dos impedimentos com as barreiras sociais, com os diversos fatores culturais, econômicos, tecnológicos, arquitetônicos, conforme Maia (2013) e, partindo do pressuposto que cada categoria que compõe o PAEE tem sua particularidade.

Neste estudo, o foco é na categoria deficiência intelectual, por isso, retomamos a PNEEEI (BRASIL, 2008a), Resolução nº 4 (MEC, 2009), Nota Técnica nº 4 (BRASIL, 2014) e LBI (BRASIL, 2015) buscando rastrear a conceituação do termo deficiência intelectual, conforme excertos a seguir:

[...] alunos com deficiência àqueles que têm **impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual** ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade". (BRASIL, 2008a, p. 15, grifos nossos)

[...] aqueles que têm **impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental** ou sensorial". (MEC, 2009)

[...] alunos com deficiência àqueles que têm **impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual** ou sensorial (BRASIL, 2014, grifos nossos)

[...] aquela [pessoa] que tem **impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual** ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, grifos nossos)

Como pudemos verificar nos excertos dos documentos, a conceituação de deficiência revela a existência de dois termos, relacionados ao nosso foco de estudo, que têm sido problematizados nas discussões teóricas por serem considerados semelhantes e/ou distintos, quais sejam: deficiência mental e deficiência intelectual.

Almeida (2012) afirma que o termo deficiência intelectual começou a ser disseminado no Brasil em 2004, a partir da Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, paulatinamente em substituição a deficiência mental, ganhando força em 2010 quando a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) altera o termo

retardo mental para deficiência intelectual, conseqüentemente alterando a associação para Associação Americana em Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD). Tal contextualização refletiu no Brasil na substituição da terminologia deficiência mental por deficiência intelectual, o que para Caiado, Baptista e Jesus (2017, p. 19) “[...] trata-se de uma diferença significativa pois parte-se de termos que, em função de sua semelhança ou de sua diferença, torna mais facilmente aceita a ideia que existe um esforço de alteração conceitual”.

Em 2006, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Organização Nacional das Nações Unidas (ONU) divulga que pessoas com deficiência podem ter a deficiência mental e a deficiência intelectual como impedimentos de longo prazo de naturezas distintas.

Diante do exposto, torna-se evidente a situação, não de substituição de um termo pelo outro, de uma nomenclatura pela outra, mas, da exposição/utilização de dois termos com conceitos diferentes, que, segundo Caiado, Baptista e Jesus (2017) teve forte impacto ao chegar no Brasil:

Em 2008 a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) divulgou uma versão comentada da Convenção em que se lê **“Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”** (Nogueira, 2008, p. 27). Ou seja, simplesmente excluiu da definição a deficiência mental exatamente ao comentar o artigo 1 que expressa o propósito da convenção e conceitua quem são as pessoas com deficiência. (CAIADO; BAPTISTA; JESUS, 2017, p. 15-16, grifos nossos)

Este excerto evidencia que o termo deficiência mental foi excluído do referido documento em detrimento de outro termo, deficiência intelectual. Contudo, a problemática não termina aí, ela é retomada quando, em 2009, o Brasil através da publicação de uma emenda constitucional, ratifica os termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), “[...] cujo texto apresenta pessoas com **deficiência com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial**” (CAIADO; BAPTISTA; JESUS, 2017, p. 16, grifos nossos).

Diante do que pressupõe os documentos em análise, Caiado, Baptista e Jesus (2017, p. 26) constatam que:

[...] os dois termos deficiência mental e deficiência intelectual estão em vigor na legislação brasileira atual. Essa compreensão faz toda a diferença quando se analisam as políticas públicas, os financiamentos e recursos estabelecidos, assim como, os diagnósticos clínicos proferidos na área da educação especial.

No decurso desta problemática, cabe destacar que conceito de deficiência a partir da CDPD é entendido como sendo extrínseco à pessoa, deixa de ser estático, determinado apenas por avaliação médica, ao mesmo tempo que é entendido como incompleto, com necessidade de atualização, considerando o momento histórico ao qual esteja vinculado.

Embora no Brasil, a partir da CPDP (ONU, 2006) os termos deficiência mental e deficiência intelectual tenham conotação de sinônimo, as discussões teóricas sobre os conceitos demonstram que é possível identificar fatores que nos remetem a uma diferenciação destas conceituações, conforme o contexto histórico da construção dos conceitos, bem como expõem o conceito de deficiência psicossocial.

Neste sentido, vale apresentar o comentário de Lopes (2014, p. 30) sobre as discussões na CDPD quanto a preocupação de se reafirmar o termo deficiência intelectual na Convenção, com o objetivo de “[...] diferenciar de forma mais incisiva a deficiência mental da doença mental”, pois, de acordo com a autora, na legislação brasileira a deficiência e a saúde mental são tratadas de maneira distinta. O que justifica encontrarmos nos conceitos de deficiência apresentados em Brasil (2008a), MEC (2009), Brasil (2014) e Brasil (2015) os termos “mental e intelectual”.

Face a isso, para nos ajudar a contextualizar o conceito de deficiência mental, avançamos apresentando este conceito encontrado no Decreto n. 5.296¹³ (BRASIL, 2004):

[...] deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; trabalho. (BRASIL, 2004)

¹³ Embora a LBI (BRASIL, 2015) tenha sido promulgada, de acordo com Silva (2015, p. 22), a publicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência não invalida ou anula os direitos garantidos em outras leis e decretos vigentes, enquanto esses não sejam incompatíveis com a Carta Magna. Uma lei é declarada inválida quando, por exemplo, é removida do ordenamento jurídico pelo Legislativo Federal. Deste modo, também permanece válida a definição de pessoa com deficiência presente nos Decretos Federais de números 3.298, de 1999, e 5.296, de 2004.

Assim, compreendemos deficiência mental como limitação intrínseca à pessoa, caracterizada inicialmente como retardo mental, que tinha como consequência o estigma e a segregação, e, posteriormente, a classificação em deficiência mental leve, moderada e grave, que com algumas perspectivas de interação social e escolar lhes eram permitidas.

Quanto ao conceito de deficiência intelectual, este mais atual, Caiado, Baptista e Jesus (2017, p. 23) afirmam que “[...] temos na legislação vigente brasileira, o termo deficiência mental conceituado em 1992 pela AAMR, que atualmente é o conceito utilizado para definir a deficiência intelectual”. Ou seja, o conceito de deficiência intelectual que para a AAIDD (2010) é a limitação significativa tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo que se expressam nas habilidades conceituais, sociais e práticas, localizando sua origem antes dos 18 anos de idade.

Diante dos conceitos apresentados, identificamos que o conceito de deficiência mental a partir da LBI (BRASIL, 2015) passou a ser atribuído, conforme Caiado, Baptista e Jesus (2017) aos transtornos mentais, até porque de acordo com Costa (2013, p. 4) as pessoas com transtorno mental não foram contempladas nessa lista de deficiências, posto que são pessoas com significativos impedimentos de natureza psicossocial e fortemente discriminadas, portanto para sua identificação os procedimentos devem se pautar na avaliação biopsicossocial¹⁴ e ser realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar.

Assim, diante da confirmação da existência de dois termos, entendemos que os mesmos podem estar pautando a constituição das políticas públicas educacionais e das práticas sociais em municípios, estados e no Brasil como um todo e, conseqüentemente, gerando contradições e (in) compreensões que tendem a não equalizar o problema instituído sobre o atendimento às necessidades específicas dos escolares que, por ventura, compõem a categoria de deficiência intelectual. Embora, Costa (2013, p. 3) quando da análise da Portaria SEDH nº 2.344, de 2010,

¹⁴ Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. § 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação.

que atualizou a nomenclatura do Regimento Interno do Conselho Nacional dos direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) verificou “[...] a previsão de dois representantes na área da deficiência mental **e/ou** intelectual”. Para o autor “[...] a presença da expressão **e/ou** revela que a Secretaria de Direitos humanos da Presidência da República não entende como sinônimos as palavras “mental” e “intelectual”, ou seja, compreende como duas espécies distintas de deficiência”.

Ante ao exposto, no que diz respeito à inclusão escolar daqueles com deficiência intelectual, entendemos que essa categoria tem desafiado professores e profissionais ligados à área educacional pelo grande número de escolares registrados no Censo Escolar na categoria deficiência intelectual, conforme estudos de Meletti e Bueno (2011), Meletti (2014), Rebelo e Kassar (2018). Por isso, compreendemos ser grandioso o desafio de diagnosticar e avaliar, pois, problematiza o estabelecido na prática social, educacional e clínica historicamente, como: falta de acesso e investimento em saúde, educação, bem como práticas sociais descontextualizadas da realidade, falta de acesso ao conhecimento histórico, falta de oportunidade, desigualdade social, dificuldade de aprendizagem, que confundem-se com o que é demarcado como sendo características da categoria deficiência intelectual e podem erroneamente ser determinantes para ocorrer o diagnóstico dessa deficiência, como demonstram os estudos de Patto (1999) e Moisés (2001).

Nesta seara, o AEE é considerado nos documentos o lócus de apoio, planejamento e avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, como meio de atender suas necessidades educacionais.

2.2.5 Eixo Temático: Organização Educacional e Pedagógica

A política educacional, no âmbito da educação especial, instituiu para complementar, suplementar a escolarização do PAEE, o atendimento educacional especializado (AEE). Para Garcia (2013, p. 107) “[...] em relação à gestão da educação especial, é importante refletir que a modalidade já vinha sendo tratada como um serviço (BRASIL, 2001a); no caso, um serviço educacional especializado complementar, suplementar ou substitutivo à educação regular”. Nesta perspectiva, analisamos o termo nos documentos:

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

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2008a, p. 16)

Art. 2º O AEE tem como função 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. Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (MEC, 2009, p. 1)

Dessa forma, o atendimento educacional especializado - AEE visa promover acessibilidade, atendendo às necessidades educacionais específicas dos estudantes público alvo da educação especial, devendo a sua oferta constar no projeto Político pedagógico da escola, em todas as etapas e modalidades da educação básica, a fim de que possa se efetivar o direito destes estudantes à educação. Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais. (BRASIL, 2014, p. 2)

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (BRASIL, 2015, p. 6)

O AEE referendado nestes documentos é considerado um serviço que tem como proposta identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos escolares,

considerando as suas necessidades específicas, para isso a oferta deve constar no Projeto Político-Pedagógico da escola e ser assegurado o atendimento às especificidades educacionais dos escolares.

Nos documentos verificamos a ênfase à “eliminação de barreiras”, o que é possível entender de imediato que basta executar a proposta constante nos documentos que, num passe de mágica, todas as barreiras estarão eliminadas, a aprendizagem ocorrerá e a participação acontecerá. Um pretérito mais-que-perfeito, previsto na lei. Diante de tamanha expectativa, Garcia (2016, p. 16, grifos da autora) assim se posiciona: “[...] compreendemos que essa expressão relacionada aos objetivos do atendimento educacional especializado coaduna com os propósitos da escola capitalista de ‘inclusão’ e ‘conformidade’ ao estabelecido”. A autora complementa:

Faz parecer que a organização social em curso e os processos educacionais a ela relacionados são exitosos, bastando apenas inserir os sujeitos humanos nessa corrente única, mediante um processo de “eliminação de barreiras” à “aprendizagem” e a “participação plena”. Aprende-se esse fato como uma estratégia político-ideológica de conformação de uma subjetividade passiva na reflexão dos processos sociais e cooperativa na atuação necessária à resolução de problemas imediatos do cotidiano, os quais contribuem para desfocar a atenção da radicalidade das questões sociais a serem compreendidas e tratadas coletivamente. (GARCIA, 2016, p. 16, grifos da autora)

Muito embora, o percurso para instituir o atendimento especializado tenha ocorrido inicialmente em classes especiais e instituições especializadas, espaços separados, vistos como adequados para as pessoas consideradas “anormais”, hegemonicamente ficava a cargo da iniciativa privada e pública, cujo objetivo principal era o de atender necessidade identificada pelos profissionais das áreas da educação e da saúde na transição dos séculos XIX e XX, o que hoje convencionalmente é proposto nas escolas como atendimento educacional nas Salas de Recursos Multifuncionais (KASSAR, 2011), programa que tem como lócus o AEE e a compreensão de educação como serviço, enquadrando-se em um modelo de “gestão gerencial” (GARCIA, 2013).

Com o Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008b, p. 1) que dispunha sobre o atendimento educacional especializado, evidenciando a responsabilidade da União em relação ao AEE: “[...] prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de

ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...]”, houve a necessidade de implementar diretrizes para este serviço, sendo instituída a Resolução nº 04 (MEC, 2009), que fixa diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica na modalidade Educação Especial e aprova a SRM, conforme Manzini (2013) como locus prioritário do AEE, recebendo apoio técnico e financeiro.

Questões teóricas como: “definição de deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação e as dificuldades de aprendizagem; a matrícula duplicada; o recebimento de verbas; e o papel do laudo”, de acordo com Oliveira e Manzini (2016, p. 561), estão permeadas por fatores importantes para identificação dos escolares que frequentam a SRM, através do Art. 8º regulamenta:

Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE. Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada:

- a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública;
- b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública;
- c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública;
- d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (MEC, 2009, p. 2)

Mediante os documentos orientadores, a escola deve realizar registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior de escolares PAEE matriculados no ensino regular e, concomitante, matrícula no AEE, serão contabilizados duplamente, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)¹⁵. Face a isso, com essa política as escolas podem estar sendo incentivadas a receber matrículas de PAEE, porém de acordo com Mendes, Silva e Pletsch (2011, p. 258), é importante frisar “[...] a importância do acompanhamento e da avaliação da extensão e da qualidade das

¹⁵ É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos estados, Distrito Federal e municípios vinculados à educação, conforme disposto nos Arts. 212 e 212-A da Constituição Federal (MEC, 2017).

práticas curriculares a serem desenvolvidas no âmbito do AEE”, na escola comum e instituições filantrópicas.

Os movimentos da política de educação especial, segundo Garcia (2013) ao analisar a Resolução nº 2/2001, PNEEEI (BRASIL, 2008a), Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b) e a Resolução nº 4 (MEC, 2009), tem objetivado articular compreensão acerca da não superação dos sentidos que a modalidade vem assumindo historicamente, apesar de passar por momento de investimentos em torno de sua divulgação, da presunção de “nova” perspectiva e da suposta ampliação do atendimento público de educação especial nas redes de ensino.

Estudos sobre contextos da prática de AEE realizados por Jesus *et al.* (2015), Oliveira e Manzini (2016), Almeida, Milanesi e Mendes (2018), Mendes e D’Affonseca (2018), têm evidenciado nas percepções e vozes de professores em diferentes municípios brasileiros, que há grande fosso entre a lei e sua execução, quanto ao currículo e público a ser atendido pelo AEE, assim como sobre o processo de avaliação da aprendizagem que também é considerado um dos desafios para essa prática.

O currículo adotado para o AEE tem sido frequentemente eleito como objeto de estudos de inúmeros pesquisadores, entre eles destacamos o de Mendes, Silva e Pletsch (2011) que demonstra a estrutura rígida do currículo escolar e ausência de impacto dos atendimentos especializados nos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, pois com os recursos tecnológicos e de materiais disponíveis, corre-se o risco de que, a oferta de “atendimentos especializados” sejam “precários e descontínuos” (PLETSCH, 2011).

Mendes, Silva e Pletsch (2011) consideram que com a persistente atenção voltada para o erro, a dificuldade, a incapacidade, a diferença e o sujeito, as práticas curriculares parecem estar voltadas como maneira de adaptar o sujeito às práticas instituídas, ou seja, a escola, mesmo ofertando o AEE, continua trabalhando com um currículo comum a todos, estático. A exemplo disso, as autoras citam as práticas de ensino e aprendizagem com uso de jogos pedagógicos, formação do alfabeto móvel e construção de palavras, registro em folhas específicas, registro livre e uso de caderno, práticas que tem relação apenas com uma proposta organizativa, isto é, não instrumentaliza os escolares para “[...] constituição da capacidade crítica, analítica e reflexiva”.

Neste sentido, a busca é pelo desenvolvimento individual, é pelo atendimento às especificidades das necessidades educacionais de cada escolar PAEE, que é realizada individualmente e não no coletivo, o que inviabiliza novas práticas de ensino e aprendizagem. Por isso, “[...] flexibilizar currículo para atender a todos os alunos é urgente, mas não pode ser tomado como forma de empobrecimento dos conhecimentos a serem proporcionados aos alunos deficientes.” (MENDES; SILVA; PLETSH, 2011, p. 258).

Ao mesmo tempo que os documentos preveem atendimento, por meio do AEE, sob o pretense de direito da educação para todos, do *slogan* da inclusão escolar e da perspectiva da educação inclusiva como forma da escola adequar-se ao atendimento de escolares PAEE, a Resolução nº 4 (MEC, 2009) e a Nota Técnica nº 4 (BRASIL, 2014), contradizem-se no que diz respeito ao laudo para acesso ou não aos atendimentos do AEE.

A Resolução nº 4 (MEC, 2009), Art. 8º, parágrafo único, pressupõe que “[...] o financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior [...]”. Já a Nota Técnica nº 4 (BRASIL, 2014) defini orientações quanto a documentos comprobatórios dos escolares PAEE para preenchimento no Censo Escolar:

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito. (BRASIL, 2014)

Depreende-se dos excertos desses dois últimos documentos os seguintes movimentos:

- a) avaliação de identificação, para preenchimento do Censo escolar, na categoria correlata;
- b) o recurso da dupla matrícula;
- c) quantitativo de escolares que frequentam a sala de AEE e a sala comum;
- d) o critério do laudo, para atendimento no AEE na SRM, é considerado excludente.

Outro aspecto importante é que o laudo sempre foi e continua sendo o principal dilema da organização do trabalho educativo na escola e oferta do serviço especializado. E essa afirmação pode ser confirmada com as conclusões do estudo dessa problemática, realizado por Pletsch e Paiva (2018) com gestores da área de Educação Especial de sete redes de ensino da Baixada Fluminense-RJ. Para as autoras, tem-se dificuldades quanto à incipiente experiência de se avaliar escolares de uma maneira pedagógica; constatação do processo subjetivo que é avaliar e identificar escolares com deficiência intelectual; influência do modelo médico nas práticas avaliativas e pedagógicas; prevalência do modelo médico de compreensão da deficiência, em detrimento do modelo social e de direito, mesmo estando previsto na LBI (BRASIL, 2015) a incorporação do modelo biopsicossocial; presença de parcerias entre setores público e privado, sobretudo filantrópicos ou sem fins lucrativos, e a sua relação com o modelo médico.

Considerando o que pressupõe os documentos em análise e as pesquisas pertinentes ao AEE, entendemos o movimento da inclusão escolar como princípio democrático de direito, principalmente pelo viés da política pública via estrutura da SRM como local para acontecer o serviço de AEE, porém os pesquisadores se negam a reconhecê-la como único local para isso.

O currículo é identificado como elemento central para acesso ao conhecimento historicamente construído e isso só será possível através do conjunto de práticas pedagógicas em colaboração entre o AEE e a classe comum, da mesma maneira que não é necessário eleger categorias de escolares que precisam de práticas inclusivas e esperar por um diagnóstico para fazê-lo. E, assim como as orientações propostas pela PNEEEI (BRASIL, 2008a), as práticas de AEE tendem a variar considerando o local onde acontece.

É importante destacar que o AEE já foi duramente condicionado à existência de diagnóstico e caracterizado pelo atendimento terapêutico, como destacado por Kassar e Rebelo (2011). Entretanto, com a PNEEEI (BRASIL, 2008a, p. 10) propõem-se que o AEE tem a função de “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas [...]” e como ações: “[...] programa de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva”.

No entanto, há que se considerar que embora o direito ao AEE esteja garantido, ainda existe sua negação e, como forma de exercer a cidadania, a partir da análise das práticas sociais para a educação, temos a inclusão escolar que carrega em sua proposta contradição para colocá-la em prática. Como podemos constatar na análise sobre o termo:

Ao analisarmos o termo inclusão, seja em âmbito social ou educacional, somos remetidos à cidadania, à desigualdade social e à exclusão. Pontuamos que a inclusão existe apenas porque em algum momento o direito de exercer a cidadania foi substituído ou negado diante das desigualdades sociais que culminaram na exclusão social de diversas pessoas. (BURCI; SANTOS; COSTA, 2017, p. 447)

A esse respeito, Garcia (2016, p. 20) reitera: “[...] novamente podemos recorrer ao conceito de exclusão na escola, uma vez que o estudante está matriculado, frequenta o ensino regular, mas não dispõe de atendimento educacional especializado”. Exceto pelo atendimento que tem se resumido ao reforço escolar, aquele que acontece no horário contrário às aulas, tem como conteúdo, recursos e estratégias os mesmos utilizados na sala de aula. Como Garcia (2016) mesmo denuncia, o atendimento que consta nos regimentos da política educacional em curso, não acontece com o AEE, pois esse atendimento não é universalizado, o que as redes de ensino buscam é organizar, criar estratégias ou critérios para selecionar aqueles que acessarão o atendimento.

Nesse contexto, a ênfase à luta do PAEE vem se configurando como necessidade dos setores sociais se adaptarem as suas especificidades e recorreremos a dois conceitos que são recorrentes nos discursos e documentos: igualdade e equidade, embora sejam considerados sinônimos, na prática eles têm objetivos diferenciados. Burci, Santos e Costa (2017) são eloquentes ao afirmarem que: “[...] são sinônimos, mas não idênticos, por isso, é importante entendermos a diferença entre ambos para observarmos sua aplicação na educação especial”.

Vimos, que, para as autoras, “[...] em âmbito legal, o princípio de igualdade significa que todos são iguais perante a lei” e reforçam que “[...] o princípio de igualdade presente nas legislações não atende as especificidades encontradas em todos os setores da sociedade” (BURCI; SANTOS; COSTA, 2017, p. 446).

Já o termo equidade, é evidenciado por Tenório, Ferraz e Pinto (2014) da seguinte maneira:

A equidade na educação implica em reconhecer que nem todos aprendem ou devem ser ensinados da mesma forma igualitária, pois um processo educacional que busca a equidade pressupõe o reconhecimento e o respeito às diferenças e é capaz de fazer com que todos os alunos desenvolvam as competências e habilidades esperadas para o nível de estudo, levando em consideração as diferenças pessoais, socioeconômicas e culturais do aluno. Assim, se faz necessário que a escola não seja indiferente com as diferenças e trate de forma diferente a partir de suas necessidades e subjetividades os desiguais, pois se todos são tratados igualmente, a desigualdade permanece.

Nesta perspectiva, destacamos que embora o termo igualdade seja utilizado com frequência em documentos, estudos, propagandas, como meio de disseminar “ideias-força” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019) da política de inclusão escolar e da educação inclusiva, não traduz o que de fato os escolares precisam para fazer parte do contexto escolar e, como tal, não devem ser consideradas na prática pedagógica da classe comum, tampouco de AEE, pois não há como escolares, independentemente de qualquer condição, ter acesso ao currículo sem garantias de um movimento em prol disso. Já, equidade é o meio de atender aos escolares através da disponibilização de investimentos, estudo teórico-prático, currículo acessível e recursos metodológicos concernentes as suas necessidades escolares específicas. Azevedo (2013) faz importante colaboração com essa reflexão ao analisar os conceitos de igualdade e equidade:

Contemporaneamente, sem descurar do princípio da liberdade substantiva, igualdade e equidade constituem valores essenciais para a construção de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade. Isto porque, quando grupos e indivíduos têm seus destinos entregues ao livre jogo do mercado, a tendência é o crescimento das diferenças sociais, do egoísmo possessivo e das mazelas características da sociedade capitalista. (AZEVEDO, 2013, p. 11)

Face a isso, consideramos a classe comum e o AEE como meios possíveis de atender às necessidades do PAEE, porém, além de ser priorizado no texto dos documentos orientadores, precisa fazer parte de práticas políticas e gerenciais, considerando a história de desigualdade encontrada no contexto escolar. E considerando as diferentes realidades do escolar com deficiência intelectual, não será apenas o investimento em materiais específicos e iguais, como se institui a

SRM¹⁶, que os mesmos terão suas necessidades educacionais especiais atendidas e, sim, por meio do planejamento coletivo (toda equipe escolar) e individual, execução de práticas educativas e avaliação de aprendizagem, concernentes com os apoios necessários.

A avaliação da aprendizagem constitui-se como importante condutor para as práticas com perspectiva inclusiva, e, para isso, ressignificar sua função na organização educacional e pedagógica dos sistemas de ensino torna-se imperativo.

Hoffmann (2015) aponta que, para debater o sistema de avaliação da aprendizagem, primeiramente é necessário compreender o termo avaliar em sua amplitude, visto que este ato compreende: um grande conjunto de procedimentos didáticos; de caráter multidimensional e subjetivo; que se estendem por um tempo longo e ocorrem em variados espaços; e que envolvem todos os sujeitos do ato educativo de maneira interativa. Com esses apontamentos, inferimos que a avaliação da aprendizagem ocupa lugar privilegiado na escola, ou seja, faz parte do projeto político-pedagógico institucional e, por isso, não pode ser considerado apenas como procedimento técnico¹⁷ em relação à atribuição de notas e conceitos aos escolares.

Do mesmo modo que avaliação da aprendizagem “[...] destaca-se como um conjunto de conhecimentos imprescindíveis ao cotidiano docente, na medida em que se constitui como prática reflexiva do processo ensino e aprendizagem”. (CAVALCANTI NETO; AQUINO, 2009, p. 224). Portanto, um procedimento que ao ser utilizado pelo professor tem como foco o planejamento educativo, a análise dos recursos dispostos e conhecimentos construídos sobre e com os escolares como meios de apreender o processo de ensino e aprendizagem e, para que a avaliação da aprendizagem não corra o risco de tornar-se mero procedimento técnico, conduzindo a críticas, situações e atitudes, destacadas a seguir.

As justas críticas aos procedimentos de avaliação como ‘determinar a valia de’ por meio de notas ou conceitos, têm gerado interpretações equivocadas, como a de se eliminar a avaliação das escolas e promover, automaticamente, os alunos. Por esse procedimento deixam-se de analisar as habilidades que os educandos desenvolveram, os conhecimentos que puderam construir e as

¹⁶ Há dois tipos de Sala de Recursos: Tipo I e Tipo II (BRASIL, 2006a).

¹⁷ Discussão empreendida entre outros por Hoffmann (2009, 2013); Luckesi (2000); Esteban (2001, 2002).

necessidades que eles apresentam para aprender, efetivamente. (BRASIL, 2006a, p. 16)

Nesse viés, portanto, a avaliação da aprendizagem quando relacionada à prática educativa, historicamente gera incertezas: Como atribuir nota a esses escolares quando não conseguem realizar os exames? Os exames devem ser diferenciados para esses escolares? O que fazer então? Dúvidas que são ampliadas quando se trata de escolares com deficiência intelectual, mas, Werneck (2001) alerta que é possível trabalhar sem a nota. Impossível e negligente é trabalhar sem avaliação.

Esse alerta nos revela o quão problemática é a avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, a mesma que tem promovido na área de conhecimento da educação especial, movimento de problematização, produção e sistematização de estudos.

Ao inquirirmos nos documentos examinados: PNEEEI (BRASIL, 2008a), Resolução nº 4 (MEC, 2009), Nota Técnica nº 04 (BRASIL, 2014) e LBI (BRASIL, 2015) sobre avaliação da aprendizagem, verificamos que:

- ✓ Embora nos textos da PNEEEI (BRASIL, 2008a) e da Resolução nº 4 (MEC, 2009) apresentem preocupação com o processo de aprendizagem das pessoas com deficiência, não fazem referência a como realizar ou orientam para avaliação da aprendizagem desse público.
- ✓ A Nota Técnica nº 04 (BRASIL, 2014) trata-se de uma orientação técnica em relação aos documentos que podem ser encontrados na escola para que sirvam de declaração dos escolares com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, e que menciona o estudo de caso, como primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE.
- ✓ Quanto a LBI (BRASIL, 2015) também nomeada como Estatuto da pessoa com deficiência, é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e

cidadania, destacando a ideia de “modelo biopsicossocial” para avaliação da deficiência.

Como vimos anteriormente na análise sobre o conceito de deficiência intelectual, a avaliação biopsicossocial surge da necessidade de romper com o modelo de avaliação/diagnóstico médico e da exclusão do transtorno mental do rol de deficiências, nesta direção a LBI (BRASIL, 2015) vem consagrar novos encaminhamentos como meios para avaliação, pressupondo nos Artigos 2 e 14 que a avaliação biopsicossocial tem estrita relação com diagnóstico clínico, habilitação e reabilitação da deficiência, considerando impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo, fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, limitação no desempenho de atividades e restrição de participação. Referências que entendemos, buscam contemplar a avaliação da deficiência mental e deficiência intelectual.

O que pode estar fortemente associada à avaliação diagnóstica, embora o Ministério da Educação não proponha nenhuma diretriz com esse objetivo, como revelou o estudo de Veltrone e Mendes (2011ab) ao analisarem as recomendações MEC para identificação da deficiência intelectual em escolares, constataram que há no país indefinição legal a respeito das diretrizes oficiais sobre como identificar os escolares com deficiência intelectual, cujas consequências na prática são ainda desconhecidas.

Em relação a avaliação da aprendizagem, objetivamente há apenas nuance a respeito na LBI (BRASIL, 2015), especificamente no Art. 30 que dispõe sobre:

[...] adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas.

Como podemos observar, não se trata de avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência na escola comum muito menos de escolares com deficiência intelectual.

De acordo com Jesus e Aguiar (2012, p. 401) “[...] no contexto da educação especial e da escola que se propõe inclusiva, o processo de ensino e aprendizagem

associado à avaliação desses alunos se apresenta como uma das mais significativas fragilidades da escola e da educação especial com esse alunado” e destacamos que vai além quando tratamos da avaliação para identificação e acompanhamento do processo de aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, pois a avaliação da aprendizagem acaba por ser linha tênue entre a identificação e o planejamento para atendimento às necessidades escolares desse público.

Diante dessa complexidade, a condição para avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual se restringe à escola, “[...] evidenciando a fragilidade de um processo de avaliação pedagógica capaz de superar uma visão clínica e individual” (OLIVEIRA, 2018b, p. 984). Por isso, inferimos que é cada vez mais difícil, para o professor especializado, equipe técnica pedagógica e professores de sala comum, pois os mesmos não possuem condições pedagógicas e/ou clínicas, para afirmar se o escolar tem ou não deficiência intelectual, embora o diagnóstico não seja uma condição para atender as necessidades educativas dessa categoria. Do mesmo modo, que ao considerarmos o viés de atendimento, baseado no modelo clínico, reside a problematização aos sucessivos como: planejar, avaliar, quais métodos, didática, processo ensino-aprendizagem, que compõem o complexo ato educativo.

Desse modo, o que foi possível depreender sobre o conceito de deficiência intelectual nos documentos PNEEEI (BRASIL, 2008a), Resolução nº 4 (MEC, 2009), Nota Técnica nº 04 (BRASIL, 2014) e LBI (BRASIL, 2015) foi da busca, em linhas gerais, pelo atendimento ao pressuposto na Constituição Federal (BRASIL) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394 (BRASIL, 1996) quanto à escolarização do PAEE, ou seja, os documentos eleitos para análise não trazem de forma específica o conceito e tampouco diretrizes para avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, porém apresentam **organização educacional e pedagógica** como meio e em complementação a outros documentos publicados no período em estudo (2008-2018) para avaliação da aprendizagem desse público.

Os documentos PNEEEI (BRASIL, 2008a) e Resolução nº 4 (MEC, 2009) confluem-se ao apresentar o PAEE; o objetivo e função do AEE; a forma de organização e oferta do AEE; a necessidade de prever o AEE no projeto político-pedagógico da escola; a elegibilidade da SRM da própria escola ou de centro especializado, prioritariamente, para oferta do AEE; os recursos de acessibilidade

para todos os níveis de ensino; o cômputo da dupla matrícula, no âmbito do FUNDEB; as atribuições do professor de AEE; a elaboração e execução do plano de AEE.

Quanto a Nota Técnica nº 4 (BRASIL, 2014) sobre a organização educacional e pedagógica, esse documento reafirma os documentos anteriores, (BRASIL, 2008a) e (MEC, 2009), estabelecendo: conceito de educação especial; objetivo do AEE; a elaboração do plano de AEE; a escola constar no projeto político-pedagógico, “II - a matrícula de alunos no AEE; III - cronograma de atendimento aos alunos; VI – outros profissionais da educação e outros que atuem no apoio”. Aliado a isso cabe ao professor do AEE “[...] organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais” e, por último, o documento é imperioso ao determinar que “[...] o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico”.

Na LBI (BRASIL, 2015) está prevista: institucionalização do AEE; oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de AEE, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; oferta de apoio escolar, entre outras.

Corroboram com os pressupostos dos documentos analisados o disposto no Decreto nº 7.611/2011:

Art. 1º - O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino.

§ 1º - Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º - No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Art. 2º - A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

§ 1º - Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação.

§ 2º - O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011)

Vimos que o AEE foi mencionado em todos os documentos como possibilidade de construção de educação inclusiva, com proposta ideal, pois existe a previsibilidade de uma engrenagem, de uma organização: sistema de ensino + escola + família + professor + escolares = acessibilidade atitudinal, curricular e arquitetônica, que podemos analisar como possibilidade de execução, no entanto, tal engrenagem ainda não está em funcionamento, considerando os diferentes fatores impeditivos, dentre eles, político, investimento e fortalecimento teórico-prático, planejamento, currículo e avaliação.

Com a proposta de organização educacional e pedagógica apresentada, previstas nos documentos, acreditamos na possibilidade de desenvolvimento de recursos e estratégias didático-pedagógica concernentes as necessidades educativas de escolares com deficiência intelectual que podem conduzir a avaliação da aprendizagem dinâmica, amorosa e inclusiva. Embora haja contradições e dúvidas vivenciadas pelos professores ao propor uma situação de avaliação, eles

destacam também possibilidades existentes nos processos avaliativos quando são planejados e realizados com uma perspectiva flexível.

Assim, a educação de escolares com deficiência intelectual, pressupõe ir além de atividades da vida diária, além das causas orgânicas e biológicas para atividades que promovam relações práticas, sociais, conceituais, atendimento especializado, ir além do método como esclarece Vygotski (1997, p. 26):

Precisamente porque a criança com atraso mental depende tanto, em sua experiência, das impressões concretas visuais e desenvolve tão pouco por sua própria conta o pensamento abstrato, a escola deve libertá-la do excesso do método visual-direto que serve de obstáculo ao desenvolvimento do pensamento abstrato e educar esses processos. Dito de outra forma, a escola não deve adaptar-se às insuficiências dessa criança, senão também lutar contra elas, superá-las.

Neste sentido, a preocupação com a educação de escolares com deficiência intelectual não deve estar associada aos fatores biológicos, tão pouco depender de laudo, pois o ato educativo vai além da tarefa de planejar e executar o planejamento, vai além do que a natureza nos oferta, de tal maneira que, 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 (SAVIANI, 2011).

2.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao retomarmos o objetivo inicial desta seção que foi analisar, no âmbito da educação especial, nos documentos selecionados os conceitos relacionados à educação inclusiva, educação especial, público-alvo da educação especial e sobre a organização educacional e pedagógica, com foco na avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, no contexto da sala comum, verificamos:

- a) controvérsia entre a condição de uso ou não do laudo para oferta do serviço de AEE;
- b) avaliação de identificação, para preenchimento do Censo Escolar, na categoria correlata para recebimento de recurso público;

- c) uso do *slogan* das Convenções internacionais endossadas na PNEEEI (BRASIL, 2008a) priorizando o discurso de inclusão e educação para todos;
- d) evolução de matrículas nas classes comuns e de AEE de escolares com diagnóstico de deficiência intelectual;
- e) falta de diretriz para eleger os escolares a serem atendidos pelo AEE.

Assim, compreendemos que educação inclusiva é um movimento de trazer para dentro das práticas educativas e do ensino e da aprendizagem a complexa diversidade de escolares da classe comum, por meio da valorização de suas diferenças, oportunizando equidade na oferta de acessibilidade atitudinal, arquitetônica e curricular, embora, no contexto da globalização, as exigências do mercado são de qualidade, competitividade e eficiência, o que coloca em xeque a função social da escola, considerando o discurso e *slogans* de educação para todos.

Face a isso, e, por meio de uma unidade entre educação básica e educação superior e do reconhecimento da educação especial, enquanto área de pesquisa, para o desenvolvimento de práticas baseadas em evidências, que a socialização do saber produzido de práticas de ensino, privilegiando a complexidade e diversidade de escolares presentes na escola comum, que professores de AEE, classe comum e gestores poderão proceder com melhores práticas de ensino, conseqüentemente da avaliação da aprendizagem e da oferta de educação para todos, tendo como meio o planejamento coletivo (toda equipe escolar) e individual, execução de práticas educativas e avaliação de aprendizagem, concernentes com os apoios necessários o AEE pode ser um meio e o lócus de apoio, planejamento e avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, como meio de atender suas necessidades educacionais.

3 TENDÊNCIAS DOS ESTUDOS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Não há um único jeito de se fazer as coisas [...] Num mundo em transição, na crise do paradigma das certezas absolutas, na emergência do novo, não há, realmente, um único jeito de se fazer as coisas. (PIMENTEL, 1994)

Iniciamos essa Seção com uma epígrafe de Pimentel por compreender que o mundo está sempre em transição, que as ferramentas e recursos produzidos para estudar, ensinar e aprender não são sempre os mesmos. Que a área de educação especial tem se modificado em relação à estrutura e conceitos, assim como o constructo do termo deficiência intelectual e seu diagnóstico avançaram historicamente baseado em informações da área médica. O Brasil ainda não possui instrumentos de avaliação da conduta adaptativa, sendo utilizados como referência os manuais internacionais: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (APA, 2014) e na Classificação Internacional de Doenças – CID 10 (OMS, 1993) (ALLES, *et al.*, 2019).

Nos apoiamos na proposta da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) que conceitua deficiência intelectual pela limitação significativa tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo que se expressam nas habilidades conceituais, sociais e práticas, localizando sua origem antes dos 18 anos de idade. Compreendida a partir de três critérios: déficits nas funções intelectuais, nas funções adaptativas, originando-se na fase de desenvolvimento e foca em um modelo multidimensional centrado no apoio das diferentes áreas do desenvolvimento do sujeito:

- i. habilidades intelectuais;
- ii. comportamento adaptativo: habilidades conceituais, sociais, práticas, saúde;
- iii. saúde;
- iv. participação; e
- v. contexto, sendo definidas, a partir, do desenvolvimento adaptativo da pessoa (AAIDD, 2010).

Diante das dificuldades de conceituação e diagnóstico da deficiência intelectual (VELTRONE; MENDES, 2011a; 2011b), podemos identificar alguns avanços no que diz respeito a essa problemática e as práticas sociais com esse foco, conforme evidenciado por Alles *et al.* (2019, p. 380):

Nesse sentido, entendemos que a atual conceituação de DI proposta pela AAIDD representa um avanço em termos de diagnóstico para o sujeito, uma vez que sugere que o diagnóstico de deficiência intelectual, bem como os níveis de gravidade, deveriam ser definidos com base no funcionamento adaptativo e não em escores de QI, uma vez que é o funcionamento adaptativo que determina o nível de apoio que o sujeito com DI necessita. O que queremos aqui apontar é que as (re)significações propostas pela AAIDD nos indicam que se faz possível um olhar para a DI que não parta de fatores historicamente responsáveis pela delimitação da DI em níveis de severidade, cujas possibilidades de desenvolvimento passaram a ser antecipadamente indicadas pelos diagnósticos clínicos. Nesse sentido, entendemos que, ao deslocarmos a ênfase do diagnóstico do QI para os sistemas de apoio, passamos a perceber um sujeito com DI produzido nas práticas sociais, cujas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem não são exclusivamente determinadas pelos seus aspectos biológicos, mas, sim, e principalmente, pelas interações que ele estabelece ao longo de seu desenvolvimento.

Nesta perspectiva, entendemos a necessidade de atenção aos apoios oferecidos às pessoas com deficiência intelectual. Para AAIDD (2010, p. 109), apoios são “[...] recursos e estratégias que visam promover o desenvolvimento, educação, interesses e bem-estar pessoal de uma pessoa e aprimorar o funcionamento individual” e podem determinar o avanço no desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, sendo classificados em quatro apoios (AAIDD, 2010): **apoio intermitente**: disponibilizado em determinado período, de forma momentânea, às vezes repetidas em mudanças de fases cíclicas da vida, sendo determinado, portanto, conforme a necessidade seja eventual ou frequente; **apoio limitado**: caracteriza-se por prazo delimitado para realização de uma tarefa, meta, aprendizado ou solução de um problema; **apoio contínuo (extensivo)**: é fornecido regularmente sem o estabelecimento de prazo, local e também não se estende a todas as áreas sociais da pessoa; **apoio pervasivo**: disponibilizado para todos os ambientes, áreas, envolve vários profissionais, sem limitação de tempo e com a necessidade de assistência em aspectos básicos do cotidiano.

Diante dessas classificações, acreditamos ser importante considerá-las para avaliação da aprendizagem dos escolares com deficiência intelectual, já que para

proporcionar o apoio são necessárias diferentes estratégias concernentes ao planejamento, seleção de conteúdo, prática de ensino, recursos e avaliação da aprendizagem.

A concepção de avaliação da aprendizagem adotada para esse estudo é aquela proposta por Luckesi (2000), amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, por isso, precisa incluir, trazer para dentro, com importante parênteses, que a avaliação a que nos propomos identificar nas tendências dos estudos é a avaliação para aprendizagem do escolar com deficiência intelectual, isto é, aquela “[...] circunscrita à escola e a qual tem como objetivo traçar metas concretas de aprendizagem e escolarização para estes escolares” (OLIVEIRA, 2018a, p. 71).

Considerando que as práticas educativas e a avaliação da aprendizagem precisam estar associadas a fundamentos teórico-metodológicos, compartilhamos da compreensão de Jesus e Aguiar (2012, p. 413) ao enfatizarem que:

[...] a transformação das práticas e da concepção de avaliação, apesar de não estar claramente exposta nos discursos, somente pode ser realizada a partir de 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.

Neste sentido, partimos da percepção das autoras quando afirmam da necessidade de transformação das práticas e da concepção de avaliação, que entendemos que até então tem sido pensadas, planejadas e executadas com o sentido único de medir e classificar, porém essa mudança só acontecerá, conforme enfatiza as autoras, se houver investimento sério na formação de professores e demais profissionais envolvidos no processo, assim como através do uso de práticas que sejam eficazmente comprovadas por meio de revisão sistemática.

Nesta perspectiva, se insere as práticas baseadas em evidências científicas que podem ser identificadas por meio da Revisão Sistemática de Literatura (RSL) e, enquanto método sistemático, inferimos que pode contribuir para a disseminação de melhores práticas para avaliação de escolares com deficiência intelectual. E, como meio de contribuir com o conhecimento científico em educação especial, buscamos nesta seção identificar e analisar as tendências dos estudos sobre avaliação da

aprendizagem de escolares com deficiência intelectual (2008-2018), destacando os desafios e possibilidades no uso de diretriz para avaliação desse público na perspectiva inclusiva, no contexto da classe comum.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo exposto, realizamos RSL, método de pesquisa que tem como área precursora a Medicina e representa forma analítica de direcionar projetos e pesquisas que tem como objetivo identificar novas propostas de investigações científicas, delimitando métodos frequentemente utilizados para cada área. (SAMPAIO; MANCINI, 2007). “Trata-se de uma forma planejada da literatura científica que elege e analisa os estudos mais relevantes, conforme cada questão formulada”. (MEDRADO; GOMES; NUNES SOBRINHO, 2014, p. 116).

Consta em Cochrane (*Handbook*) e Campbell *Colaboration* as etapas para serem aplicadas na realização de RSL: formulação de pergunta relevante; busca na literatura de artigos clínicos relevantes; análise crítica das evidências em relação à validade e aplicabilidade; coleta de dados; análise e apresentação dos dados; interpretação dos dados; aperfeiçoamento e atualização da Revisão Sistemática.

A partir desse entendimento, apresentamos o percurso e o resultado da RSL, discutindo as práticas sociais produzidas para avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual e admitindo que “[...] não há um único jeito de se fazer as coisas”, em concordância com Pimentel (1994), ainda mais quando se trata de práticas educacionais.

Com a RSL foi possível realizar mapeamento de produções acadêmicas dentre teses e dissertações com apoio teórico e organizacional em Medrado, Gomes e Nunes Sobrinho (2014), que defendem que a pesquisa baseada em evidências contribui com melhores práticas em Educação Especial/Educação Inclusiva e entendem o método como instrumento que agrupa, sintetiza e integra tais evidências. Por isso, a opção pela RSL, sobretudo, por acreditarmos que esse instrumento contribuiria com nossa pesquisa, porém, com sistematização adaptada aos recursos e problemas disponíveis para esse estudo, que foram realizadas em seis etapas:

1. produção de protocolo de busca;

2. indicação das bases de dados;
3. definição dos critérios de inclusão/exclusão;
4. definição dos descritores de busca;
5. execução das buscas nas bases de dados; e, por último,
6. triagem dos estudos selecionados.

Primeira etapa – produção do protocolo de busca:

Produzimos um Protocolo I (APÊNDICE A) no qual determinamos as informações necessárias para busca nas bases de dados, incluindo pergunta e objetivo da pesquisa, que, posteriormente, foi submetido a dois juízes para apreciação e parecer. Após devolutiva dos juízes realizamos as alterações sugeridas e o aprimoramos para execução da pesquisa.

Segunda etapa – indicação das bases de dados:

Para realizar a busca, selecionamos a base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁸, por se tratar de base de dados nacional, ter acervo atualizado de pesquisas empíricas com publicações de teses, dissertações alimentada por Programas de Pós-graduação.

Terceira etapa – definição dos critérios de inclusão/exclusão de estudos e determinação dos descritores de busca:

Inclusão: pesquisas com foco em investigar avaliação da aprendizagem para escolares com deficiência intelectual no período 2008-2018, na educação básica (educação infantil – ensino fundamental e ensino médio).

Exclusão: pesquisas fora do período 2008-2018; Pesquisas publicadas em duplicidade; Pesquisas que não tenham relação com o foco de investigação, ou seja, trabalhos que investigaram avaliação institucional, avaliação de cursos, avaliação em larga escala, avaliação na educação superior, avaliação de qualidade produtos, entre outros fatores que não estivessem relacionados a busca.

¹⁸ Cf. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2022).

Quarta etapa – definição dos descritores de busca:

Para indicar os descritores, primeiramente, construímos lista de termos usualmente utilizados na área de educação, que pensávamos poderiam compor a lista de descritores, porém, para dar maior confiabilidade dos descritores da pesquisa, houve consulta desta lista no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁹ com acesso ao Thesaurus. O Thesaurus é um instrumento que reúne termos escolhidos a partir de estrutura conceitual previamente estabelecida e destinados à indexação e à recuperação de documentos e informações em um determinado campo do saber (INEP, 2021). Para acesso ao vocabulário controlado de termos e conceitos foi necessário acessar o Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased)²⁰ e consultar o termo ou conceito. Realizada a consulta, os descritores ficaram assim definidos:

Termos Principais:

1. Deficiência mental;
2. Deficiência intelectual.

Termos Alternativos:

1. Avaliação;
2. Avaliação da aprendizagem;
3. Avaliação pedagógica;
4. Avaliação escolar;
5. Modelo de avaliação;
6. Avaliação do ensino;
7. Avaliação das condições de ensino;
8. Acompanhamento pedagógico dos alunos;

¹⁹ Cf. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – Thesaurus (INEP, 2021).

²⁰ Idem INEP – Thesaurus.

Quinta etapa – execução das buscas nas bases de dados:

Por se tratar de diferentes descritores, foram feitas buscas díspares, pela necessidade de associação de descritores, sendo realizadas várias buscas, indicando os descritores principais associado a cada um dos descritores alternativos.

Realizamos dois tipos de buscas: simples e avançada. Nesta última, além da associação dos descritores principais a cada um dos descritores alternativos, foram utilizados dois filtros: ano de defesa e tipo de documento. Portanto, a cada estratégia de busca utilizada, obtivemos um número de documentos que registramos na Tabela 1.

Esse processo foi realizado da seguinte forma: 1ª busca: simples, em que o objetivo consistia em fazer uma busca geral da quantidade de estudos relacionados, em que associávamos os descritores principais a cada um dos descritores alternativos para realizar a busca geral. Para isso, na base de dados indicávamos: termo principal (apenas um) AND termo alternativo (apenas um). Exemplo: deficiência mental AND avaliação. Essa ação foi repetida várias vezes até utilizar todas as buscas com a associação dos termos.

A 2ª busca: avançada, empregamos em cada campo o termo principal entre aspas AND termo alternativo AND aplicação dos filtros (ano de defesa, por se tratarem de teses e dissertações entre 2008-2018, e tipo de documento. Exemplo aplicação dos descritores e filtros: “deficiência mental” AND avaliação AND 2008-2018 AND tese e dissertação. A busca na BDTD foi realizada em 24 junho de 2021, às 18h.

Sexta etapa – triagem dos estudos:

Retornando as buscas, após utilização dos descritores e aplicação dos filtros, utilizamos os critérios de exclusão e inclusão para identificar e selecionar estudos para compor o *corpus* da pesquisa, inquirindo, analisando e selecionando, a partir dos consecutivos passos:

- i. analisando Teses e dissertações no período 2008-2018;
- ii. identificando e excluindo os resultados em duplicidade;

- iii. analisando e selecionando por título e palavras-chave;
- iv. analisando e selecionando por resumos;
- v. analisando e selecionando pela apreciação dos itens metodologia, participantes, intervenção e conclusão.

Para a extração dos dados, seguimos a lista de itens indicados no Protocolo I (APÊNDICE A):

- a. Título;
- b. Ano;
- c. Data de extração dos dados;
- d. Horário;
- e. Autores;
- f. Descritores de busca;
- g. Tipo de estudo (tese, dissertação);
- h. Cidade origem;
- i. Objetivo do estudo;
- j. *Link* de acesso;
- k. Resumo;
- l. Palavras-chave.

Da busca realizada na BDTD obtivemos os seguintes resultados mostrados na Tabela 1:

Tabela 1 – Resultados obtidos na base de dados BDTD

Estratégias de busca	Busca simples	Busca avançada com aplicação dos filtros e dos critérios de exclusão	Análise dos resumos
a) Deficiência mental AND Avaliação	286	277	9
b) Deficiência intelectual AND Avaliação	261	226	35
c) Deficiência mental AND Avaliação da aprendizagem	45	38	7
d) Deficiência intelectual AND Avaliação da	97	79	18

Estratégias de busca	Busca simples	Busca avançada com aplicação dos filtros e dos critérios de exclusão	Análise dos resumos
aprendizagem			
e) Deficiência mental AND Avaliação pedagógica	33	26	7
f) Deficiência intelectual AND Avaliação pedagógica	70	53	17
g) Deficiência mental AND Avaliação escolar	86	77	9
h) Deficiência intelectual AND Avaliação escolar	133	99	34
i) Deficiência mental AND Modelo de avaliação	60	58	2
j) Deficiência intelectual AND Modelo de avaliação	35	31	4
k) Deficiência mental AND Avaliação do ensino	59	51	8
l) Deficiência intelectual AND Avaliação do ensino	132	110	22
m) Deficiência mental AND Avaliação das condições de ensino	17	15	2
n) Deficiência intelectual AND Avaliação das condições de ensino	30	26	4
o) Deficiência mental AND Acompanhamento pedagógico dos alunos	9	6	3
p) Deficiência intelectual AND Acompanhamento pedagógico dos alunos	33	28	5
Total	1.386	1.200	186

Fonte: Elaborado pela autora.

O número de trabalhos encontrados na **busca simples** com associação dos termos principais e termos alternativos, descritos anteriormente, estão apresentados na Tabela 1, totalizando 1.386.

Na **busca avançada**, também fizemos a busca com a associação dos termos, aplicamos os filtros, com isso, obtivemos o retorno de 1.200 produções. Logo, a seguir, aplicamos os critérios de exclusão, sendo excluídos 1.014 trabalhos, restando para **análise dos resumos** 186 produções, conforme demonstrado na Tabela 1.

Com esse total de produções, passamos a analisar os resumos do trabalhos, agrupando-os para procedermos com a leitura e análise, mas com a tarefa de ainda verificar as probabilidades de inclusão ou de exclusão, foi o momento que identificamos a repetição de trabalhos que foram computados em razão das estratégias de buscas, ou seja, foram buscas diferentes com quantidades de resultados diferentes mas que retornaram trabalhos idênticos, sendo assim, do total de 186 trabalhos, 168 foram excluídos por serem replicados e, ainda, por não terem relação com o objeto de pesquisa, resultando em 18 produções selecionadas para compor as tendências dos estudos sobre avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual.

3.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Assim, após todos os procedimentos para seleção das produções acadêmicas, foram eleitos 18 trabalhos que foram analisados quanto a: objetivo, metodologia, resultados, conclusão e, em seguida, categorizados em eixos temáticos, constituindo a sistematização das tendências dos estudos sobre avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual na base de dados BDTD do período de 2008-2018, como demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 – Referências dos estudos *corpus* das análises

Ordem	Referências
01	FERNANDES, T. L. G. Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência : estudo documental das diretrizes oficiais. Orientadora: Tânia Vicente Viana. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2010.
02	VALENTIM, F. O. D. Inclusão de alunos com deficiência intelectual : considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2011.

Ordem	Referências
03	MICCAS, C. Avaliação de funcionalidade em atividades e participação de alunos com deficiência intelectual : elaboração de protocolo escolar. Orientadora: Maria Eloisa Famá D'Antino. 2011. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo-SP, 2011.
04	ARARUNA, M. R. Dos desafios às possibilidades : a prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual. Orientador: Rita Vieira de Figueiredo. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2013.
05	HERADÃO, J. G. Avaliação pedagógica para definição de atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual na percepção de professores especialistas . Orientadora: Ana Lúcia Cortegoso. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2014.
06	AGUIAR, A. M. B. Calcanhar de Aquiles : a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar. Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2015.
07	GADI, M. C. Alunos com deficiência intelectual e o ensino de ciências . 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió-AL, 2015.
08	BARBOSA, A. P. Avaliação de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado do Município de Fortaleza-CE : diagnóstico, análise e proposições. Orientadora: Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2016.
09	LARA, P. T. Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem : análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Orientador: José Geraldo Silveira Bueno. 2016. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2016.
10	SILVA, C. M. Deficiência intelectual no Brasil : uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização. Orientador: Claudio Roberto Baptista. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2016.
11	VITORINO, S. C. A avaliação como elemento de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola pública . Orientadora: Sonia Maria Duarte Grego. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2016.
12	ALBUQUERQUE, R. B. “Sei ou não sei, eis a questão” : o professor e seu saber fazer na perspectiva da avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência intelectual. Orientadora: Rita de Cácia Santos Souza. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2017.
13	LUZ, L. S. Procedimentos avaliativos no processo de escolarização de uma estudante com deficiência intelectual . Orientador: Arlete Aparecida Bertoldo Miranda. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2017.

Ordem	Referências
14	NASCIMENTO, T. R. Avaliação pedagógica inicial de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental : as possibilidades sobrepõem os limites. Orientadora: Claudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra. 2017. Dissertação (Mestre em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2017.
15	STELMACHUK, A. C. L. Avaliação pedagógica e deficiência intelectual : formação de profissionais da rede pública. Orientador: Katia Regina Moreno Caiado. 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos-SP, São Carlos-SP, 2017.
16	ALVES, A. M. Avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual : análise de teses e dissertações brasileiras. Orientadora: Rosimeire Maria Orlando. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos-SP, São Carlos-SP, 2018.
17	MUNIZ, S. M. Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual : a experiência de professores do ensino fundamental em Jijoca de Jericoacoara-CE. Orientadora: Tania Vicente Viana. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2018.
18	SURIANO, R. Um modelo de transferência de tecnologias para a educação básica para avaliação de alunos com sinais do transtorno do espectro autista e deficiência intelectual . Orientadora: Maria Cristina Trigueiro Veloz Teixeira. 2018. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo-SP, 2018.

Fonte: Elaborado pela autora.

As produções foram organizadas em ordem crescente de publicação, conforme Quadro 1, organizadas e apresentadas pelos seguintes eixos temáticos:

- 3.2.1 Avaliação para identificação da deficiência intelectual (4);
- 3.2.2 Avaliação da aprendizagem em documentos oficiais (2);
- 3.2.3 Avaliação da aprendizagem no AEE em SRM (2);
- 3.2.4 Processos avaliativos (5);
- 3.2.5 Percepções e concepções sobre avaliação da aprendizagem (3);
- 3.2.6 Balanço de produções acadêmicas sobre avaliação da aprendizagem (1);
- 3.2.7 Avaliação da aprendizagem com uso de diretriz (1).

3.2.1 Eixo Temático: avaliação para identificação da deficiência intelectual

Baseado na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) o estudo de Miccas (2011) que propôs elaborar um protocolo para a avaliação de escolares com deficiência intelectual e verificar sua aplicabilidade. A última versão do protocolo foi aplicada em estudo-piloto, com grupo controle (escolares com desenvolvimento típico) e aqueles com Síndrome de Down, junto a professores do Ensino Fundamental I que ministravam aulas para escolares com a referida síndrome em salas comuns do município de Barueri-SP. De acordo com Miccas (2011), o protocolo mostrou-se adequado para avaliar a funcionalidade em atividades e participação e, por meio de questionário para os professores, verificou boa aceitação do uso do protocolo em ambiente escolar.

Silva (2016) em seu estudo analisa o conceito de deficiência intelectual e suas opções terminológicas, considerando como estas se instituem no contexto brasileiro, assim como refletindo sobre os possíveis efeitos dessas alternativas conceituais e terminológicas quanto à avaliação inicial e ao encaminhamento aos serviços de apoio especializado em educação especial. Foi uma pesquisa qualitativa e utilizou levantamento bibliográfico, análise documental e indicadores educacionais vinculados às matrículas dos escolares PAEE. A autora destaca que diante das diversas nomenclaturas utilizadas para deficiência intelectual e problematizadas, ao longo da história, tais nomenclaturas produzem efeitos associados a sujeitos que podem ser identificados como integrantes da maior dentre as pessoas com deficiência. Dá destaque a ação da AAIDD quanto à definição do conceito e dos processos de identificação e diagnóstico, identificando ainda na análise do Censo escolar aumento significativo das matrículas dos escolares com deficiência intelectual no período de 2007 a 2014. Em suas considerações aponta que a responsabilidade pelo processo diagnóstico continua sendo dos profissionais da área clínica, no entanto com a publicação da Nota Técnica nº 4 de 2014, entende que se introduz a valorização da ação dos profissionais da área da educação como responsável pelo processo de identificação e avaliação inicial.

O estudo de Nascimento (2017) teve como objetivo identificar como ocorre o processo de avaliação inicial e se esta avaliação contribui para a aprendizagem dos escolares com deficiência intelectual do ensino fundamental na Rede Municipal de Educação de Goiânia, optando pelo Materialismo Histórico Dialético como

perspectiva teórica da pesquisa e na Teoria Histórico-Cultural e nos Fundamentos da Defectologia que concebe o escolar com deficiência intelectual como um sujeito que possui especificidades qualitativas. Participaram do estudo dez professores de cinco escolas da Rede Municipal de Goiânia. Fez uso de entrevista semiestruturada para coleta de dados e a análise de conteúdos e a técnica de análise temática de Bardin. A pesquisa revelou que a avaliação pedagógica inicial realizada pelos professores não contribui para a aprendizagem desses escolares, bem como foi identificada contradição teórico-metodológica nos discursos dos participantes, evidenciando que, mesmo em nível teórico, a inclusão escolar não está clara e internalizada pelos professores, havendo, ainda, a delegação a outros profissionais a avaliação pedagógica inicial dos escolares com deficiência intelectual. Diante disso, Nascimento (2017) conclui apontando a necessidade de realização de avaliação diagnóstica, formativa e mediadora, com atuação na zona de desenvolvimento proximal do escolar com deficiência intelectual e apresenta como produto da pesquisa um Referencial Avaliativo para a realização da avaliação inicial pedagógica de escolares com deficiência intelectual, com objetivo de oferecer aos professores indicativos para a realização de avaliação diagnóstica, formativa e mediadora.

Suriano (2018) realizou estudo com o objetivo de desenvolver, para Educação Básica, dois modelos padronizados de avaliação de escolares com indicadores de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI), mediante a utilização de um ambiente *Big Data*²¹, objetivando, assim, instrumentalizar professores e gestores educacionais no uso de procedimentos padronizados de avaliação para triagem de escolares com essas suspeitas. Foram participantes da pesquisa 16 psicopedagogos, 10 profissionais do Departamento Interdisciplinar de apoio à Inclusão, dois professores de salas de aula comum de 2º e 4º ano do Ensino Fundamental I, os respectivos escolares (815) desses professores e seus pais. Como instrumentos para coleta de dados a pesquisadora utilizou: dois *checklists* para identificação de sinais de TEA e de DI; Escala *Wechsler* abreviada de inteligência; breve Monitor de Problemas-Formulário para os professores e pais; Roteiro de orientações de manejo de escolares com sinais e/ou TEA em sala de

²¹ “Os ambientes *Big Data* (MAYER-SCHÖNBERGER; CUKIER, 2013) são tecnologias de sistemas computacionais que possibilitam coletar e analisar dados e permitem aos gestores o gerenciamento e estabilidade dos dados quando o ambiente é desenhado em etapas” (SURIANO, 2018, p. 20).

aula. Entre os resultados encontrados, no caso dos escolares com DI, os sinais que se mostraram mais discriminativos foram os comprometimentos sociais da vida diária. De acordo com a autora, o estudo permitiu gerar, após as coletas, um ambiente *Big Data* para as análises de dados e tomadas de decisão para identificação de escolares com suspeita de transtornos do neurodesenvolvimento compatíveis com TEA e DI; os professores e gestores, atores do processo, puderam usar os procedimentos de avaliação dos escolares que apresentavam as suspeitas. Suriano (2018) considera ainda que o estudo possibilitou coletar dados preliminares sobre um modelo de transferência de tecnologias de avaliação para auxiliar professores na definição de queixas de escolares e poder amenizar os represamentos na espera de uma avaliação para esclarecimento da dificuldade e demonstrou a possibilidade de uso mais eficaz dos recursos públicos.

As produções acadêmicas que constituíram este eixo demonstram que, para avaliação de identificação do escolar com deficiência intelectual, o uso de um protocolo²², referencial ou modelo padronizado/transferência de tecnologias de avaliação, pode favorecer o processo para identificação destes escolares, pois defendem que neste processo estão garantidas as suas especificidades qualitativas, ou seja, para os pesquisadores os “modelos padronizados” de avaliação para identificação desse público possibilita coletar dados gerais que auxiliem professores e gestores na definição de parâmetros de reclamações de escolares com deficiência intelectual, o que os pesquisadores consideram poder amenizar o crescente número de escolares a espera de uma avaliação para esclarecimento da sua dificuldade, assim como concluem que, com esse tipo de referencial, há possibilidade de uso mais eficaz de recursos públicos.

3.2.2 Eixo Temático: avaliação da aprendizagem em documentos oficiais

Fernandes (2010) em seu estudo investigou em documentos oficiais do Ministério da Educação, diretrizes para avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência²³, não especificando a categoria, matriculados no ensino comum. Especificamente a pesquisadora buscava identificar a concepção de avaliação da

²² Nomenclaturas utilizadas nos trabalhos de Miccas (2011), Silva (2016), Nascimento (2017) e Suriano (2018), respectivamente.

²³ Não menciona uma categoria específica de deficiência.

aprendizagem oficialmente preconizada para esse público e reconhecer as estratégias de avaliação que apontassem para uma proposta de educação inclusiva. Para isso, realizou pesquisa documental, sendo fonte de dados e análise as publicações de veiculação nacional: Coleção Saberes e Práticas da Inclusão e Inclusão: Revista da Educação Especial, utilizando como recorte o período de 2005 a 2008 (BRASIL, 2006b). Como resultado identificou os temas: modelos de avaliação da aprendizagem; objetivos da avaliação da aprendizagem; planejamento da avaliação; instrumentos avaliativos. Destaca que os documentos analisados apresentaram proposta sobre estratégias avaliativas gerais para a educação inclusiva, mas destacavam ações voltadas para as pessoas surdas e com deficiência intelectual, concluindo que o modelo mais adequado para avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência na educação inclusiva é a avaliação formativa.

Considerando o Referencial de Avaliação sobre a Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual (RAADI) – Ensino Fundamental I, que foi baseado nas Orientações Curriculares – Preposição de Expectativas de Aprendizagem – Ensino Fundamental I e estabelecido pela Prefeitura Municipal de São Paulo para operacionalizar as estratégias de ensino voltadas para escolares com deficiência intelectual incluídos em classes do ensino comum com o apoio do professor regente da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), Lara (2016) desenvolveu sua pesquisa com objetivo de analisar as orientações, as concepções e proposições teórico-práticas contidas no RAADI, cotejando-as com as contidas nas Orientações Curriculares destinadas aos escolares considerados normais. A análise de dados foi realizada com base nas contribuições de Vygotsky, em especial nos conceitos de zona de desenvolvimento proximal, processos de mediação e exploração da capacidade de abstração dos escolares com deficiência intelectual. Os principais resultados apontados pela autora foram: 1) que as adaptações sugeridas expressam, pela lentificação e redução do conteúdo, a perspectiva de impossibilidade de acesso à língua escrita, mas que as expectativas de aprendizagem dos demais conteúdos escolares (Linguagem Oral, Matemática, Ciências, Geografia e História) favorecem, de maneira geral, o desenvolvimento de pensamento abstrato, o que revela que a perspectiva de irreversibilidade da deficiência mental reside especialmente em relação ao domínio da língua escrita; 2) a reiteração constante de que as expectativas indicadas só podem ser cumpridas

com apoio do professor ou de colegas mais experientes prejudicam o desenvolvimento do pensamento abstrato, o que vai de encontro com a perspectiva vygostskyana, base teórica do documento.

Neste eixo, foram agrupadas as pesquisas que investigaram diretrizes para avaliação da aprendizagem em documentos oficiais, sendo possível verificar que os documentos analisados apresentavam proposta sobre estratégias avaliativas gerais para a educação inclusiva, sem especificações de categoria e o modelo mais adequado para avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência na educação inclusiva é a avaliação formativa, bem como destacam que o documento oficial investigado ao ser tratado como diretriz sugere adaptações que podem ser sinônimo de lentificação e redução do conteúdo e a perspectiva de impossibilidade de acesso à língua escrita.

3.2.3 Eixo Temático: avaliação da aprendizagem para AEE e SRM

A preocupação com os aspectos que devem ser considerados no processo de elaboração de uma avaliação pedagógica para definição de atendimento em SRM ao escolar com deficiência intelectual foi uma das questões que nortearam a pesquisa de Heradão (2014), que teve como objetivo principal identificar e analisar os instrumentos e procedimentos sugeridos pelas professoras da SRM, na elaboração de avaliação pedagógica para escolares com deficiência intelectual. A pesquisa teve a participação de cinco professoras especializadas, a coleta de dados aconteceu em reuniões através da técnica de grupo focal, sendo utilizado como tema gerador das discussões o Anexo I da Resolução SEE 11/2008²⁴ e o tema. A pesquisadora destacou, entre outros resultados, a indicação das professoras para inclusão de alguns instrumentos para realização de avaliação pedagógica e concluiu que as participantes construíram um processo de avaliação pedagógica que permite encontrar características indicativas do escolar ser público-alvo da sala de recursos de deficiência intelectual. Ou seja, o estudo ocorreu para produzir instrumental para

²⁴ O documento tinha como título: Sala de recursos/Itinerância – Portfólio de Atendimento – Roteiro descritivo/anual de observação do aluno, com questões que iam desde intervenção, interação afetiva, social e familiar; passando pela avaliação do professor especializado quanto as diversas situações escolares até o registro de observações do professor e condutas a serem seguidas e avanços do aluno ao longo do ano letivo (HERADÃO, 2014, p. 110-111).

avaliação de identificação dos escolares com deficiência intelectual para atendimento na SRM.

Barbosa (2016) se dedicou a investigar a avaliação de escolares com deficiência intelectual, desenvolvida no AEE da rede de ensino de Fortaleza-CE, com ênfase na aquisição da escrita, visando à proposição de estratégias de compreensão e articulação do serviço especializado com o ensino regular, a partir dos resultados dessa avaliação. O estudo foi de abordagem qualitativa, sendo do tipo pesquisa-ação e ocorreu em uma escola da rede de ensino de Fortaleza-CE, com tradição no atendimento a escolares com deficiência. Os instrumentos de coleta de dados foram a análise documental, a entrevista e as sessões reflexivas e de trabalho (SRT). Foram participantes da pesquisa: uma técnica da rede de ensino, o coordenador pedagógico, a professora do AEE e quatro professoras do ensino comum. Para análise de dados a pesquisadora utilizou o aporte metodológico da análise de conteúdo. Como resultados da pesquisa destacou que a avaliação realizada no AEE investigada considera aspectos variados do desenvolvimento e aprendizagem do escolar com deficiência intelectual, porém não há monitoramento do processo de avaliação pela rede de ensino; que os professores indicaram a necessidade de formação específica sobre o desenvolvimento e a aprendizagem desse público e apontam a necessidade de articulação, desde o planejamento, entre o trabalho docente realizado no AEE e no ensino comum e conclui que foi proposto um Documento Orientador destinado aos professores, escolas e sistema de ensino, que pretende contribuir com a articulação qualificada entre o AEE e o ensino comum.

3.2.4 Eixo Temático: processos avaliativos

Em 2013, Araruna publicou seu estudo intitulado: “Dos desafios às possibilidades: a prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual”, no qual investigou, por meio de pesquisa colaborativa, se houve evolução na prática pedagógica de três professoras que atuavam em SRM, para isso estabeleceu as seguintes etapas: diagnóstico, acompanhamento colaborativo, intervenção e avaliação que foram desenvolvidas por meio de observação direta nas SRM e de registros escritos do acompanhamento colaborativo e da intervenção, sendo investigadas a organização

do trabalho das professoras na SRM e as estratégias de atendimento desenvolvidas por elas com escolares com deficiência intelectual. Como resultados destaca que as participantes da pesquisa realizam estudo de caso, elaboram plano de atendimento individual para aqueles escolares atendidos por elas e organizam as atividades e recursos pedagógicos conforme os objetivos estabelecidos nos planos. Contudo, a pesquisadora acredita que, apesar de todo empenho das professoras em propor, organizar atividades para motivar e, esse movimento, propiciar autorreflexão sobre e para a prática pedagógica voltada para escolares com deficiência intelectual, percebeu que estas atividades não privilegiavam o desenvolvimento cognitivo dos desses escolares de modo a favorecer o avanço conceitual dos mesmos. Com isso, faz entre outras considerações, a de que, existiam dificuldades das professoras em estabelecer relação entre as atividades propostas e os processos cognitivos dos escolares com deficiência intelectual (ARARUNA, 2013).

Problematizando os processos avaliativos vividos na escola com relação aos escolares identificados com deficiência intelectual, Aguiar (2015) propôs em seu estudo a constituição de espaços de reflexões com profissionais que atuam no Ensino Fundamental, buscando constituir práticas pedagógicas inclusivas, assim como desvelar as possibilidades e desafios presentes na avaliação de identificação, de planejamento e de rendimento desse público. Apoiada teoricamente em Vigotski e demais teóricos da perspectiva histórico-cultural, buscou trazer contribuições desses estudiosos para o entendimento dos processos de escolarização em contexto atual. Para tanto, ancorou-se no aporte teórico-metodológico dos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica com vistas a promover mudanças nas situações desafiadoras e envolver os sujeitos pesquisados em processos de formação continuada em contexto.

Para o desenvolvimento do estudo, a pesquisadora relata que trabalhou com duas frentes correlacionadas: a primeira se deu na coleta de dados da pesquisa de caráter nacional que vinha sendo desenvolvida pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), envolvendo professores das Salas de Recursos Multifuncionais dos municípios de Vitória e Serra, ambos no Espírito Santo. A segunda frente aconteceu em uma escola de Ensino Fundamental pertencente à Rede Pública Municipal de Ensino de Serra-ES, envolvendo professores, pedagogos, dirigentes escolares, escolares matriculados da 4ª à 8ª série do Ensino Fundamental. Entre outros resultados destaca: a importância do tema avaliação ser

contemplado nas formações continuadas com profissionais da educação, sob a justificativa de que foi identificado na pesquisa a dificuldade dos professores lidarem com a temática especialmente sob a perspectiva da avaliação para identificação, planejamento e avaliação do rendimento dos escolares; a valorização dos laudos clínicos à avaliação classificatória no protagonismo da atividade pedagógica; a utilização da avaliação não relacionada com os modos de pensar a intervenção com os escolares da escola, principalmente com os escolares com deficiência intelectual. Com esses resultados, conclui que estes podem ser elementos impeditivos para que os escolares obtenham sucesso em sua jornada educacional, mas, compreende que o tema avaliação pode ser utilizado para subsidiar práticas da formação continuada e que, por meio de atitudes colaborativas e críticas, entre os profissionais da escola, na articulação de ações, podem garantir o direito de aprender dos escolares com deficiência intelectual na escola de ensino comum.

Gadi (2015) propôs em sua pesquisa investigar as contribuições da linguagem científica e o conhecimento do cotidiano, além de avaliar o progresso do aprendizado, junto aos escolares com deficiência intelectual de uma escola pública de Maceió. O tema pesquisado tratou da Lagoa Mundaú, inserida no contexto de Ensino de Ciências, integrando também com aspectos socioculturais dos escolares, valorizando os conhecimentos prévios, considerando questões sociais que envolvem a comunidade que está inserida. Participaram da pesquisa 15 escolares que recebiam atendimento no AEE. Para o desenvolvimento do estudo, a pesquisadora destacou o uso de música, trabalhos manuais e teatro, assim como, confecção de objetos diversos e a sua exposição na escola e para o processo de avaliação dos progressos destes escolares necessitou da observação do desenvolvimento de suas habilidades e de seus diálogos com os colegas e com familiares. Como resultados, indicou que os escolares com deficiência intelectual conseguiram melhorar sua interação com a comunidade escolar e o convívio com os demais colegas da sala comum, por meio de visualização das ações. E, considerou que houve a apropriação de conceitos científicos na aquisição dos novos conhecimentos relativos ao ensino de Ciências.

Outro estudo que teve como objetivo compreender os procedimentos avaliativos aplicados por uma professora no processo de escolarização de uma escolar com deficiência intelectual no ensino regular do quarto ano do Ensino Fundamental, Luz (2017) realizou sua pesquisa em uma escola pública da rede

municipal de Uberlândia-MG. Como metodologia seguiu os princípios da abordagem qualitativa em um estudo de caso, que foi organizada em dois focos investigativos: a realização de uma entrevista com a professora e a observação participante em sala de aula, associada à tomada de notas de campo para compreender as práticas de avaliação. Necessidade de refletir sobre os procedimentos avaliativos e o processo de escolarização de escolares com deficiência intelectual no ensino regular; os procedimentos avaliativos utilizados pela professora foram o “para casa”, estudos dirigidos, trabalhos interdisciplinares e prova bimestral. A concepção da professora acerca da deficiência intelectual desconsidera o potencial de aprendizagem da escolar e aponta em sua conclusão que: a avaliação formativa é uma perspectiva que se faz necessária à prática educacional da professora para acompanhar as aprendizagens da escolar com deficiência intelectual e dos/as demais escolares no processo de escolarização, pois pode proporcionar momentos de interação, diálogo e troca de saberes, assim como a formação continuada com estudos para avaliação formativa pode favorecer o trabalho docente e oportunizar um espaço de reflexão sobre a prática educacional, destacando que a avaliação formativa é processual, contínua e dialógica; sendo possível de ser concebida com perspectiva avaliativa cuja vivência pode ser marcada pela lógica da inclusão.

Muniz (2018) realizou estudo com o objetivo de investigar a prática de avaliação da aprendizagem junto a escolares com deficiência intelectual incluídos em classes comuns do Ensino Fundamental da rede pública do município de Jijoca de Jericoacoara-CE. O aporte teórico que guiou seu estudo contemplou o percurso histórico da Avaliação Educacional e em relação à inclusão e avaliação de escolares com deficiência intelectual, tratando-se de pesquisa de natureza qualitativa com os instrumentos: entrevistas, questionários semiestruturados, análise documental e observações. Os dados foram reunidos em unidades de sentido e analisados à luz da hermenêutica de Heidegger, sendo identificado, entre outros, como resultados que o ambiente escolar ainda não está plenamente adequado às especificidades dos escolares com deficiência intelectual. Muniz (2018) destaca que as principais dificuldades apontadas pelos participantes dizem respeito à falta de formação continuada direcionada à temática da inclusão e da avaliação da aprendizagem dos escolares com deficiência intelectual, indicando, ainda, concepções limitadas quanto à Educação Inclusiva.

3.2.5 Eixo Temático: percepções e concepções sobre avaliação da aprendizagem

Vitorino (2016) se dedicou a investigar como tem sido realizada a avaliação da aprendizagem dentro de um contexto de escola para todos, para isso fez análise dos processos avaliativos que permeiam a educação do PAEE, mais especificamente daqueles com deficiência intelectual, a partir da percepção que as professoras das salas comuns e das salas de recursos da rede municipal do interior paulista tinham sobre a avaliação como instrumento norteador de seu trabalho pedagógico, bem como as práticas de avaliação que vinham desenvolvendo e as condições efetivas para uma prática mais formativa no cotidiano escolar. Com o emprego de análise documental, observação e questionários, realizou a coleta de dados, obtendo os seguintes resultados: a avaliação da aprendizagem do escolar com deficiência intelectual, no interior da escola, precisa ser reconfigurada dentro de parâmetros flexíveis, com adaptação de conteúdos e instrumentos diversificados; quando há avaliação mediada pela professora os escolares demonstram maior compreensão e reflexão; instrumentos de avaliação como “portfólio” conseguiu fornecer informações relevantes sobre o desenvolvimento dos escolares e propiciar reflexões contínuas, no sentido de acompanhar a trajetória do escolar, tornando-se um instrumento valioso no processo de avaliação formativa e da aprendizagem, porém, verificou a necessidade de oferecer formação às professoras, sobre a elaboração e a organização do instrumento. Entre as conclusões, salientou que existe descompasso entre o que é proposto em uma escola inclusiva e uma educação efetiva, o que tem impossibilitado o real desenvolvimento dos escolares PAEE dentro das reais possibilidades concretas de seu desenvolvimento.

Stelmachuk (2017) realizou sua pesquisa com o objetivo de analisar como têm ocorrido os processos avaliativos de escolares com suspeitas de deficiência intelectual para ingresso em programas de educação especial e subsidiar um trabalho em avaliação pedagógica que garanta o direito de todos os escolares aprenderem na escola, por meio de um curso de formação. Utilizou como aporte as teorias educacionais críticas e seus fundamentos, o encaminhamento metodológico deu-se em uma perspectiva histórica e dialética e o curso oferecido às participantes da pesquisa fundamentou-se na pedagogia histórico-crítica. Como resultado, constatou que as concepções de avaliação das participantes validam esse

instrumento, porém ainda se pautam mais nas habilidades que devem ser desenvolvidas pelos escolares do que nos fatores externos a eles que possibilitam esse desenvolvimento, como a própria prática pedagógica em si. Quanto à prática da avaliação, Stelmachuk (2017) constatou que as cursistas têm conhecimento sobre os procedimentos necessários para o encaminhamento de escolares para avaliação e sobre as normas adotadas pelo município. Os diagnósticos dos profissionais da área clínica são considerados importantes, porém percebem-se críticas a eles, em especial quando seus resultados não correspondem à expectativa da escola e conclui destacando que a formação oferecida às cursistas se constituiu como espaço de reflexão e favoreceu mudanças em suas concepções acerca da deficiência intelectual e em seus processos avaliativos.

Albuquerque (2017) realizou estudo com a finalidade de compreender como o professor constrói a avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual. Foi campo da sua coleta de dados uma escola pública da rede estadual de ensino na cidade de Aracaju, tendo como participantes 10 professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Os resultados encontrados apontam: que os professores possuem muitas dúvidas na construção de uma avaliação para escolares com deficiência intelectual, o que o pesquisador caracteriza como um “suposto não saber fazer”; que a prova é o instrumento avaliativo de maior dificuldade na elaboração e aplicação, justamente pela grande complexidade em não conhecer procedimentos metodológicos de ensino voltadas para o aprendizado de escolares com deficiência intelectual; que os professores alegaram não ter um apoio especializado no direcionamento de ações didáticas e pedagógicas, tampouco tiveram na formação inicial conhecimentos específicos para atendimento da referida deficiência e, ainda, da necessidade de referencial teórico e metodológico que direcione os professores na elaboração de processo avaliativo da aprendizagem que seja de fato significativo para os escolares com deficiência intelectual.

3.2.6 Eixo Temático: balanço de produções acadêmicas sobre avaliação da aprendizagem

Como professores da sala de ensino comum, do Ensino Fundamental, vêm realizando as avaliações da aprendizagem de seus escolares com deficiência intelectual e o que a produção acadêmica brasileira revela? Foram as questões

propostas por Alves (2018) que realizou seu estudo com o objetivo de realizar balanço e análise da produção acadêmica brasileira sobre a avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, matriculados em sala de aula comum do Ensino Fundamental. A Revisão Sistemática de Literatura respaldou-se pela metodologia de pesquisa bibliográfica integrativa, obtendo como resultados: poucas pesquisas acadêmicas que tenham a avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual na sala regular, do Ensino Fundamental, como objeto de pesquisa e análise; concepções distintas sobre deficiência intelectual e avaliação da aprendizagem desse público; professores indicaram que as formas de avaliar são mais do que documentos com a finalidade de registrar o desempenho e a aprendizagem dos conteúdos escolares e reconhecem que os instrumentos avaliativos utilizados têm um importante papel.

3.2.7 Eixo Temático: avaliação da aprendizagem com uso de diretriz

O estudo de Valentim (2011) objetivou identificar e analisar como vem sendo desenvolvida a avaliação da aprendizagem escolar, nas escolas municipais do Ensino Fundamental, Ciclo I, de uma cidade do interior paulista, para os escolares com deficiência intelectual, assim como apresentar aos seus professores o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual [RAADI] (SÃO PAULO, 2008)²⁵, acompanhando e analisando as implicações da aplicabilidade de tal instrumento, na escola, focando as expectativas curriculares de Língua Portuguesa. Para isso, elegeu como campo de pesquisa três escolas que atendiam escolares do Ensino Fundamental I do 1º ao 5º ano. Apresentou, entre outros resultados, a intervenção nas práticas sociais de professores, analisando o uso do RAADI. Determinou um grupo-amostra de 6 professores que tinham escolares com deficiência intelectual matriculados em suas turmas. De tal grupo, 3 professores fizeram a aplicação do Referencial com seus escolares com deficiência intelectual. Além disso, os procedimentos metodológicos compreenderam também um roteiro de entrevistas inicial com todos os participantes e um roteiro de entrevistas final, apenas com aqueles que participaram da intervenção.

²⁵ Valentim (2011, p. 40) esclarece que o RAADI foi elaborado por Oliveira (SÃO PAULO, 2008), em parceria com a Diretoria de Orientações Técnicas, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com o objetivo de oferecer subsídios ao professor para avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual a partir da base curricular do Ensino Fundamental.

Os resultados com as entrevistas iniciais apontaram concepções ainda bastante restritas e individuais acerca da inclusão escolar, deficiência intelectual e avaliação da aprendizagem. Entretanto, a aplicação do Referencial, de acordo com os professores, mostrou-se adequada, na medida em que identificou não apenas dificuldades, mas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, demonstrando aos professores novos olhares a respeito de seu aluno com deficiência e direcionando caminhos orientadores para a prática pedagógica. Valentim (2011, p. 35) assim se posiciona sobre o objetivo do RAADI: oferecer ao professor subsídios para avaliação do aluno com deficiência intelectual, tendo como base as expectativas curriculares da série em que está inserido, assim como ajudar o docente a superar os modelos de avaliação tradicionais e restritos ainda tão presentes no cotidiano escolar.

Com as produções científicas eleitas, foi possível agrupá-las e descrevê-las por eixos temáticos, demonstrando assim que as tendências dos estudos sobre avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, ainda são poucas, dada sua importância, como aponta Oliveira (2018a, p. 66) “[...] as pesquisas que relacionam a educação inclusiva e o tema da avaliação da aprendizagem ainda são, numericamente dizendo, pouco expressivas e dispersas [...]” e se acentua quando se trata da avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual, considerando a evolução das matrículas de escolares com deficiência intelectual na escola comum.

As tendências dos estudos indicaram maior inclinação para a avaliação enquanto meio de identificação da deficiência intelectual, mas houve estudos também que buscaram identificar a avaliação em documentos oficiais, do mesmo modo que os estudos sobre avaliação no AEE e como recurso para atendimento na SRM também foram contemplados, assim como foi nítida a preocupação dos estudos sobre percepções e concepções de professores sobre avaliação e com o número inexpressivo de produções com objeto de estudo sobre avaliação, tendo em vista o uso de instrumentos para avaliação da aprendizagem, houve estudo de intervenção com uso de uma diretriz para esse objetivo.

Diante disso, do objeto e dos achados da pesquisa de Valentim (2011), e ainda, tendo em vista a periodicidade de publicações na área de educação especial, por suas produções apontarem contradições entre teoria e prática, ideal e real, inclusão e exclusão nas práticas pedagógicas, os estudos de Terra (2014), Oliveira

(2018c), Mello e Hostins (2018), Oliveira e Pletsch (2019) foram eleitos para nos ajudar a compreender os desafios e possibilidades da avaliação da aprendizagem de escolar com deficiência intelectual com o uso de uma diretriz, pois acreditamos que, por meio dos resultados de suas pesquisas baseadas em evidências científicas, poderemos tensionar com o proposto pelos documentos analisados PNEEEI (BRASIL, 2008a), Resolução nº 4 (2009), Nota Técnica nº 4 (BRASIL, 2014) e LBI (BRASIL, 2015).

Para procedermos a identificação dos desafios e possibilidades do uso de uma diretriz para avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, inicialmente faremos a descrição e análise dos estudos conforme organizado no Quadro 2, em seguida, confrontamos as análises dos pesquisadores e, então, apresentamos nossas hipóteses teóricas.

Quadro 2 – Pesquisadores e diretrizes usadas para avaliação de escolares com deficiência intelectual

Pesquisador	Ano de publicação	Diretriz para avaliação
VALENTIM, F. O. D.	2011	Intervenção com Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual [RAADI] (SÃO PAULO, 2008)
TERRA, M. L.	2014	Instrumento de avaliação produzido com base no RAADI (SÃO PAULO, 2008)
MELLO, A. F. G.; HOSTINS, R. C. L.	2018	Plano Colaborativo de Atendimento Educacional (PCAE)
OLIVEIRA, A. A. S.	2018c	Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual [RAADI] (SÃO PAULO, 2008)
OLIVEIRA, M. C. P.; PLETSCHE, M. D.	2019	Provas de avaliação da aprendizagem a partir das provas de investigação de conceitos de Luria

Fonte: Elaborado pela autora.

Valentim (2011) realizou estudo de intervenção com o uso do RAADI²⁶ para verificar sua aplicabilidade na escola, com foco nas expectativas curriculares de Língua Portuguesa. Dos seis professores que estavam participando da pesquisa

²⁶ O RAADI se constitui num referencial de avaliação composto por três grandes áreas. Primeiro, a instituição escolar, onde se examinam a escola e os contextos de aprendizagem; segundo, áreas do desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, tais como percepção, motricidade e desenvolvimento verbal-afetivo; e terceiro, áreas curriculares do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, por meio de expectativas de aprendizagem, vinculadas aos 41 componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Natureza e Sociedade, entre outros (SÃO PAULO, 2008).

apenas três professores utilizaram o RAADI e através da aplicação de um roteiro de entrevista inicial e final, para aqueles que fizeram uso do referencial, a pesquisadora pode concluir que o uso de uma diretriz pode identificar dificuldades e possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem do escolar com deficiência intelectual.

Ao analisar o processo de avaliação da aprendizagem do escolar com deficiência intelectual, em classes regulares e em SRM do AEE, de quatro escolas municipais do interior paulista, buscando identificar as implicações dessa avaliação para o desenvolvimento dos referidos escolares, Terra (2014) viu no RAADI alternativa para esta prática, pois ele configura um processo de avaliação mais amplo e contempla a avaliação de grandes dimensões, no contexto escolar, a saber: instituição escolar; ação pedagógica; desenvolvimento e a aprendizagem dos escolares. Com base inicialmente no RAADI, após estudos e análises foram acrescentados outros que interessavam aos propósitos da pesquisa, relacionados ao registro dos resultados de avaliação da aprendizagem dos escolares com deficiência intelectual.

De acordo com a pesquisadora, o acréscimo se fez necessário em razão do interesse em levantar informações sobre o percurso escolar dos referidos escolares, durante o período de desenvolvimento da pesquisa. O estudo se caracterizou como descritivo-analítico, utilizando para a coleta de dados revisão bibliográfica e documental, entrevistas e observação. Segundo Terra (2014), os resultados demonstraram a inexistência de sistematização de protocolos de avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual e a falta de conhecimento mais aprofundado sobre referenciais teóricos orientadores desse processo, fato que têm comprometido a coerência entre os resultados observados nas avaliações, a definição de conteúdo e de intervenções pedagógicas necessárias à promoção da aprendizagem escolar daqueles estudantes. Concluindo que, diante dos problemas identificados, a análise dos dados relativos à avaliação da aprendizagem escolar permitiu a pesquisadora afirmar que a inclusão em escola comum traz benefícios à aprendizagem acadêmica e ao desenvolvimento dos escolares com deficiência intelectual, favorecendo sua autonomia, ainda que com limitações em determinadas situações.

O estudo de Oliveira (2018c) utilizou uma diretriz para avaliação de escolares com deficiência intelectual, objetivando capacitar professores especialistas da Rede Municipal de Educação de São Paulo, por meio de planejamentos estratégicos de

formação piramidal, para atuarem como mediadores nas escolas com os seus pares, para a aplicação do RAADI com 220 profissionais. Foram organizados para a capacitação na Secretaria Municipal de Educação quatro grupos de 49 componentes e mais a participação de seis componentes da equipe da Diretoria de Orientações Técnicas de Educação Especial perfazendo total de 55 participantes por grupo, sendo 40 professores regentes das Salas de Acompanhamento (SAAI), sete Professores itinerantes (PAAI) e dois coordenadores. A análise com base em questionários respondidos por professores-mediadores, seus comentários descritivos e registros no diário de campo mostra que a estratégia piramidal foi favorável e que a formação necessária chegou ao seu destino: o professor da classe comum.

O estudo ainda demonstra as percepções dos professores quanto à utilização do RAADI como referência para avaliação de escolares com deficiência intelectual e no processo de formação dos professores, dentre essas percepções destacamos: a proposta de avaliação do RAADI permitiu à escola refletir sobre o aluno, suas necessidades, realizar registros de sua história familiar e escolar e traçar metas de ações a serem implantadas para melhor inserção desse escolar no cotidiano escolar; os professores da escola relatam que, através do RAADI, perceberam as possibilidades curriculares dos escolares com deficiência intelectual, uma proposta de trabalho alinhada com as expectativas curriculares que orientam o trabalho pedagógico na rede de ensino e puderam ter indicadores para avaliar de forma mais objetiva e direcionada aos escolares com deficiência intelectual; a discussão sobre avaliação permitiu aos professores estabelecerem novas estratégias pedagógicas para o trabalho com o currículo escolar; melhor compreensão das especificidades da deficiência intelectual. Diante disso, faz importante consideração, anunciando que se inicia um processo em que a discussão sobre a educação na área da deficiência intelectual sai do âmbito da especificidade, para análises mais ampliadas sobre a implicação de sua presença na sala de aula e, ao mesmo tempo que se coloca a discussão sobre as modificações gerais beneficiadoras para todos (como número de estudantes em sala de aula, metodologias ativas, aprendizagem colaborativa, significação do conhecimento), sem deixar de considerar as particularidades da deficiência intelectual e possibilitar sua avaliação através de indicadores específicos que possam ser sensíveis à sua forma particular de aprender.

Mello e Hostins (2018) publicaram estudo com o propósito de discutir a potência da construção mediada de instrumentos de avaliação de aprendizagem entre professores do ensino comum e do AEE para a inclusão escolar. As autoras problematizam que a avaliação é uma lacuna nas práticas de escolarização de escolares com deficiência intelectual. Diante disso propuseram para o estudo pesquisa colaborativa para construção de um Plano Colaborativo de Atendimento Educacional (Pcae) para uma escolar com deficiência intelectual do 6º ano do ensino fundamental que envolveu professores de sala comum, totalizando sete professores dos anos finais Ensino Fundamental das áreas de Língua Portuguesa, Geografia, História, Matemática, Artes, Ciências, Educação Física e dois professores da educação especial que juntos desenvolveram dinâmicas de estudo e definição de conceitos, procedimentos e instrumentos diferenciados de avaliação pedagógica do escolar com deficiência matriculado em suas classes. Mello e Hostins (2018) ressaltam que os resultados evidenciaram experiências compartilhadas de discussão sobre o modo de aprendizagem do escolar com deficiência intelectual e a concepção coletiva de um instrumento de planejamento e avaliação dimensionado para a sua efetiva participação e sucesso na escola de Educação Básica.

Por último, mas não menos importante, considerando a recente data de publicação, temos o estudo de Oliveira e Pletsch (2019) que teve como objetivo descrever a apropriação de conteúdos científicos e a relação latente entre o aprendizado e o desenvolvimento. Foram analisados os dados de Rafael, aluno do 4º ano do Ensino Fundamental e seus respectivos professores (sala comum e de AEE), sendo utilizado como metodologia os referenciais qualitativos e como procedimento e instrumento de coleta de dados a observação e a aplicação de provas de avaliação da aprendizagem. Este instrumento, de acordo com as autoras, foi elaborado a partir das provas de investigação de conceitos de Luria, organizadas a partir de três métodos: definição, comparação, diferenciação e classificação de conceitos. Como resultados, indicam que com aplicação da prova, foi observado o processo de apropriação conceitual pelo escolar mediada pelo professor. Com isso, Oliveira e Pletsch (2019) consideram que na elaboração de uma avaliação que contemple as especificidades do desenvolvimento de escolares com deficiência intelectual ela passa a ser um instrumento mediador de ensino e da aprendizagem, pois à medida que a intervenção mediada pelo professor revela caminhos para o escolar se apropriar de um determinado conceito, a própria avaliação também é

mediadora desse processo, sinalizando possibilidades. Concluem ainda que a mediação ao longo do processo das provas estimulou a memória, concentração, imaginação e linguagem – processos psicológicos superiores.

Com a descrição dos estudos eleitos, foi possível compreender a problemática da avaliação que somada à avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual pode ser ainda mais complexa. Valentim (2011), Terra (2014), Oliveira (2018c), Mello e Hostins (2018), Oliveira e Pletsch (2019) problematizaram com propriedade o fato de que as avaliações ainda são realizadas com objetivo de classificar e denunciam que com essa prática não há como atender aqueles escolares com deficiência intelectual. Entretanto, demonstram possibilidades de alcançar esse público, mediante planejamento e levantamento de suas especificidades, assim como com formação teórica e capacitação para o saber fazer que compreende troca de experiência e construção do conhecimento com o coletivo: professores de classes comuns de todas as áreas e de AEE, diretor, supervisor, orientador educacional, bibliotecária, auxiliar de sala, estagiário, entre outros profissionais envolvidos no processo de escolarização desses escolares, por isso se debruçaram em seus estudos cada um com seu problema, objetivos, metodologias, gerando seus resultados e conclusão demonstrando o uso de uma diretriz para avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual.

Por meio dos referidos estudos percebemos que a construção de cada uma das diretrizes destacadas no Quadro 3 foram motivadas, dentre outras, pela concepção de que a pessoa com deficiência intelectual é um sujeito cultural, portanto depende da organização da prática social a seu favor, do mesmo modo, que o planejamento do ensino e aprendizagem, sobretudo coletiva, mostrou-se favorecedor, o currículo formal foi a base para conduzir a proposta e foi por meio de intervenção com escolares com deficiência intelectual que fizeram uso da diretriz para avaliação da aprendizagem. Com análise dos estudos, verificamos que as diretrizes utilizadas são resultados de estudos empíricos, sistematizados, construídos mediante regulamentações da perspectiva da educação inclusiva, contexto nacional e contexto local, o que nos motivou a retornar às produções e inquiri-las sobre os desafios e possibilidades do uso de uma diretriz para avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual. O resultado dessa busca foi compilado no Quadro 3.

Quadro 3 – Desafios e possibilidades de uso de diretriz para avaliação de escolares com deficiência intelectual

<p>DESAFIOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formulário extenso, considerando a necessidade de uso frequente no dia a dia das professoras. ✓ Preenchimento de instrumental da diretriz restrito somente ao professor do AEE. ✓ Envolvimento na elaboração e utilização da diretriz somente aos professores que atuam com os escolares com DI. ✓ O fato da escola ter dificuldades em incorporar o processo de avaliação do escolar com deficiência intelectual como parte integrante de toda a avaliação de desempenho da escola. ✓ Pouco ou nenhum envolvimento do coordenador pedagógico/supervisor no processo, uma vez que esse ator é parte do processo de apoio ao professor e aos escolares. ✓ Alguns professores se negam a utilizar a diretriz, o que implica na falta de aperfeiçoamento do documento, reduzindo a proposta em um processo mecânico e estático. ✓ Falta de conhecimento mais aprofundado sobre referenciais teóricos orientadores do processo de avaliação da aprendizagem. ✓ Inexistência de sistematização de diretriz para avaliação da aprendizagem pelos sistemas de ensino.
<p>POSSIBILIDADES</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar possibilidades e potencialidades do escolar com DI. ✓ Auxilia a prática pedagógica dos professores. ✓ Planejar novas ações para reverter em melhores respostas dos escolares aos conteúdos trabalhados. ✓ Oferece ao professor subsídios para avaliação do escolar com deficiência intelectual.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aponta a condição na qual o escolar com DI se encontra acerca das expectativas da aprendizagem do componente curricular. ✓ Verifica em qual área o professor deve focar. ✓ Busca um acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento do escolar com deficiência intelectual na escola, tendo em vista suas especificidades, valorizando os caminhos percorridos durante todo o processo pedagógico. ✓ Quando o instrumento é direcionado aos escolares com DI traz grande parte de suas expectativas de aprendizagem adaptadas. ✓ Não se apoia apenas nas soluções independentes do aluno, mas na compreensão de suas condições de aprendizagem, assim como na melhoria das respostas educativas oferecidas no contexto educacional. ✓ Basear-se em uma teoria pedagógica que possibilite o desenvolvimento. ✓ Tornar a prática de ensino significativa. ✓ Compreender as práticas pedagógicas mediadas e dialógicas. ✓ Disponibilização do instrumental/diretriz em formato <i>on-line</i> para acesso a todos os professores. ✓ Acrescentou muito na discussão pedagógica da escola e no aprofundamento da discussão sobre currículo e práticas inclusivas.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base em: Valentim (2011), Terra (2014), Oliveira (2018c), Mello e Hostins (2018), Oliveira e Pletsch (2019).

Os dados gerados demonstram que as possibilidades sobressaem aos desafios no uso de diretriz para avaliação de escolares com deficiência intelectual.

Acreditamos que os desafios tem relação com a dualidade instituída historicamente, sobretudo quanto à organização da educação e da escola em: tempo e espaço; aprender e ensinar; aprovação e reprovação; nota e conceito;

técnico e pedagógico; teoria e prática; cultural e biológico, com deficiência e sem deficiência. Nesta direção, o AEE, considerado principal recurso de apoio aos escolares PAEE, na política inclusiva voltada à educação especial, tem contribuído para conservação dos modelos tradicionais de trabalho pedagógico com esse público (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2012).

Ao mesmo tempo que os desafios também tem a ver com as dificuldades de refletir, reorganizar, retomar, replanejar, de tal forma que o currículo escolar continua intocável, mesmo depois da inserção de novos sujeitos e novos atendimentos. É preciso romper com as estruturas de um currículo que foi tradicionalmente construído à exclusão (MENDES; SILVA; PLETSCHE, 2011), que prevê modelo único de aluno, de professor e de metodologia. Outros desafios apontados sobre avaliação da aprendizagem identificamos nos estudos de Conceição *et al.* (2015) e Galvão e Miranda (2015), são a falta de articulação de ações conjuntas entre o professor de AEE e classe comum; impasses quanto aos critérios a serem estabelecidos no processo avaliativo em função da incompatibilidade entre as concepções teóricas esboçadas e as práticas pedagógicas desenvolvidas nos ambientes pedagógicos; a profunda defasagem em relação as reais adequações que se fazem necessárias, o processo educacional é permeado pelas lacunas existentes no sistema público de educação, trazendo consequências nefastas que inviabilizam o êxito da educação; a limitação na avaliação quando realizada somente pelo professor da SRM, diante da ausência de apoio a esse profissional, que, isolado, tem dificuldades para articular-se com equipe multidisciplinar e familiares do escolar.

Os desafios elencados ao serem contrapostos com a realidade de cada escola, podemos perceber pequenas diferenças, pelo fato de que a escola brasileira ainda adota a avaliação da aprendizagem apenas como um dever a ser cumprido, como forma de disciplinar e punir os escolares com aprovação, reprovação e classificação. Nesta direção, é imperativo desconstruir o imaginário pedagógico presente na escola, como forma de integrar o escolar com deficiência intelectual ao cotidiano, pode ser uma estratégia possível, a partir do momento em que se leva em conta a avaliação de sua trajetória escolar, mesmo que com a utilização de referencial específico (OLIVEIRA, 2018c) com vistas à ação, ao fazer docente na prática.

E a desconstrução do imaginário pedagógico, acreditamos que pode partir do reconhecimento de uma avaliação da aprendizagem pautada no escolar enquanto

pessoa, única, em que a deficiência é apenas uma característica da diversidade encontrada na escola, e, com a promulgação da Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), temos pressuposta a ideia do modelo de avaliação biopsicossocial, que deve ser realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, considerando os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho de atividades e a restrição de participação.

Quanto as possibilidades do uso de diretriz para avaliação de escolares com deficiência intelectual, verificamos que os pesquisadores em suas fundamentações teóricas assumem aproximações com De Carlo (2001, p. 68) com base em Vygotsky, por considerarem que a “[...] deficiência tem caráter mais social do que biológico. As particularidades psicológicas [...] estão mais relacionadas ao social que ao núcleo biológico, ainda que este não possa ser desprezado”. E por confluir com o apontado por Hoffmann (2009) e por demais pesquisadores sobre avaliação quando destacam que o uso de diretrizes, como instrumentos de avaliação, pode promover mudanças nas reflexões e nas práticas cotidianas docentes, oportuniza rever o modo de aprender e ensinar, bem como conceitos e contextos sobre avaliação, não como algo pronto mas como parâmetro que pode ser seguido, alterado, adaptado, a qualquer tempo, pois a aprendizagem e a prática docente são movimentos e, por isso, flexíveis.

Em outras palavras, a construção e uso de uma diretriz conforme as possibilidades indicadas no Quadro 2, pode contribuir com o que Milanez e Oliveira (2013) destacam quanto a necessidade de evidenciar a relação entre a classe comum e o AEE, a especificidade da avaliação e a intervenção em um e outro espaço educativo, sem que se perca a referência escolar: o currículo. Por isso e diante das contínuas dificuldades impostas pela complexidade da organização escolar que Oliveira justifica a elaboração de diretriz para avaliação de escolares com deficiência intelectual:

Foi pensando nas dificuldades enfrentadas pelo professor comum e na perspectiva de lhe oferecer indicadores de avaliação que [atuamos na direção de] criar um referencial de avaliação na área da deficiência intelectual que pudesse oferecer suporte para o processo de avaliação da aprendizagem desse aluno, com base nos pressupostos da Teoria Histórico Cultural e nas dimensões do desenvolvimento propostas por Vygotsky, ou seja, avaliar o que ele é

capaz de fazer sozinho, com autonomia, mas, também, considerar o processo de mediação que amplia suas capacidades quando lhe permite realizar as ações com ajuda, com suporte (OLIVEIRA, 2010, p. 4618).

As possibilidades do uso de diretriz se sobressaem como forma dos escolares com deficiência intelectual acessarem o currículo, do mesmo modo que pode ajudar os professores a contemplarem as formas de aprender e ensinar, reconhecer as potencialidades dos escolares, porém, a formação do professor tem que estar em evidência, pois a perspectiva inclusiva não se faz sem formação, sendo “[...] urgente e absolutamente necessário, uma vez, que ninguém faz o que não sabe, cabe aos sistemas de ensino buscar alternativas para ensinar ao professor novas práticas escolares, impulsionadoras da aprendizagem na perspectiva da diversidade”. (OLIVEIRA, 2018c).

3.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir da análise das produções científicas nesta seção identificamos as tendências dos estudos e os desafios e possibilidade do uso de diretriz para avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, tensionando ou concordando com os aportes teóricos e com nossas hipóteses teóricas, concluindo que as tendências dos estudos apontam diferentes preocupações com a temática da avaliação que vão desde avaliação para identificação da deficiência intelectual, busca por identificação da problemática em documentos oficiais, passando pela avaliação da aprendizagem no AEE nos espaços da SRM, nos processos avaliativos, nas percepções e concepções sobre o tema, no levantamento de produções acadêmicas até a avaliação da aprendizagem com uso de diretriz. Ao mesmo tempo demonstram que a avaliação da aprendizagem motivou e tem motivado estudos e debates da sua importância, considerando a complexidade diante dos diferentes objetivos para sua aplicação que reside em avaliar para encaminhamento a SRM, avaliar para o planejamento, avaliar para identificar a eficácia das intervenções, avaliar o rendimento dos escolares. De modo que os pesquisadores reiteram a necessidade de oportunizar acessibilidade curricular para atender as necessidades educacionais dos escolares com deficiência intelectual e garantir avaliação da aprendizagem coerente com os recursos disponibilizados.

Quanto ao uso de uma diretriz, bem como sua disseminação, para avaliação de escolares com deficiência intelectual, baseada em evidências científicas, entendemos que:

1. pode redirecionar a prática pedagógica e analisar as condições de aprendizagem numa perspectiva inclusiva;
2. diante da complexidade do contexto escolar, faz-se necessária formação teórica e prática de todos os envolvidos na educação desses escolares, como forma de aprendizagem coletiva;
3. uma diretriz para avaliação da aprendizagem pode ser uma forte aliada quanto a fornecer subsídios para organização prática do ensino e aprendizagem;
4. indicativos do uso da avaliação biopsicossocial, contemplada na Nota Técnica n. 4 (BRASIL, 2014) e na LBI (BRASIL, 2015), como recurso para desenvolver práticas avaliativas que contemplem as especificidades;
5. uma avaliação da aprendizagem com critérios pode não só diminuir os encaminhamentos do escolar com deficiência intelectual a SRM como indicar caminhos para o processo avaliativo;
6. com uso de diretriz para avaliação da aprendizagem não há espaço para classificações em níveis de ensino ou em conceitos;
7. a concepção avaliativa que se aproxima da perspectiva inclusiva é a avaliação mediada.

Considerando as indicações geradas com os resultados das análises das tendências dos estudos e dos desafios e possibilidades do uso de diretriz para avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, concordamos com Oliveira (2011, p. 15) quando assevera que “[...] qualquer que seja a situação a ser avaliada, não o fazemos sem referentes”. Com esta perspectiva, admitimos a possibilidade de uso de diretriz para avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, desde que esteja embasada e planejada teórica e politicamente, que envolva professores de classe comum, AEE e demais profissionais atuantes no processo, tenha como direcionamento o currículo, seja flexível e compatível com a realidade dos escolares.

4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESCOLARES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ENTRE OS DOCUMENTOS NACIONAIS, AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS E OS DOCUMENTOS DE PORTO VELHO E CACOAL

Temos visto a inclusão se converter em exclusão, em negligência com os alunos com deficiência intelectual, diante do desconhecimento de suas peculiaridades cognitivas e em decorrência de um pretenso tratamento igualitário que cerceia, entretanto, a emergência de uma práxis inclusiva revolucionária e competente. (BEZERRA; ARAÚJO, 2011)

De acordo com Caetano (2019), o processo de descentralização ocorrido no Brasil, na década de 1990, teve amplitude em diversas políticas sociais de atuação do Estado, em especial, na educação. Reafirmando esse pressuposto, Faria (2006, p. 73) destaca que nesse período houve o processo de “descentralização vertical dos serviços sociais: educação, saúde, merenda escolar, assistência social, distribuição de remédios”.

De tal maneira, que refletir sobre os aspectos de descentralização na educação implica compreender os de constituição do federalismo, do sistema de ensino, da municipalização e da autonomia dos entes federados, não de forma linear, mas, como processo, enquanto aspectos que influenciam diretamente na organização da educação nos municípios e a relação entre o global e o local.

O federalismo para Hesse (1998) é um princípio político fundamental, que tem como objetivo unificar totalidades políticas diferenciadas em um conjunto de regras comuns, postas de modo a efetivar colaboração comum entre seus componentes. Para Caetano (2019) é a junção da União, Estados, Distrito Federal e Municípios autônomos entre si, que se associaram para formar o Estado brasileiro originando o federalismo. O federalismo no Brasil, portanto, implica olhar para a sua divisão geográfica, considerando a junção de suas Regiões, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Quanto a criação dos sistemas de ensino, está amparada na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na LDB (BRASIL, 1996), como modo de organização dos entes federados (União, Distrito Federal, Estados e Municípios), por meio do estatuto federativo, de modo que “[...] os sistemas de ensino organizam o todo educacional sob a responsabilidade de cada ente federado” (BORDIGNON, 2009, p. 21).

No Art. 211 (BRASIL, 1988) pressupõe que “[...] a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino”, do mesmo modo que a criação dos sistemas de ensino cumpre o princípio da autonomia previsto no Art. 18 “[...] a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988).

De acordo com Rueda e Santos (2018), este movimento de criação dos sistemas de ensino, em um município, visa a construção da democracia e da autonomia na condução de suas atribuições. A esse respeito Bordignon (2009) chama atenção que com:

A criação dos sistemas de ensino se enraíza profundamente no processo político da construção da democracia e consolidação do regime federativo, pela gradativa afirmação da autonomia, vale dizer, da cidadania das unidades federadas. Esse processo veio carregado de tensões e movimentos entre centralização e descentralização, entre poder central e poder local, entre unidade e valorização da diversidade nacional. (BORDIGNON, 2009, p. 23)

Nesse contexto, a gestão dos sistemas são evidenciados pela necessidade de coordenação das ações, voltadas ao que preconiza o artigo 2º da LDBEN (BRASIL, 1996) “[...] os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta lei”, ao mesmo tempo que é importante a constituição de órgãos, conselhos, sendo estes constituídos por representatividade social, institucional que proponham, tal como, deliberem “[...] sobre a concepção de educação, assim como as responsabilidades prioritárias do município, dando por sua vez coerência às especificidades do projeto de educação do município” (BORDIGNON, 2009, p. 37). Outrossim, o autor assevera que a criação do Sistema Municipal de Educação (SME) se insere no processo da gestão democrática da educação.

Face a isso, Bordignon (2009, p. 53) considera que “[...] a efetivação da gestão democrática da educação encontra nos conselhos, órgãos de representatividade social e deliberação plural, espaço privilegiado para estabelecer o contraponto da deliberação singular do Executivo”.

Para isso, se insere a dinâmica da democracia. Democracia esta que existe em permanente tensão com forças que desejam manter interesses, os mais

diversos, manter ou chegar ao poder para conquistar interesses de grupos específicos, sendo que muitas vezes estas forças se desequilibram, principalmente com a acomodação da participação popular dialógica, essência da democracia que defendemos, e o desinteresse de participação no processo da democracia representativa, pela percepção da ausência de representatividade e pelo desencanto com os resultados apresentados (MAGALHÃES, 2004).

E é no campo da representatividade que reside a constituição da cidadania e que se fundamentam as tensões e busca pelo poder. Do mesmo modo, “[...] a cidadania moderna aparece ligada à conformação de um sujeito de direito e este à existência de um Estado que garanta esse direito. Mas também, e principalmente, à luta social pelas conquistas desses direitos que gerou a exigência de igualdade cidadã” (KRAWCZY, 2005, p. 800). A autora ainda destaca que as funções do Estado se restringem à regulação do mercado, ou seja, através da transferência à sociedade civil das responsabilidades sobre a área social, que passa a assumi-las enquanto iniciativa privada, portanto, segundo Krawczy (2005, p. 800) “[...] a igualdade cidadã volta a ser subordinada à possibilidade de acesso a estes direitos e um dos critérios mais evidentes é a condição de pagar por esse direito”.

Faria (2006) analisa as ações dos Organismos Internacionais e sua possível relação com as principais políticas educacionais efetuadas no período dos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC), verifica o modo como se materializa a revisão do papel do Estado no Brasil e suas influências no processo de descentralização, evidenciando que na gestão daquele presidente foi produzido sob coordenação do Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas (IPEA) pesquisa constatando que a pressão da comunidade internacional de negócios e dos organismos financeiros multilaterais, como o Banco Mundial (BM), encontra condições propícias para se impor ao Brasil, principalmente a partir do colapso financeiro em janeiro de 1999, considerando a desvalorização do Real e a mudança da política cambial.

Como resultado, de acordo com o autor, tem-se a proposta do ideário mundial do Estado Mínimo que se desdobrou em dois estágios desenvolvidos através de reformas que garantam o cumprimento das exigências determinadas por aqueles organismos financeiros multilaterais:

Em um primeiro estágio o conjunto de reformas pretendia facilitar a abertura de mercados, a desregulamentação e a privatização da

economia, objetivando através dessas medidas garantir a racionalização dos recursos fiscais. Já a segunda geração de reformas tem como objetivos: a construção da capacidade administrativa e institucional através de uma maior eficiência dos serviços públicos; a democratização a partir do envolvimento da comunidade; e a descentralização. (FARIA, 2006, p. 73)

Nesse contexto, as reflexões de Piana (2009) nos direciona à história da educação que tem como mote as marcas da exclusão social, econômica e cultural, de uma classe menos favorecida, do mesmo modo que lembra sobre a falta de investimentos e oportunidades a essa parte da população e sob domínio de organismos nacionais e internacionais ditam os rumos da educação brasileira para uma ação mercantilista, mas o contraditório também é percebido, pois é possível pensar educação diferenciada, participativa e de qualidade se construída com compromisso ético.

Outros aspectos que contribuem para pensarmos a educação do ponto de vista dos marcos regulatórios são a aprovação de emendas à Constituição, portarias ministeriais, estabelecimento de exigência para a efetivação das transferências federais, “desfinanciamento” das empresas públicas, expressões de diferentes recursos e estratégias empregadas pelo governo federal. Sua implementação revela que a capacidade de veto dos governos locais é bem mais reduzida do que supõe a teoria política sobre o federalismo (ARRETCHE, 2002), para municipalização da educação.

Um marco importante que dá início a toda uma agenda de compromissos em direção a um novo paradigma na área de educação foi a Conferência Mundial de Educação para todos em Jontiem (1990), patrocinada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial (BM). Assim, um dos principais objetivos do Ministério da Educação (MEC), de acordo com aquela agenda, passa a ser então a municipalização e o acesso ao ensino fundamental, legitimados pela própria CF/88 que estabelece a oferta de matrículas no nível fundamental “preferencialmente” pelos governos municipais. (FARIA, 2006, p. 75-76)

E sob crivo dos marcos regulatórios históricos, conduzidos por Conferências mundiais, toma a agenda os compromissos pela municipalização da educação. Para isso, de acordo com Bordignon (2009), situa o Governo mais próximo do cidadão, do

local onde ele vive, possibilitando o exercício mais ativo da cidadania. A municipalização é uma estratégia de descentralização que aumenta as oportunidades de participação dos cidadãos nas decisões de governo e possibilita um controle social mais efetivo.

Diante do exposto, a retórica da autonomia não se sustenta, considerando que mesmo prevista na legislação, a constituição dos sistemas de ensino, o desencadeamento do processo democrático, descentralização da gestão e a municipalização, é razoável compreender que é possível apenas com a desconcentração²⁷ das ações, o que entendemos não permitir aos municípios autonomia de fato.

Como princípio Constitucional, a autonomia dos entes federados, também garantida na LDBEN (BRASIL, 1996), tem caráter de afirmação de princípios e valores mais permanentes na construção da cidadania e da sociedade que se deseja no projeto municipal de educação, pois, ao assumir com autonomia a responsabilidade de suas atribuições prioritárias, o município possibilita a dimensão concreta do exercício do poder local, da cidadania ativa (BORDIGNON, 2009).

Para Souza e Faria (2004), a Constituição Federal (BRASIL, 1988) possibilitou aos municípios autonomia relativa na formulação de políticas educacionais, em específico para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, uma vez que, até então, a esfera municipal detinha apenas sistema administrativo.

A legislação nacional tem como pressuposto o direito a igualdade na garantia dos direitos civil, social e político, com o pretense tratamento igualitário, no entanto tem-se reduzido não só a desigualdade quanto a exclusão.

A exclusão, a que nos referimos, pode abarcar dimensões ainda maiores se levarmos em conta a dimensão e divisão geográfica do Brasil por Regiões, Estados e Municípios. Nesse contexto, alguns conceitos são necessários tratar, pois insere-se as questões sobre autonomia de cada localidade, sobre as quais Magalhães (2004) lembra que foram muitos os sentidos do seu conceito, destacando aquele em que de fato ele acredita:

[...] é a democracia que se constrói do diálogo livre, no livre pensar no seio de uma sociedade onde a construção de espaços de comunicação seja possível, o que depende da construção da cidadania como ideia de dignidade, libertação da miséria e respeito

²⁷ Desconcentração, termo discutido por Caetano (2019).

humano. Não há efetiva liberdade sem meios para exercê-la, e estes meios são os direitos que libertam o ser humano da miséria e da ignorância”. (MAGALHÃES, 2004, p. 88)

E é do movimento entre alternativas democráticas e o poder local que nos apoiamos em Magalhães (2004) para refletir sobre as possibilidades de autonomia e desconcentração de poder dos municípios de Porto Velho e Cacoal, pelo exercício ou não do “poder local” quanto ao processo decisório na produção de documentos orientadores, no âmbito da educação especial, mesmo concordando com Michels, Carneiro e Garcia (2012, p. 18) quando afirmam que “[...] investigar uma rede municipal de ensino possibilita perceber, no plano local, a concretização de uma política”.

Nesse contexto, o objetivo desta seção foi analisar nos documentos de Porto Velho e Cacoal os conceitos relacionados à educação inclusiva, educação especial, PAEE e sobre a organização educacional e pedagógica, com foco na avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, no contexto da classe comum.

Para isso, realizamos Pesquisa Documental na perspectiva histórica como prática social, buscamos aproximações com a problemática investigada por meio do tensionamento entre os documentos nacionais no âmbito da educação especial, as tendências dos estudos, literatura especializada sobre avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual e os documentos dos municípios pesquisados.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na literatura especializada, Le Goff (1996), Gomes (2002), Cellard (2008), Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) afirmam que a pesquisa documental pode ser entendida como método, como fonte de dados e como técnica de pesquisa, isto significa que dependerá das fases específicas, após a seleção da amostra documental, determinação das unidades de análise, eleição das categorias e organização dos dados, assim como do pesquisador, sob qual perspectiva adotará para sua pesquisa documental. Fávero e Centenaro (2019) anunciam que a pesquisa documental apresenta possibilidades e limites, mas ressaltam que mesmo

apresentando limitações é um dos principais instrumentos investigativos para compreensão das políticas educacionais.

Nesta perspectiva, Cellard (2008, p. 9) destaca que o documento se apresenta “tão incompleto, parcial e impreciso”, porém passível de ser analisado e nos alerta que o mesmo deve ser analisado preliminarmente com prudência e avaliado adequadamente, com olhar crítico, ao que se pretenda analisar.

Para a pesquisa documental, adotamos para este estudo a perspectiva de Fávero e Centenaro (2019, p. 172) quando optam por “[...] empregar as expressões ‘pesquisa’ e ‘análise’ documental pois, ao utilizarmos essas expressões estaremos, incluindo, concomitantemente, as dimensões metodológica, técnica e epistemológica da pesquisa com documentos”. Por isso, há que se considerar não a que fim em si a pesquisa documental se pretenda, mas a que fim ela se objetiva, portanto:

Sua importância e sua qualidade vão depender da maneira como for conduzido o processo de pesquisa. Observando a complexidade envolvida nos documentos de políticas, certamente a pesquisa documental nessa área produzirá inferências e conhecimentos pautados numa perspectiva qualitativa e globalizante, atenta a critérios de plausibilidade e validação que darão confiança e credibilidade aos conhecimentos produzidos. (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 183)

Os esclarecimentos apresentados sobre Pesquisa Documental, com o olhar atento e comprometido com a história e a prática social, foram usados como bússola para nortear a análise dos documentos de Porto Velho e Cacoal.

É importante destacar que, por se tratar de uma garimpagem, primeiramente de documentos e depois no documento, algumas dificuldades não puderam ser superadas, considerando a crítica situação do isolamento social que teve início em março de 2020, por conta da pandemia de Covid-19, por isso, pesquisar a campo, falar com os atores envolvidos no processo de produção dos documentos ou, até mesmo, que utilizavam desse documentos para balizar as práticas relacionadas a educação especial de Porto Velho e Cacoal foi inviabilizado. Desse modo, o caminho percorrido para a coleta de documentos foi realizado via rede mundial de computadores, a internet, através do *Google*, nos *sites* das Secretarias de Educação, Câmara de Vereadores e nos Conselhos de Educação dos referidos municípios e, também, o contato via telefone com a coordenadora da educação especial do município de Cacoal.

De posse dos documentos, em concordância com as indicações de Evangelista (2012), buscamos por pistas, sinais, vestígios e por compreender os significados históricos dos materiais encontrados, objetivando entender nossa posição em relação à história, à história de nosso tema e à história da produção de nossa empiria, assim como buscar condições materiais para produção de dados. Por isso,

Analisamos documentos, procurando decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista. (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 85)

Este estudo é uma investigação que prioriza a análise de documentos que determinam a política educacional a ser implantada nas escolas públicas nas quais se encontram os filhos da classe trabalhadora, entre eles e foco desta pesquisa, aqueles com deficiência intelectual que tem lutado por espaço de igualdade não apenas do ponto de partida, mas no ponto de chegada de sua aprendizagem que só ocorrerá com a equidade de condições oportunizadas na sociedade.

Os documentos tomados para análise neste estudo foram públicos e de fontes primárias, buscando tencionar a dubiedade inscrita entre os documentos analisados e a empiria produzida “[...] acusadas de não trazer soluções convincentes aos problemas práticos dos profissionais e dos administradores [...]” como destaca Chizzotti (2015, p. 9) e até mesmo de não serem consultadas ou até incorporadas às políticas públicas para educação especial, por isso, elegemos a Pesquisa Documental para essa tarefa.

O recorte temporal para busca dos documentos foi do período de 2008 a 2018. O ano inicial, 2008, corresponde a publicação da PNEEEI (BRASIL, 2008a) nesse ano, um marco histórico-conceitual que teve como base documentos internacionais, pois o Brasil sofreu e sofre forte influência e talvez até dependência dos organismos multilaterais como: Banco Mundial, OCDE, ONU, UNESCO, CEPAL, entre outros, que tem direcionado a educação especial no país, em relação a produção de documentos normativos e legais (PLETSCH, 2018; GARCIA, 2014, 2015). O período final, 2018, o documento da política completou 10 anos, período impulsionado pelo grande número de realização de pesquisas na área de educação

especial e do grande volume de publicações de documentos normativos e legais. Neste recorte temporal, os resultados das pesquisas apontavam as possibilidades e desafios na implementação da política de inclusão escolar e de práticas educacionais inclusivas.

Para a realização da Pesquisa Documental descrevemos as etapas de determinação: a) fontes de dados; b) material; c) os procedimentos para coleta de dados; e d) procedimentos para a análise dos dados:

- a) **Fonte de dados:** documentos orientadores no âmbito da educação especial nas Secretarias de Educação Municipais e Conselhos Municipais de Educação dos municípios de: Porto Velho e Cacoal.
- b) **Material:** Documentos dos municípios: Resolução e Plano Decenal de Educação.
- c) **Procedimento para produção e análise de dados:** Para essa etapa dividimos os procedimentos em:
 - i. identificação dos materiais, “garimpagem” dos documentos dos municípios: iniciamos pela análise preliminar, do contexto; do(s) autor(es); da autenticidade e confiabilidade; da natureza do texto, dos conceitos-chave e a lógica interna do texto (CELLARD, 2008).
 - ii. determinação dos eixos temáticos: conceito de educação especial, educação inclusiva, PAEE, deficiência intelectual e organização educacional e pedagógica com foco na avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual.
 - iii. coleta de dados dos municípios. Para realização dessa etapa, buscamos por documentos em *sites* de Prefeituras, Câmaras Municipais, Conselhos Municipais e *Google*, enfim, foi uma verdadeira garimpagem na rede mundial de computadores para constituição do *corpus* de análise;
- d) Produção e utilização de Protocolo para análise dos documentos e produção de dados.

Nestas buscas, identificamos dois documentos de Porto Velho que dizem respeito à educação especial: Plano Municipal de Educação (PORTO VELHO,

2015), hospedado no *site* da Prefeitura e a Resolução CME nº 12/CME-2018 (PORTO VELHO, 2018), disponível no *site* do CME.

Quanto aos documentos de Cacoal, encontramos um na *internet* e o outro em meio físico. O Plano Decenal de Educação (CACOAL, 2015a), localizado nos resultados de consulta no *Google* e a Resolução nº 01/2015-CME (CACOAL, 2015b) (cópia escaneada), a partir do contato com a Coordenadora do setor de Educação Inclusiva, via telefone que encaminhou por *e-mail* em PDF.

Diante disso, passamos a sistematizar, descrever e produzir dados para responder ao problema e objetivos da pesquisa, de modo, a “interpretar o significado de ações humanas e sociais”, conforme Esteban (2010).

4.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

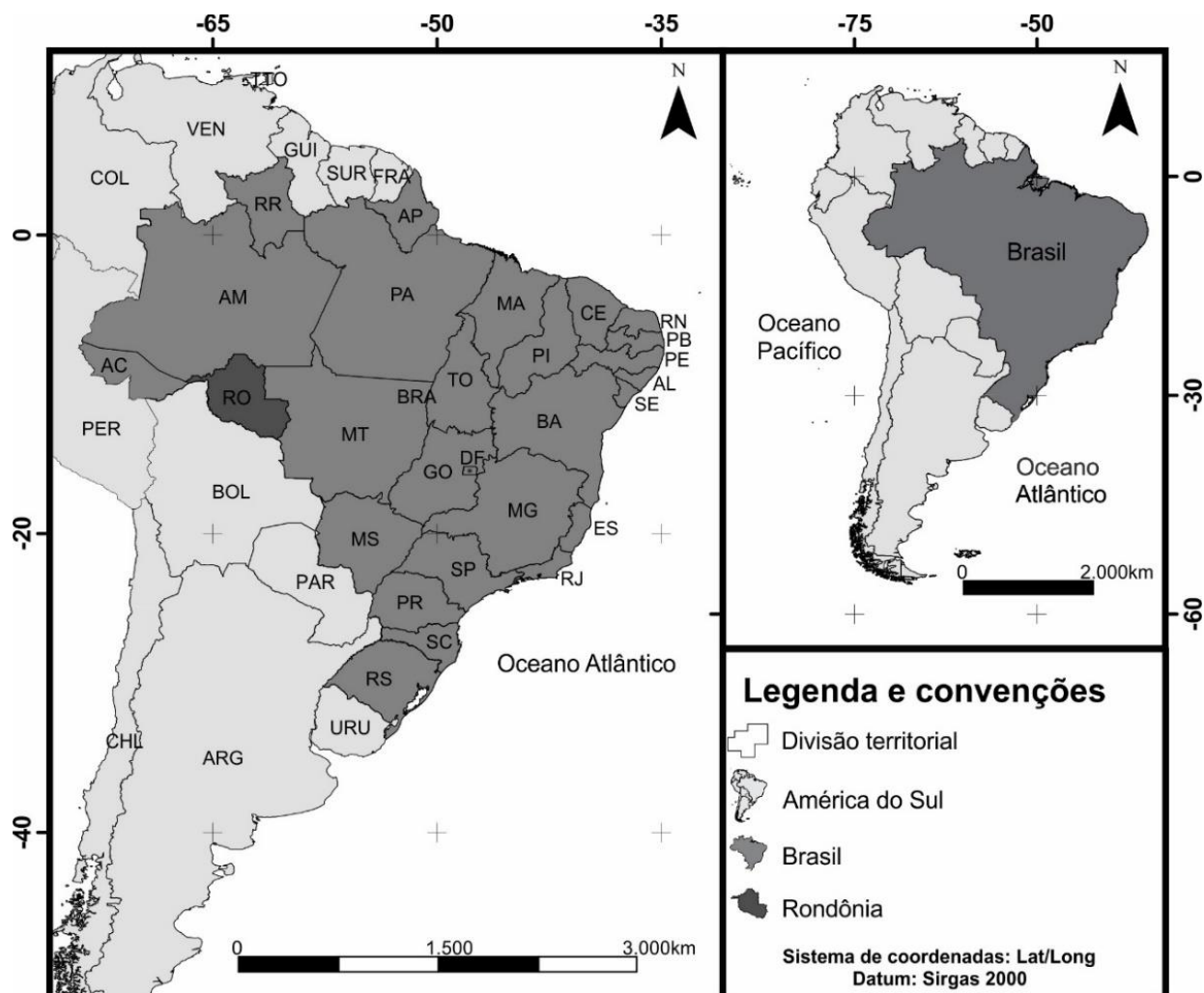
O contexto pesquisado, como anunciado, foram os municípios de Porto Velho e Cacoal, situados em Rondônia. Estado da federação localizado na Região Norte, em 2020, contava com uma extensão territorial de 237.765,347 km² e, através do Quadro 4 e da Figura 1, apresentamos informações gerais e localização geográfica do estado de Rondônia.

Quadro 4 – Informações do estado de Rondônia

População estimada: 1.815.278 pessoas (2021)
População último Censo demográfico: 1.562.409 pessoas (2010)
Densidade demográfica: 6,58hab/km ² (2010)
Matriculas no ensino fundamental: 252.638 matrículas (2020)
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,690 (2010)
Código do Estado: 11
Capital: Porto Velho
Gentílico: rondoniense ou rondoniano
Governador: Marcos José Rocha dos Santos (2019)

Fonte: IBGE (2021).

Figura 1 – Mapa do Brasil com a localização geográfica do estado de Rondônia



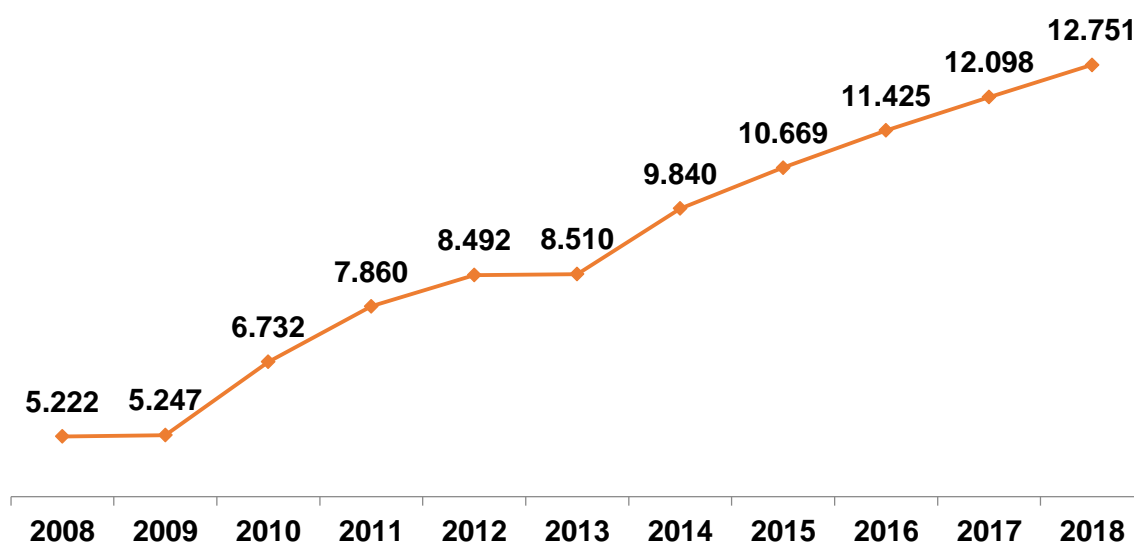
Fonte: Produzido por Souza (2021a), especificamente para esse estudo.

A população estimada de Rondônia é de 1.815.278 pessoas, 252.638 escolares matriculados no Ensino Fundamental, de acordo com IBGE (2021) em 52 municípios.

Para Corrêa, Pinheiro e Oliveira (2020, p. 85) é complexo para o sistema nacional de educação realizar análise e interferência pontual na realidade dos territórios longínquos, citam o Censo escolar como um recurso para os “[...] atores políticos e educacionais compreenderem a situação educacional do país, das unidades federativas, dos municípios e do Distrito Federal, bem como das escolas e, com isso, acompanharem a constituição e efetividade de políticas públicas” (INEP, 2020). Com vistas a demonstrar a evolução das matrículas da educação especial no estado de Rondônia, as autoras utilizaram dados do Censo Escolar do período de

2008 a 2018 (justificativa do recorte apresentada na introdução) e demonstram no Gráfico 1 o referido resultado.

Gráfico 1 – Indicadores de matrícula da Educação Especial no estado de Rondônia 2008-2018



Fonte: Corrêa, Barbosa e Oliveira (2020, p. 54).

Para as autoras, com “[...] a evolução das matrículas indicada no gráfico é imperioso afirmar que o Estado de Rondônia, a partir da PNEEEI (BRASIL, 2008a), orienta quanto à garantia de escolarização ao PAEE, que se inicia com a publicação de legislações e diretrizes” (CORRÊA; BARBOSA; OLIVEIRA, 2020, p. 54).

Considerando o contexto da constituição deste estudo, de caráter científico, e com o objetivo de demonstrar dados com essa característica, recorreremos ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) por ser o principal provedor de informações geográficas e estatísticas do Brasil, tal como os *sites* das prefeituras dos municípios que foram consultados com o propósito de demonstrar informações relativas aos municípios estudados, o que nos possibilitou compilar os dados históricos, geográficos e estatísticos dos mesmos.

Porto Velho, por se tratar da capital do estado, tem sua história iniciada por volta de 1907, sendo criada por desbravadores, durante a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (EFMM). Fica nas barrancas da margem direita do rio Madeira, o maior afluente da margem direita do rio Amazonas. Desde meados do século XIX, nos primeiros movimentos para construir uma ferrovia que possibilitasse

superar o trecho encachoeirado do rio Madeira (cerca de 380 km) e dar vazão à borracha produzida na Bolívia e na região de Guajará-Mirim, a localidade escolhida para construção do porto onde o caucho seria transbordado para os navios seguindo então para a Europa e os EUA, foi Santo Antônio do Madeira, província de Mato Grosso. As dificuldades de construção e operação de um porto fluvial, em frente aos rochedos da cachoeira de Santo Antônio, fizeram com que construtores e armadores utilizassem o pequeno porto amazônico localizado a 7 km abaixo, em local muito mais favorável.

Em 15 de janeiro de 1873, o Imperador Pedro II assinou o Decreto-lei n.º 5.024, autorizando navios mercantes de todas as nações subirem o Rio Madeira. Em decorrência, foram construídas modernas facilidades de atracação em Santo Antônio, que passou a ser denominado Porto Novo. O porto velho dos militares continuou a ser usado por sua maior segurança, apesar das dificuldades operacionais e da distância até Santo Antônio, ponto inicial da EFMM. Percival Farquar, proprietário da empresa que, afinal, conseguiu concluir a ferrovia em 1912, desde 1907 usava o velho porto para descarregar materiais para a obra e, quando decidiu que o ponto inicial da ferrovia seria aquele (já na província do Amazonas), tornou-se o verdadeiro fundador da cidade que, quando foi afinal oficializada pela Assembleia do Amazonas, recebeu o nome Porto Velho (PREFEITURA DE PORTO VELHO, 2021). Os aspectos relativos às informações estatísticas são apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Informações sobre o Município de Porto Velho

População estimada: 548.952 pessoas (2021)
População último Censo Demográfico: 428.527 pessoas (2010)
Densidade demográfica: 12,57 hab/km ² (2010)
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,736 (2010)
Código do Município: 1100205
Gentílico: porto-velhense
Prefeito: Hildon de Lima Chaves (PSDB) (2019)

Fonte: IBGE (2021).

Porto Velho possui 232 escolas de Ensino Fundamental, 117 de Educação Infantil e 60 escolas do Ensino Médio. Matrículas em 2020 no município: Educação Infantil foram 16.780, Ensino Fundamental foi de 77.018 matrículas e Ensino Médio 17.832 matrículas. Em 2010 a taxa de escolarização de 6 a 14 anos era de 94%, nos anos iniciais, com Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB) dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública de 5,4 e dos anos finais foi de 4,4 em 2019 (IBGE, 2020a).

Quanto a Cacoal, a história da criação desse município apresenta-se resumidamente com a ocorrência de que, primeiramente, surgiu a vila de Cacoal na década de 1960, quando foi iniciada a abertura da rodovia BR-364, mas a denominação da região existe desde o tempo de Marechal Rondon. Ele teria recomendado ao guarda-fio Anízio Serrão que construísse uma casa e requeresse o local próximo à margem do rio Machado, onde havia notado grande quantidade de cacau nativo. Serrão requereu o local para si em 1912, chamando-o de Cacoal (IBGE, 2021). Ainda no *site* do IBGE, foi possível encontrar algumas informações que dizem mais sobre o município que foram agrupadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Informações sobre o município de Cacoal

População estimada: 84.516pessoas (2021)
População último Censo Demográfico: 78.574pessoas (2010)
Densidade demográfica: 20,72hab/km ² (2010)
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,718 (2010)
Código do Município: 1100049
Gentílico: cacoalense
Prefeito: Adailton Antunes Ferreira (PSD) (2019)

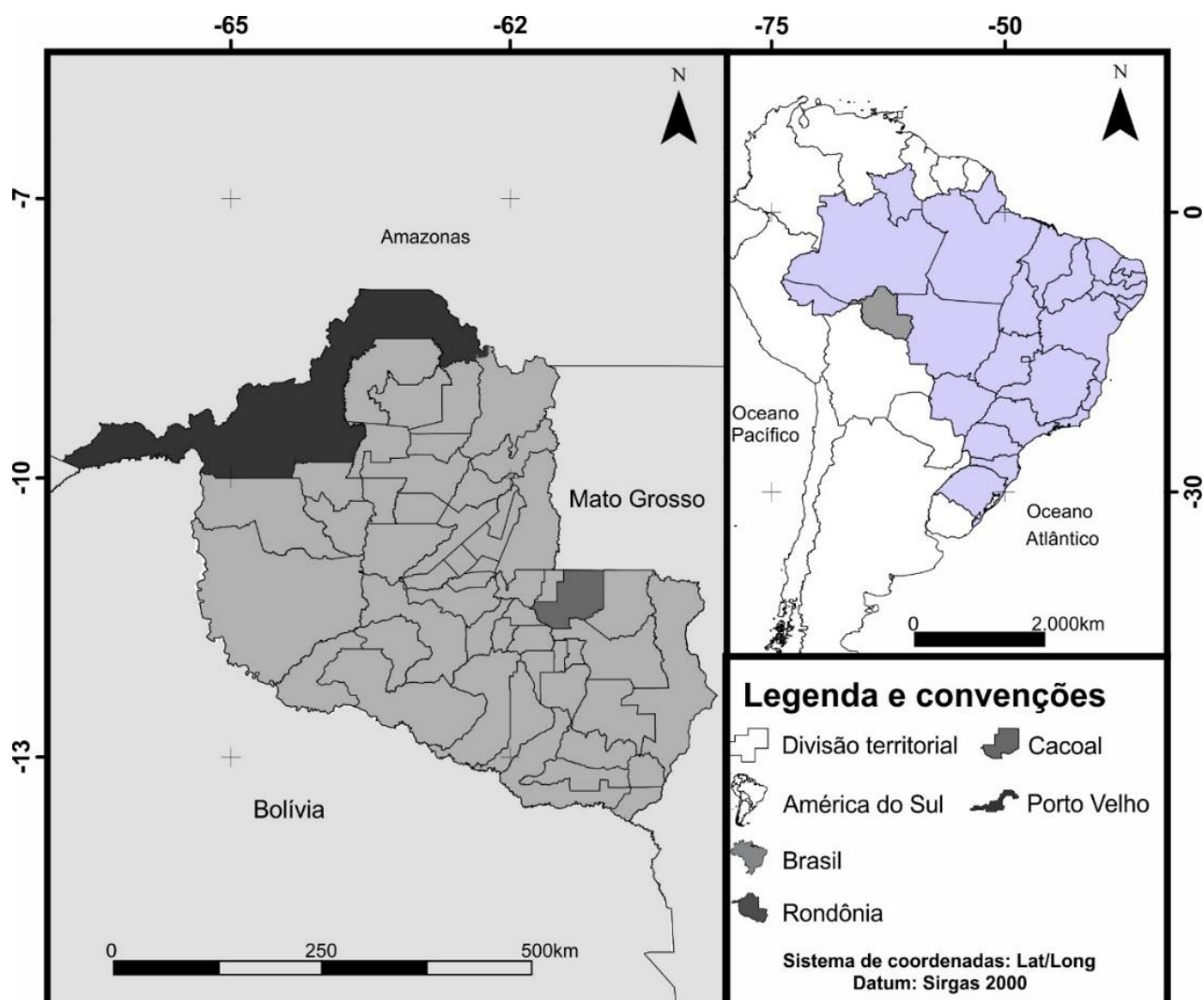
Fonte: IBGE (2021).

Cacoal em 26 de novembro de 2020 completou 43 anos desde que foi elevado a município. Em 2020 possuía 30 escolas de Educação Infantil, 47 escolas de Ensino Fundamental e 18 escolas de Ensino Médio. Quanto as matrículas nesse

mesmo ano, na Educação Infantil foram 2.638, no Ensino Fundamental foram 12.145 e no Ensino médio foram 3.767, com taxa de escolarização de 97,6 % entre 6 e 14 anos (52º lugar no estado em 2010), de acordo com o IBGE (2020b).

Como forma de localizar os municípios geograficamente, apresentamos a Figura 2 com a localização de Cacoal e Porto Velho.

Figura 2 – Mapa de Rondônia com a localização geográfica de Porto Velho e Cacoal



Fonte: Produzido por Souza (2021b), especificamente para esse estudo.

Na Figura 2 é possível identificar o Brasil, a Região Norte, o estado de Rondônia, demarcando a localização dos municípios pesquisados: Porto Velho e Cacoal.

Apresentado o contexto do estudo, destacamos que a Lei Federal nº 13.005 (BRASIL, 2014) que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) para a década 2014-2024, estabeleceu obrigatoriedade de estados e municípios aprovarem seus

planos até 2015²⁸. Face a isso, Porto Velho e Cacoal elaboraram os seus planos para a década de 2015-2024.

De modo que, com a necessidade desses municípios fixar diretrizes e normas complementares para atendimento à demanda escolar nas etapas e modalidades da Educação Básica, no âmbito da educação especial, elaboraram e publicaram Resoluções, utilizando como documentos norteadores dessa prática nos respectivos municípios:

- ✓ **Resolução nº 12, de 2018** de Porto Velho: Constituição Federal; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva de 2008; a Resolução nº 02/2001-CEB/CNE; a Resolução nº 4/2009-CEB/CNE; o Decreto nº 7.611/2011; a Lei nº 13.146/2015; a Lei 12.764/2012; Decreto nº 8.368/2014; Resolução nº 24/2007-CME; Resolução nº 12/2014-CME; Lei nº 13.005/2014; a Lei Ordinária Municipal 2.228/2015.
- ✓ **Resolução nº 1, de 2015** de Cacoal – Constituição Federal (Capítulo III, Art. 208, Incisos III); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Art. 32, 58 a 60, Parágrafo Único); Lei nº 7.853 de 1989 (Art. 8º); Lei nº 10.172/2001 (Art. 21, §§ 1ºe 2º); Decreto nº 3.956/2001; Resolução CNE/CEB nº 02/2011 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Parecer CNE/CEB nº 17/2011; Lei nº 10.436/2002; Lei nº 10.098/2000; Decreto nº 5.626 de dezembro de 2005; A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010; Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011; Lei nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação); Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

Os documentos dos municípios foram analisados por meio do Protocolo II (APÊNDICE B) e dos eixos temáticos:

- 4.1.1 conceito de educação especial e educação inclusiva;
- 4.1.2 público-alvo da educação especial;

²⁸ Em 18 de março de 2015 o PNE, via MEC, divulga nota determinando que o PME obrigatoriamente deveria ser aprovado até 24 de junho de 2015 para estados e municípios (MEC, 2022).

- 4.1.3 conceito de deficiência intelectual;
- 4.1.4 organização educacional e pedagógica com foco na avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual.

A sistematização dos resultados é apresentada por meio de quadros e excertos. Iniciamos com a apresentação do eixo temático, em seguida, a descrição do resultado identificado nos dois documentos de Porto Velho e, em seguida, os dois documentos de Cacoal. Adotamos esta forma de apresentação pelo motivo de que os documentos dos dois municípios possuem a mesma estrutura: PME e Resolução.

4.2.1 Eixo Temático: educação especial e educação inclusiva

Neste eixo buscamos identificar nos documentos o conceito destes termos, “educação especial” e “educação inclusiva”, conforme mostramos no Quadro 7.

Quadro 7 – Conceito de educação especial e educação inclusiva nos documentos de Porto Velho

Nº Ord. e Tipo de Doc.	Conceito	
	Educação Especial	Educação inclusiva
01-PME (PORTO VELHO, 2015)	A educação especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e os professores quanto ao atendimento nas turmas comuns do ensino regular. O processo educacional deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os níveis superiores de ensino, sob o enfoque sistêmico, identificando-se com a finalidade de formar cidadãos conscientes e participativos. (PORTO VELHO, 2015, p. 54, grifos nossos)	Não há conceito.
02-RES.Nº12 (PORTO VELHO, 2015)	Art. 4. A Educação Especial é uma modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE. (PORTO VELHO, 2015, p. 1).	Art. 3 – O conceito de educação inclusiva , à qual toda escola brasileira deve se adequar, é condição <i>sine qua non</i> que a proposta pedagógica apresente a característica de atuação democrática, marcada pela participação coletiva, colaborativa e dialógica entre os membros de

Nº Ord. e Tipo de Doc.	Conceito	
	Educação Especial	Educação inclusiva
		toda a comunidade escolar e desta com a comunidade em geral. (PORTO VELHO, 2015, p. 1).

Fonte: Elaborado pela autora com base em Porto Velho (2015; 2018).

Foi possível verificar que os conceitos de educação especial nos documentos de Porto Velho confluem-se quanto a sua organização, estabelecendo que a modalidade perpassa os níveis, etapas e oferta do serviço de AEE com professores especializados, tempo, espaço, recursos às necessidades específicas do público atendido, converge com os documentos nacionais analisados (BRASIL, 2008, 2009, 2014) com o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011). O que para Rigo e Oliveira (2021, p. 10) “[...] a intenção de ‘disponibilizar recursos e serviços’ e ‘orientar a sua utilização’ nas turmas comuns deixa implícita a centralidade da ação da sala na deficiência dos alunos”. As autoras denunciam ainda que a visão que está presente nas normativas em vigência no país sugere que “[...] há um lugar demarcado exclusivamente para a educação especial, e isso pode ser um agravante para as escolas conduzirem os processos de inclusão”.

Identificamos também que ao relacionarmos o conceito de educação especial no PME (PORTO VELHO, 2015) com o apresentado nos documentos nacionais, há complementariedade ao conceito de educação especial no PME. “[...] O processo educacional deve ser integral, **fluindo desde a estimulação essencial** até os níveis superiores de ensino, sob o enfoque sistêmico, identificando-se com a finalidade de formar cidadãos conscientes e participativos” (PORTO VELHO, 2015, p. 54, grifos nossos).

Vimos que o conceito analisado no PME aparece no documento anunciando formação integral em todos os níveis naquele município, chamando a atenção para “estimulação essencial”. Esse tipo de intervenção antes era considerado como procedimento clínico, tratava de reabilitação essencialmente, o que para Costa (2011) esse tipo de intervenção relativiza os indivíduos e desconsidera as suas diferenças e singularidades e, que:

Sob essas bases alicerçam-se os programas de Estimulação Precoce, percebendo que as ações dirigidas à saúde da criança especial monopolizaram uma história circular caracterizada por uma opinião de proteção, que teve como decorrência a edificação de um

padrão de assistência, subsidiado e amparado por uma forte tendência à segregação, à institucionalização (COSTA, 2011, p.15).

Holanda (2004) colabora afirmando que estimulação precoce, conhecida também como intervenção precoce, atenção infantil precoce, educação precoce, estimulação essencial, estimulação global, dentre outras expressões, porém todos são sinônimos e tem como objetivo promover a saúde e tornar o ambiente mais favorável para a aquisição do desenvolvimento neuropsicomotor da criança por meio de estímulos e de ações dirigidas à família. E, embora seja um recurso importante para o escolar, não se trata de uma prática docente, pois sua prática está pautada no que Saviani e Duarte (2012) asseveram: o papel do professor é de ensinar, então, qualquer nomenclatura que invente ou desvie desse propósito é sim uma descaracterização do seu trabalho. Por outro lado, para oferta de estimulação essencial nas escolas dos municípios são necessários investimentos em estrutura física, das quais as instituições de ensino ainda não possuem.

Quanto ao conceito de educação inclusiva, o PME não apresenta. Já a Resolução nº 12 (PORTO VELHO, 2018) faz menção ao termo, conforme Quadro 8, quando assim menciona “[...] o conceito de educação inclusiva à qual toda escola brasileira deve se adequar”. Ou seja, o documento não conceitua o termo, mas alerta quais são as características nas quais a escola deve pautar sua proposta pedagógica.

Nessa direção, a perspectiva que diz respeito à educação inclusiva está fortemente ligada à democracia, participação coletiva, colaborativa e dialógica entre a comunidade escolar e a sociedade, isto é, outra lógica no contexto geral da Educação, como destaca Oliveira (2016), significa rever a organização do sistema educacional e da escola para que as práticas políticas e pedagógicas se comprometam com a aprendizagem. Lógica que os documentos orientadores das políticas educacionais desde os anos 1990 tem procurado contemplar, um movimento que deve, ou pelo menos deveria considerar, a adequação dos espaços físicos, de atendimento e de oferta de educação a todos os escolares, nos sistemas comuns de ensino.

Nos documentos de Cacoal buscamos pelas conceituações, conforme demonstrado no Quadro 8.

Quadro 8 – Conceituação educação especial e educação inclusiva nos documentos de Cacoal

Nº Ord. e Tipo de Doc.	Conceito	
	Educação Especial	Educação inclusiva
01-PME (CACOAL, 2015a)	Não há definição, porém menciona o termo no documento quatro vezes	Não há definição
02-RES. Nº 01 (CACOAL, 2015b)	Art. 1 A Educação Especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, integrando a proposta pedagógica da escola. (CACOAL, 2015b, p. 1)	Não faz referência

Fonte: Elaborado pela autora com base em Cacoal (2015a; 2015b).

Enquanto no texto do PME (CACOAL, 2015a) não há definição ao conceito de educação especial e sim, menção ao termo quatro vezes, a Resolução nº 1 (CACOAL, 2015b) anuncia no Art. 1 que a “Educação Especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, integrando a proposta pedagógica da escola”. De certa forma, vimos que os documentos desse município se referem aos dois termos, porém de forma geral, portanto, não há definições ou conceituações, embora na redação indique subjetivamente o movimento que se pretende alcançar nos documentos, a partir da referência aos documentos orientadores nacionais para educação especial.

Quanto ao termo educação inclusiva, evidenciamos que o PME menciona na meta 4-4.15 “escolas inclusivas” e na meta 4-4.10 “sistema educacional inclusivo” e na Resolução nº 01, não faz referência. A ausência da definição desses conceitos demonstra certa fragilidade na proposição principalmente para um PME, pois é este documento que estabelece metas e estratégias para a educação especial na década de sua vigência.

Diante do exposto, notamos a partir da referência aos termos encontrados ou não, nos documentos de Porto Velho e Cacoal, que no bojo da elaboração dos PME, publicados em 2015 e das Resoluções como forma de fixar diretrizes e normas complementares à educação especial, já estavam em vigor documentos orientadores quanto à educação especial e educação inclusiva (BRASIL, 2001; 2008a; 2008b; 2011; 2014ab; 2015; MEC, 2009) que apontavam para inclusão escolar e para ações com perspectiva da educação inclusiva. Do mesmo modo que

na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na LDBEN (BRASIL, 1996) se pressupunha a constituição dos sistemas de ensino, da autonomia dos entes federados, da municipalização do Ensino Fundamental e dos resultados de pesquisas científicas que problematizaram sobre a autonomia dos municípios em âmbito local, descentralização da gestão e de recursos públicos (JACOBI, 1999; BONETI, 2015; HÖFLING, 2001; BORDIGNON, 2009, MAGALHÃES, 2004).

Ou seja, ao que parece, os documentos analisados dos sistemas de ensino ao tentar conceituar educação especial e educação inclusiva, pautaram-se em documentos orientadores nacionais sem contemplar as especificidades locais. Dito de outro modo, por meio dos documentos de Porto Velho e Cacoal, não é possível identificar em qual concepção de educação especial e educação inclusiva estão pautados, nem como o sistema de ensino se organiza para atendimento às especificidades do público-alvo da educação especial local, menos ainda quando diz respeito ao escolar com deficiência intelectual.

Ao compararmos o PME de Cacoal ao de Porto Velho, verificamos que o documento de Cacoal, ao tratar dos atores sociais que participaram da sua elaboração citam que a Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação organizaram agenda para a escolha de representantes de todos os segmentos da rede municipal de ensino para a constituição de um grupo de trabalho que foram nomeados pela Portaria nº 18/2014, mas não foram apresentados os segmentos e nem os componentes dessa equipe. Já no PME de Porto Velho são apresentados os segmentos que participaram da elaboração desse importante documento.

Entretanto, apesar de os PME de Porto Velho e Cacoal terem sido pensados, planejados no coletivo, por meio da intersectorização no âmbito da prefeitura, estado e representantes da sociedade civil²⁹, inferimos que a produção desses planos foi das inúmeras tentativas de realização de um planejamento participativo em nível local, pois os documentos ainda não deram conta de prever metas e estratégias específicas dada a necessidade de oferta de educação para todos com igualdade e

²⁹ Para o conceito de sociedade civil nos pautamos em Gramsci (1982, p. 10-11) que considera a sociedade civil como sendo composta de instituições pluralistas e privadas, tais como a igreja, a escola, a universidade, os jornais, etc. e que funcionam como produtoras, formadoras e reproduzoras de hegemonia, isto é, das concepções de mundo, dos valores que predominam na sociedade, como também espaços de formação de uma contra-hegemonia, visando criar nova concepção ética-política-cultural que tenha como programa a transformação do bloco-histórico hegemônico.

equidade. Mas é importante destacar que esses municípios deram importante passo no exercício de sua autonomia e na busca pela participação dos diferentes setores da sociedade civil, o que entendemos convergir com o que assevera Bordignon (2009, p. 38) “[...] ao assumir, com autonomia, a responsabilidade de suas atribuições prioritárias, o município possibilita a dimensão concreta do exercício do poder local, da cidadania ativa”, embora, tenha exercido apenas autonomia limitada (desconcentração), ou seja, dentro das atribuições de execução permitidas pela União.

Os aspectos destacados quanto à conceituação ou não conceituação dos termos educação especial e educação inclusiva têm sido usados apenas como ideias forças, como *slogan* das políticas educacionais e só são de fato observados e até questionados, no “que fazer” docente, no cotidiano da escola, na gestão da escola, no chão da escola, ou seja, no momento em que os documentos são necessários para composição burocrática, consulta para análise de uma situação pedagógica específica, ou, até mesmo, para responder judicialmente a um caso que envolva a área de educação especial. Por isso, concordamos com Höfling (2001) quando afirma que os documentos implementados por um governo em que preveem a implantação de uma política, precisam ser estudados, analisados, pois são muitos os fatores de complexidade que precisam ser considerados, “[...] especialmente quando se focaliza as políticas sociais (usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, etc.) os fatores envolvidos para a aferição de seu ‘sucesso’ ou ‘fracasso’ são complexos, variados, e exigem grande esforço de análise” (HÖFLING, 2001, p. 30-31).

4.2.2 Eixo temático: Público-alvo da educação especial

Com vistas a implementação da política em curso, emerge a necessidade de identificar o público-alvo da educação especial nos documentos analisados (Quadro 9).

Quadro 9 – Definição do público-alvo da Educação Especial nos documentos de Porto Velho

Nº Ord. e Tipo de Doc.	Definição do público-alvo
------------------------	---------------------------

01-PME (PORTO VELHO, 2015)	Aos estudantes público-alvo da educação especial no município (com Deficiência, Transtornos globais do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação) (PORTO VELHO, 2015, p. 56)
02-RES. Nº 12 (PORTO VELHO, 2018)	§1º Na perspectiva da Educação inclusiva, a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo, os alunos com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, compreendendo: I – Alunos com Deficiência: consideram-se alunos com deficiência, aqueles que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, intelectual e sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade, de modo geral, em igualdade de condições com as demais pessoas. II – Alunos com Transtornos do Espectro Autista: consideram-se alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), aqueles que apresentam alterações qualitativas na interação social recíproca e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. III – Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: consideram-se alunos com Altas Habilidades/Superdotação, aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Porto Velho (2015; 2018).

Ao analisar a definição do público-alvo da educação especial no Quadro 9, é possível verificar no documento 1 de Porto Velho diferenciação do público em relação ao documento 2. Enquanto no PME esse público é definido como “escolares com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008; 2014; 2015; MEC, 2009). Na Resolução esse público é restrito a “alunos com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação” (PORTO VELHO, 2018). Tal diferença pode justificar-se pelo novo delineamento dado pela DSM-V que ainda não foi integrado totalmente aos documentos da política educacional em vigor.

Quanto aos documentos de Cacoal, conforme o Quadro 10, apresentam os seguintes dados:

Quadro 10 – Definição do público-alvo da Educação Especial nos documentos de Cacoal

Nº Ord. e Tipo de Doc.	Definição do público-alvo
01-PME (CACOAL, 2015a)	Não há definição para PAEE
02-RES. Nº 01 (CACOAL, 2015b)	Art. 1. A Educação Especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, integrando a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (CACOAL, 2015b, p. 1)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Cacoal (2015a; 2015b).

No PME de Cacoal não consta definição do público-alvo, no entanto, ao apresentar dados da educação especial nesse documento, no quadro que refere-se a definição de *metas e estratégias* para essa modalidade, assim transcrito: “[...] número de alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, atendidos no AEE”, ou seja, indiretamente, entendemos que é a esse público que as propostas no âmbito da educação especial previstas no PME se voltam, mesmo ainda não tendo incorporado o termo “Transtorno do Espectro Autista” ao documento. Mas encontramos nos documentos menções acerca do assunto por meio do Decreto n.º 8.368, de 02 de dezembro de 2014, e da Nota Técnica n.º 20, de 18 de março de 2015, onde o Ministério da Educação (MEC) orienta para as necessidades educacionais especiais de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). É possível observar que ao utilizar a nomenclatura TEA, o MEC assume “oficialmente” o conhecimento da substituição do termo “autismo”.

Embora haja muitas dúvidas e questionamentos sobre o público com diferentes necessidades educacionais especiais presentes na escola (BRAUN, 2012; OLIVEIRA; MANZINI, 2016), muitas vezes são denominados com deficiência intelectual ou com distúrbios de aprendizagem ou dificuldade de aprendizagem, ou apenas apresentam necessidades de apoio para aprendizagem, independente da nomenclatura usada, com a perspectiva de educação inclusiva, o acesso à escolarização com garantias de matrícula, permanência e conclusão, tal como a disponibilização de apoio e recursos a todos os escolares é imperativo que os sistemas de ensino ofertem.

Por um lado, é importante destacar que para a constituição do público-alvo em voga nos documentos orientadores no âmbito da educação especial, há uma luta de forças políticas de diferentes atores sociais. A esse respeito Garcia e Barcelos (2021) buscaram evidenciar os movimentos políticos e sua participação na constituição do público-alvo das políticas de educação especial no Brasil, demonstrando como resultados que houve a criação de dois tipos de movimento: *de* e *para* pessoas que demandam políticas públicas de educação especial: 1) representado por instituições privadas e assistenciais, em que articulam-se como organizações, associações, federações, consistindo em aparelhos privados da sociedade civil; e 2) formado pelos próprios sujeitos com condições específicas,

cada qual com suas demandas particulares. A partir disso as autoras constataram que a participação dos movimentos na constituição do público-alvo da educação especial acontece em níveis diferentes, com os movimentos *de e para* pessoas com deficiências adotando a estratégia de participação em cargos públicos na esfera do aparelho de Estado para que seus interesses sejam incorporados às políticas educacionais, evidenciando a articulação das organizações da sociedade civil como elemento constituidor do Estado Integral e a forma de atuação política fragmentária dos movimentos com vistas a demandas específicas.

Considerando a amplitude do público-alvo da educação especial e o nosso objeto de estudo, buscamos identificar nos documentos dos municípios a definição de deficiência intelectual.

4.2.3 Eixo Temático: Deficiência intelectual

Frente à problemática apresentada, direcionamos nosso olhar para a deficiência intelectual, com vistas a localizar ou não, a definição desta categoria nos documentos analisados. O que foi possível verificar é que não há definição do conceito nos documentos de Porto Velho e Cacoal, apenas referência ao termo deficiência de forma genérica como sendo de natureza física, intelectual, sensorial ou múltipla, diferenciando no que se refere a inexistência da categoria “[deficiência] mental” como constam nos documentos nacionais (BRASIL, 2008; 2014; 2015; MEC, 2009).

Essa ausência pode estar relacionada com duas tendências em conceituar deficiência, destacadas por Omote (1996): a primeira seria um atributo inerente à pessoa deficiente³⁰, como algo que caracteriza o seu organismo ou comportamento e, a segunda, seria a delimitação do objeto de conceituação baseada em áreas supostamente específicas de comprometimento. Que segundo o autor, essas tendências “[...] implicam automaticamente um modo específico de se lidar com as deficiências e as pessoas deficientes. Criando-se nomes e categorias para especificar (talvez construir) diferentes tipos de deficiência [...]” (OMOTE, 1996, p. 127).

³⁰ Mantido o termo utilizado pelo autor.

Nesta perspectiva, definir, conceituar deficiência intelectual nos documentos orientadores da política educacional no âmbito da educação especial, implica em atribuir à pessoa a patologia, doença, enfermidade, deficiência. Ao mesmo tempo torna-se necessário identificar a deficiência intelectual para o desenvolvimento de aspectos relacionados ao planejamento, apoio³¹, sobretudo, práticas de avaliação da aprendizagem para esse público, que tem sido invisível diante de tantos problemas identificados no cotidiano escolar e no sistema de ensino.

Outro aspecto importante a ressaltar é que, com vistas a propor metas para o atendimento do PAEE, conforme pressuposto na legislação e documentos orientadores da política educacional. O PME, por se tratar de um plano para dez anos, elaborado por técnicos da Secretaria de Educação, membros de Conselho Municipal de Educação, representantes de instituições públicas e privadas, segmentos sociais, entre outros, pode ser um importante impulsionador no planejamento em nível municipal através de esforços e articulação desses setores da sociedade civil para discutir, elaborar, acompanhar e avaliar os objetivos, metas e estratégias condizentes com as realidades locais, tanto de Porto Velho quanto de Cacoal.

Contudo, o que vimos é que não há metas e estratégias claras propostas por estes municípios para implementar ações inclusivas, como a oferta de investimento financeiro, ensino colaborativo, formação de professores e gestores, entre outros, que podem a médio e longo prazo subsidiar mudanças significativas nas escolas que até então não têm atendido as reais demandas do ensino, neste caso chamamos atenção para uma prática necessária – a avaliação da aprendizagem, para escolares público-alvo da educação especial, com foco para aqueles com deficiência intelectual.

4.2.4 Eixo Temático: Organização educacional e pedagógica com foco na avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual

Os aspectos relacionados à organização educacional e pedagógica nos documentos analisados teve como linha mestra o AEE, como pode ser verificado no

³¹ A Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (AAIDD) (2010, p. 109) propõe a definição de apoio como “recursos e estratégias que visam promover o desenvolvimento, educação, interesses e bem-estar pessoal de uma pessoa e aprimorar o funcionamento individual”.

Protocolo II (APÊNDICE B) para análise e identificação nos documentos de aspectos relacionados à SRM, tipo de atendimento³², parcerias para atendimento público/privado, questões colaborativas³³ e o público atendido.

Destacamos que o PME dos municípios se difere, tendo em vista as realidades locais e os diferentes atores sociais envolvidos no processo de constituição dos documentos.

Na análise dos documentos de Porto Velho e Cacoal, buscamos por elementos que nos ajudassem a entender a organização educacional e pedagógica dos respectivos Sistemas de Ensino e, foi entre metas, estratégias e pressupostos que se pautaram nossa análise.

No PME de Porto Velho identificamos três aspectos, entre metas e estratégias previstas que podem estar relacionados à organização educacional e pedagógica, resultado que pode estar relacionado à falta de articulação entre equipe de elaboração do PME, denominada de FPEM/PVH, equipe técnica da Secretaria de Educação (SEMED) setor de educação especial e ausência dos atores diretamente envolvidos com a Educação Especial nas escolas: professores de classe comum e do AEE, assim como dos gestores que são aqueles que vão sentir a ausência da previsão de metas e estratégias para os dez anos de vigência do PME.

No PME de Cacoal, conforme descrito no Protocolo II (APÊNDICE B), os aspectos relacionados à organização educacional e pedagógica atendem de forma geral ao disposto nos documentos orientadores e legislação analisados na Seção I (BRASIL, 2008; 2014, 2015; MEC, 2009) e demais documentos nacionais, em que preveem recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras, acesso ao currículo, SRM, proposta de atendimento prevista no Projeto Político Pedagogia (PPP), plano de atendimento educacional especializado, entre outros.

Entretanto, de acordo com a literatura especializada, ainda há pontos frágeis quanto a proposta dos documentos orientadores e na legislação quanto a: entender que, garantida a SRM, classes, escolas ou serviços especializados públicos ou conveniados estará efetivando um sistema inclusivo; utilizar recursos públicos para formação de profissionais que atuam em instituições privadas; conceber a formação continuada de professores sobre temáticas tão importantes como adaptações

³² Quando nos referirmos à tipo de atendimento, nos referimos à classe comum ou AEE.

³³ Entendemos por **questões colaborativas** a disponibilização de professores, monitores, cuidadores, auxiliar de sala, estagiários.

curriculares, avaliação, currículo funcional apenas com ações teóricas e que prevê somente discussões (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2012; FAGLIARI, 2013; LOUREIRO; CAIADO, 2013; ALBUQUERQUE; MACHADO; ALBUQUERQUE, 2014; KASSAR *et al.*, 2018; ANACHE, 2014; ALVES; AGUILAR, 2018).

Com vistas a compreender o que de fato se propõe com a produção do PME nos municípios de Porto Velho e Cacoal, procuramos interrogar e desocultar por meio dos conceitos-chave a que se propunha esse documento especificamente em relação a planejar metas e estratégias para educação especial, e inferimos, a priori, que a elaboração desse documento nos municípios está associada exclusivamente às bases legais que o norteiam, pela obrigatoriedade de sua produção determinada pelo PNE (BRASIL, 2014), da descentralização das ações de execução e pela repetição de ideias-força: educação inclusiva, inclusão escolar, universalização da educação, educação para todos contidas nos documentos dos Organismos Internacionais, ou seja, não foi possível ver nesse plano o município de Porto Velho e de Cacoal em sua totalidade, diferença e realidade. O que entendemos desse movimento é que o documento foi elaborado com vistas a cumprir a obrigatoriedade e a agenda da política pública em destaque – inclusão escolar.

Com isso, buscamos verificar se havia previsão no PME de Porto Velho e de Cacoal metas e estratégias diretamente relacionadas à sem (Quadro 11).

Quadro 11 – Organização educacional e pedagógica nos documentos de Porto Velho e Cacoal: Sala de Recursos Multifuncionais

Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)	
PME (PORTO VELHO, 2015)	PME (CACOAL, 2015a)
Não apresenta previsão de metas e estratégias diretamente relacionada a SRM	Meta: 2.13) garantir salas de recursos didático-pedagógicos para atender 100% dos alunos do Ensino Fundamental, até o quinto ano de vigência deste plano; (p. 9). Estratégia: 4.3) implantar, até o quinto ano de vigência deste PME, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e capacitação dos demais profissionais em educação, ao longo deste plano, para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas e do campo; (p. 10). Estratégia: 6.9) garantir a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)	
	habilidades/superdotação, regularmente matriculados em unidades de ensino de tempo integral, o atendimento educacional especializado complementar e suplementar, ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas, respeitando as limitações destes alunos e oferecendo acompanhamento contínuo de cuidador, nos casos necessários; (CACOAL, 2015a, p. 14).
Resolução nº 12 (PORTO VELHO, 2018)	Resolução nº 1 (CACOAL, 2015b)
Art. 15. Na Rede Municipal de Ensino, o Atendimento Educacional Especializado – AEE será oferecido em Salas de Recursos Multifuncionais – SRM da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centros de Atendimento Educacional Especializado da Rede Pública ou em Instituições Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação – SEMED. (p. 2). (PORTO VELHO, RESOLUÇÃO Nº 12, 2018)	Art. 12. Na Rede Municipal de Ensino o Atendimento Educacional Especializado – AEE será oferecido na Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do próprio estabelecimento de ensino ou em outro de ensino regular no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo as classes comuns. Parágrafo único – Na insuficiência de Sala de recursos multifuncionais nos estabelecimentos de ensinos, o atendimento poderá ser realizado, provisoriamente em Centros que ofereçam Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, mediante convênio com a Secretaria Municipal de Educação (p. 6). (CACOAL, 2015b)

Fonte: Elaborado pela autora.

Como demonstrado no Quadro 11, no PME de Porto Velho não consta previsão de metas e estratégias diretamente relacionadas à **SRM**. Contudo, no PME de Cacoal e nas Resoluções de Porto Velho e Cacoal constatamos que os municípios preveem a oferta do “AEE em salas de recursos” e na ausência indica que será ofertado “[...] provisoriamente em Centros que ofereçam AEE da rede pública ou em Instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas”, seguindo o pressuposto na Resolução nº 4 (MEC, 2009). Este entendimento tem sido questionado pela literatura por dois fatores: 1) o AEE não se restringe a espaço físico; e 2) as instituições privada-filantrópicas recebem recursos públicos destinados ao AEE (MALHEIRO; MENDES, 2017; KASSAR *et al.*, 2018; PÚBLIO; LIMA; CAIADO, 2018).

A SRM no documento é entendida enquanto espaço de oferta de AEE e, este serviço, neste espaço, tem-se mostrado insuficiente diante das necessidades educativas do público que ali frequenta. O Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) realizou importante estudo com objetivo de investigar limites e possibilidades que oferecem a SRM como serviço de apoio para todos os tipos de escolares PAEE, identificando que o atendimento ofertado naquele local não consegue: responder durante uma ou duas horas de atendimento em turno alternado às necessidades diferenciadas das mais variadas crianças; organização do atendimento por um mesmo profissional para escolares com idades e deficiências diferenciadas. Outro resultado verificado foi de que os professores que atuam nas SRM não sabem ao certo como deve ser o atendimento ali e nem quais as relações que podem ser estabelecidas entre o AEE e o currículo da sala comum (MENDES; CIA, 2014).

De acordo com a Resolução nº 4 (MEC, 2009), o AEE não pode ser considerado como reforço escolar, ele vai além, são procedimentos específicos mediadores e auxiliares do processo de apropriação, construção e produção de conhecimentos. Para isso, atribuí ao professor da SRM ou Centros de AEE a tarefa de elaborar o plano de atendimento com articulação dos demais professores do ensino comum, com a participação das famílias e demais serviços intersetoriais. Para isso, considera atribuições do professor do AEE:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (MEC, 2009)

Diante de tamanha atribuição ao professor do AEE, alguns elementos precisam ser pensados: esse profissional é humano, portanto possui limitações, vai trabalhar com humanos, com diferentes necessidades educativas e algumas dessas tarefas não condizem com a realidade que vivenciam nas escolas públicas municipal, estadual e federal e, ainda, tais atribuições desconsideram seu saber-fazer, seus conhecimentos teórico-práticos, sua realidade, vivências e experiências, ou seja, não é só propor a política de atendimento e formação para colocá-la em prática, como esclarece Mendes, Silva e Pletsch (2011, p. 259) “[...] é preciso possibilitar aos docentes conhecimentos para que possam desenvolver práticas curriculares que atendam às especificidades de alunos com deficiências inseridos no sistema regular de ensino”. O que tem ocorrido cotidianamente nas escolas são as denúncias dos professores das classes comum quanto à priorização dos professores de AEE para as formações docentes e, especificamente nas SRM com os professores que ali atuam, da insatisfação de não serem incluídos como participantes do processo de planejamento e avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, assim como a evolução no número de escolares laudados com esta deficiência contrariando a Nota Técnica nº 4 (BRASIL, 2014) e como destaca Jesus *et al.* (2015, p. 345) “[...] embora com grandes contradições, há preocupações para além do diagnóstico” e a perspectiva inclusiva pressuposta na PNEEEI (BRASIL, 2008a) reitera que o plano de AEE pode promover avaliação condizente com as necessidades educacionais do escolar com deficiência intelectual.

Os documentos analisados na seção 2, entre outros, de acordo com Oliveira e Prieto (2020) “[...] trazem implicações na organização dos serviços de apoio pedagógicos especializados, compreendidos como AEE”. Um dado importante que os documentos de Porto Velho e Cacoal revelaram é que o termo “atendimento educacional especializado” se apresenta nos quatro documentos, indicando o seu lócus prioritário como sendo a SRM, dentre outras semelhanças. Fato que inferimos ocorre pela utilização dos documentos legislativos e orientadores da política

educacional, conforme Apêndice B, no qual são mencionados os documentos basilares para a produção desses documentos.

Nessa perspectiva, buscamos compreender como os documentos orientadores dos municípios propõem sua organização educacional e pedagógica (Quadro 12).

Quadro 12 – Organização educacional e pedagógica nos documentos de Porto Velho e Cacoal: tipo de atendimento

Tipo de atendimento: sala comum e AEE	
PME (PORTO VELHO, 2015)	PME (CACOAL, 2015a)
<p>Acompanhamento Psicopedagógico - SAP, o PROAP's – Programa de Apoio Psicopedagógico, sala de Recursos Multifuncional, Programa Educação Inclusiva, E.M.E.I.E.F. Bilíngue Porto velho. Além da parte pedagógica, os alunos recebem atendimento diversificado como: Natação; Educação Artística; Educação Religiosa; Musicalização e Atendimento Psicológico, quando necessário. (PORTO VELHO, 2015, p. 56).</p>	<p>Meta: 1.6) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; (p.7). Meta 4: Universalizar, para a população da educação infantil e ensino fundamental com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (p.9). Estratégia: 4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007; (p.10). 4.6) promover a articulação</p>

Tipo de atendimento: sala comum e AEE	
	<p>pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado; (p. 10). 4.7) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; (p. 10-11). 4.9) garantir a lotação de professores para o atendimento educacional especializado; (p. 11). 4.12) garantir a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender a demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, professores do atendimento educacional especializado e demais profissionais de apoio: cuidador, tradutor e intérprete de LIBRAS e BRAILLE, professores de LIBRAS, prioritariamente surdos e professores bilíngues, mediante contratação em concurso público, até o quinto ano de vigência deste plano; (p. 11). 4.13) garantir parceria entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado para a articulação pedagógica, assegurando a qualidade do trabalho promovendo discussões acerca de adaptações curriculares, avaliação, currículo funcional, dentre outros pertinentes ao processo; (p.11). 6.9) garantir a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, regularmente matriculados em unidades de ensino de tempo integral, o atendimento educacional especializado complementar e suplementar, ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria. (CACOAL, 2015a).</p>
Resolução nº 12 (PORTO VELHO, 2018)	Resolução nº 1 (CACOAL, 2015b)
<p>Art. 8º O Atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve buscar romper com os paradigmas que sustentam a maneira excludente de ensinar propondo a emancipação como ponto de partida de todo o processo educacional, tendo como alternativas para isso os seguintes serviços oferecidos: I – Serviço de Intervenção Precoce e/ou Essencial: otimiza o processo de desenvolvimento e aprendizagem</p>	<p>Art. 15 O Atendimento Educacional Especializado é parte integrante do processo educacional, tendo como função 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. (p. 7). § São estratégias para o atendimento</p>

Tipo de atendimento: sala comum e AEE	
<p>em interface com serviço da saúde e assistência social; II – Atendimento Hospitalar ou Domiciliar: garante ao aluno, o direito de ser atendido no ambiente hospitalar ou domiciliar quando tiver impedido de frequentar a escola em razão do tratamento de saúde; III – Atendimento Educacional Especializado - AEE: realizado em Sala de Recursos Multifuncionais, no contra turno, frequentado pelo aluno, de forma complementar e /ou suplementar à sua formação, visando à autonomia e independência na escola e fora dela; IV – Serviço Itinerante: assessora e acompanha as escolas no processo de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial, incluídos em classe comum, viabilizando a possibilidade de acesso, permanência e sucesso dos mesmos em todas as etapas e modalidades de ensino; V – Profissional de Apoio Escolar e/ou Cuidador: destina-se aos alunos que não realizam as atividades de comunicação, alimentação, higiene e locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social. (PORTO VELHO, 2018).</p>	<p>Educacional especializado: I - Sala de Recursos Multifuncionais; II – Atuação de professores de Sala de AEE; III – Equipe multidisciplinar itinerante; IV – Outros mecanismos de apoio e à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. (p. 8). (CACOAL, 2015b).</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 12 evidencia o que os documentos orientadores dos municípios propõem no âmbito da educação especial, neste item nosso foco de análise foi quanto ao tipo de atendimento proposto nos documentos. Nos chama atenção a proposta do PME de Porto Velho, pois difere do documento 2 do mesmo município e se afasta do proposto nos dois documentos de Cacoal, quando apresenta proposta além do já previsto na legislação nacional e nos documentos orientadores, quando o PME “especificamente” propõe:

Acompanhamento Psicopedagógico - SAP, o PROAP's – Programa de Apoio Psicopedagógico, sala de Recursos Multifuncional, Programa Educação Inclusiva, E.M.E.I.E.F. Bilíngue Porto Velho. Além da parte pedagógica, os alunos recebem atendimento diversificado como: Natação; Educação Artística; Educação Religiosa; Musicalização e Atendimento Psicológico, quando necessário. (PORTO VELHO, 2015)

Este excerto dá um tom de possibilidades, de um atendimento diversificado, que pode ter sido uma tentativa de arranjo local para atender a demanda dos

escolares em suas necessidades educacionais, entretanto, o sucesso dessa empreitada vai depender das respostas dadas pelo atendimento, como chama atenção Mendes, Silva e Pletsch (2011) ao se referirem as práticas curriculares da escola, dependendo do tipo de diferenciação os serviços constituídos vão dar respostas diferenciadas conforme o próprio entendimento que se tem das diferenças que originam o atendimento.

O AEE não pode e não deve estar restrito ao tempo, espaço e recursos da SRM, pelo contrário, este atendimento pode e deve ser planejado em diferentes espaços, para todas as áreas de conhecimento e diferentes profissionais, além do professor de AEE.

Outro dado, nos documentos de Cacoal (2015a, 2015b) se menciona que: a) a oferta de atendimento pode ocorrer em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados; b) do mesmo modo que prevê garantias de lotação de professores para o AEE; c) garantia de articulação entre classe comum e AEE.

Percebemos nestes indicadores preocupação com o local e quem vai realizar o atendimento. Por isso, demanda a preocupação quanto à formação de professores, a esse respeito Pasian, Mendes e Cia (2017) alertam que faz-se necessário refletir sobre a formação docente tanto no que diz respeito ao professor da classe comum quanto ao professor da SRM. No que se refere ao professor da classe comum, há discurso constante e justificava de não saber trabalhar com esse ou aquele escolar PAEE, bem como de não estar devidamente preparado para lidar com a diversidade de seu alunado como um todo (Quadro 13).

Quadro 13 – Organização educacional e pedagógica nos documentos de Porto Velho e Cacoal: parceria para atendimento

Parceria para atendimento: público/privado	
PME (PORTO VELHO, 2015)	PME (CACOAL, 2015a)
Estratégia: 4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar e suplementar,	Estratégia: 4.12) garantir a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender a demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, professores do atendimento educacional especializado e

Parceria para atendimento: público/privado	
<p>sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007; (p.10). Estratégias: 4.6) promover a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado; (p. 10). 4.7) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; (p. 10-11). 4.9) garantir a lotação de professores para o atendimento educacional especializado; (p. 11). 4.12) garantir a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender a demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, professores do atendimento educacional especializado e demais profissionais de apoio: cuidador, tradutor e intérprete de LIBRAS e BRAILLE, professores de LIBRAS, prioritariamente surdos e professores bilíngues, mediante contratação em concurso público, até o quinto ano de vigência deste plano; (p. 11). 4.13) garantir parceria entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado para a articulação pedagógica, assegurando a qualidade do trabalho promovendo discussões acerca de adaptações curriculares, avaliação, currículo funcional, dentre outros pertinentes ao processo; (p. 11) (PORTO VELHO, 2015).</p>	<p>demais profissionais de apoio: cuidador, tradutor e intérprete de LIBRAS e BRAILLE, professores de LIBRAS, prioritariamente surdos e professores bilíngues, mediante contratação em concurso público, até o quinto ano de vigência deste plano; (p. 11). Estratégia: 6.9) garantir a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, regularmente matriculados em unidades de ensino de tempo integral, o atendimento educacional especializado complementar e suplementar, ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas, respeitando as limitações destes alunos e oferecendo acompanhamento contínuo de cuidador, nos casos necessários; (p. 14). (CACOAL, 2015a)</p>
Resolução nº 12(PORTO VELHO, 2018)	Resolução nº 1(CACOAL, 2015b)
<p>Art. 15. Na Rede Municipal de Ensino, o Atendimento Educacional Especializado - AEE será oferecido em Salas de Recursos Multifuncionais - SRM da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centros de Atendimento Educacional Especializado da Rede Pública ou em Instituições Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas</p>	<p>Art. 12: Parágrafo único – Na insuficiência de Sala de recursos multifuncionais nos estabelecimentos de ensinos, o atendimento poderá ser realizado, provisoriamente em Centros que ofereçam Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, mediante convênio com a Secretaria Municipal de Educação (p. 6).</p>

Parceria para atendimento: público/privado	
sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação - SEMED. (p. 2).	

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o Quadro 13, existe a previsão nos documentos dos municípios de Porto Velho e Cacoal de parcerias entre instituições públicas e privadas, para atendimento às demandas da educação especial. Resultado também identificado no estudo de Laplane, Caiado e Kassar (2016, p. 51): “[...] as transferências do governo federal, estados e municípios, por meio de programas, convênios e parcerias garantem verbas de capital e custeio às instituições, que se caracterizam como Organizações da Sociedade Civil”.

A recomendação de parcerias entre os setores público e privado está presente na política nacional (BRASIL, 2008a) e em documentos dos organismos internacionais (UNESCO, 1994). No entanto, nos documentos direcionadores da política de educação inclusiva, as parcerias são recomendadas de forma a complementar a escolarização em classes comuns, na formação de professores especializados ou no oferecimento de pessoal de apoio para atendimento especializado (KASSAR *et al.*, 2018). Que Laplane, Caiado e Kassar (2016) entendem como uma interdependência das esferas pública e privada, da complexidade crescente das relações e da presença marcante do setor privado-assistencial na educação especial, mesmo em tempos de política de educação inclusiva (Quadro 14).

Quadro 14 – Organização educacional e pedagógica nos documentos de Porto Velho e Cacoal: questões colaborativas

Questões Colaborativas: professores auxiliares, monitores, cuidador, estagiário, auxiliar de sala, profissional de apoio	
PME (PORTO VELHO, 2015)	PME (CACOAL, 2015a)
Não há previsão	Estratégia: 4.12) garantir a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender a demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, professores do atendimento educacional especializado e

	demais profissionais de apoio: cuidador, tradutor e intérprete de LIBRAS e BRAILLE, professores de LIBRAS, prioritariamente surdos e professores bilíngues, mediante contratação em concurso público, até o quinto ano de vigência deste plano; (p. 11). Estratégia: 6.9) garantir a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, regularmente matriculados em unidades de ensino de tempo integral, o atendimento educacional especializado complementar e suplementar, ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas, respeitando as limitações destes alunos e oferecendo acompanhamento contínuo de cuidador, nos casos necessários; (p. 14). (CACOAL, 2015a)
Resolução nº 12 (PORTO VELHO, 2018)	Resolução nº 1 (CACOAL, 2015b)
Art. 8. V – Profissional de Apoio Escolar e/ou Cuidador: destina-se aos alunos que não realizam as atividades de comunicação, alimentação, higiene e locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social. Parágrafo único. O atendimento previsto no inciso V ocorrerá mediante a apresentação de Laudo Médico, com a respectiva Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde - CID e com o parecer dos técnicos da equipe itinerante da Educação Especial.	Art. 2 - Caberá à Secretaria Municipal de Educação prover corpo técnico, administrativo e docente qualificado e outros que atuem no apoio as atividades de ensino, alimentação, higiene, locomoção e espaço físico para o atendimento a Educação Especial. (p. 2).

Fonte: Elaborado pela autora.

Vimos que o PME de Porto Velho não prevê as questões colaborativas, entretanto, a Resolução nº 12 apresenta a nomenclatura “profissional de apoio escolar e/ou cuidador”, descrevendo sua atribuição, porém faz ressalva quanto à solicitação desse profissional, indicando que o laudo seria requisito para que o escolar tenha acesso ao cuidador.

Sobre a questão colaborativa, também denominado por profissional de apoio, nos documentos nacionais estão previstos na Nota Técnica 19/2010 – MEC/SEESP/GAB trata dos profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência; na Lei nº. 12.764 (BRASIL, 2012) estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno

do Espectro Autista e assegura o direito de um acompanhante especializado em sala de aula em caso de comprovada necessidade e o Decreto nº. 8.368 (BRASIL, 2014), que regulamenta a Lei nº. 12.764/12 e salienta a obrigatoriedade da instituição de ensino em providenciar esse profissional, quando devidamente solicitado.

Pontua-se que a atividade do professor auxiliar ou cuidador ou profissional de apoio ainda está em desenvolvimento, poucos estudos relatam essa atuação e ainda há necessidade de normativas específicas delimitando seus requisitos profissionais, abrangência e metas educacionais (MAYER, et. al, 2019). Nesse viés é que inferimos que além do cuidador, ainda não estão previstos outros profissionais relacionados a questão colaborativa nos documentos dos municípios. Não obstante, em estudo recente Silva, Santos e Cavalcante (2017) constataram a presença de professores sem formação, contratados, itinerantes, reforço escolar e outras ações que não constituem formas de articulação, mas uma justaposição de serviços, que continua incidindo sobre a fragmentação entre a Educação Especial e o ensino comum.

Diante disso e considerando as análises dos documentos orientadores no âmbito da educação especial nos municípios de Porto Velho e Cacoal, identificamos que os mesmos orientam, com base nos documentos nacionais e de forma geral a avaliação da aprendizagem dos escolares com deficiência intelectual. Sendo possível também observar, em meio às definições dos conceitos-chave, que os documentos dão ênfase a necessidade de adequar o currículo e, conseqüentemente, à avaliação das especificidades de cada escolar, de forma a promover a igualdade sem deixar de valorizar as diferenças, porém, sem apontar de que forma serão realizadas essas ações.

Também por meio das análises, entendemos que os municípios buscam se adequar, pelo menos no que diz respeito a proposta da legislação nacional, contudo, ainda é possível perceber que há distanciamento entre o que é previsto em lei e o que é a realidade de cada município e escola, os documentos reforçam a nossa compreensão de que a autonomia prevista na Constituição Federal e na LDBEN não é exercitada, possivelmente pela ênfase genérica e falta de clareza nos conceitos importantes e o saber-fazer em relação a determinação genérica do que fazer quanto ao prescrito: “avaliação cumulativa e contínua”, “prevalência dos dados

qualitativos sobre os quantitativos” e “adaptação curricular” contidas nos documentos.

As lentes pela qual compreendemos a tentativa de implementação da PNEEEI (BRASIL, 2008a) em Porto Velho e Cacoal, embora não esteja previsto nos documentos, são as dos arranjos locais, situação em que os municípios se utilizam de recursos teóricos, práticos, financeiros, institucionais que têm à disposição para agir e, às vezes, até forjar a execução daquela política. E, especificamente sobre a avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, de modo geral, não identificamos nos documentos proposta mais precisa na organização educacional e sobre prática avaliativa da aprendizagem fundamentada na diversidade, com foco nesses escolares.

Para romper com a estrutura vigente nos sistemas educacionais, algumas ações precisam estar presentes nas políticas educacionais e documentos orientadores da educação especial:

- i. ruptura com o modelo de currículo, que ainda é disciplinar e estático;
- ii. valorização dos professores quanto a sua capacidade e expertise de compreender os processos a que os escolares com deficiência ou não estão;
- iii. para o atendimento específico;
- iv. apoio à comunidade escolar quanto à responsabilização de todos pelo atendimento aos escolares com deficiência intelectual;
- v. organização espaço/tempo para favorecer a relação entre professor especializado e professor de ensino comum;
- vi. atendimento na SRM condizente com a realidade do escolar, professores, família e escola;
- vii. incentivo ao trabalho colaborativo;
- viii. ações interligadas como meio de planejar e realizar a avaliação da aprendizagem para escolares com deficiência intelectual (MENDES; SILVA; PLETSCH, 2011; PLETSCH, 2012; PASIAN; MENDES; CIA, 2017; MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2012; ALMEIDA; MILANESI; MENDES, 2018).

Diante do cenário atual da educação especial no Brasil, dos resultados das avaliações para identificação de escolares com deficiência, que acabam por “laudar”³⁴, como forma de garantir única e exclusivamente o atendimento no AEE, além de enquadrar todos os escolares que fogem ao padrão pré-estabelecido na escola. Com isso, tem-se como resultados crescente número de escolares que engrossam as estatísticas do público-alvo da educação especial matriculados no ensino comum e, mais ainda, da falta de avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual para compreender quais apoios, recursos e caminhos são necessários e possíveis para entender como aprender e ensinar esse público.

Nesse contexto, insere-se a incompreensão do papel da sociedade, do desconhecimento do conceito e até mesmo das atribuições do Estado, aspectos que Höfling (2001, p. 30) considera de suma importância: “[...] é fundamental a compreensão da concepção de Estado e de política social que sustentam tais ações e programas de intervenção. Visões diferentes de sociedade, Estado, política educacional geram projetos diferentes de intervenção nesta área”.

Cabe lembrar que são inúmeras as pesquisas que trataram e tem tratado da implementação de uma política específica, a PNEEEI (BRASIL, 2008a), que entre **desafios** tem-se: responsabilização apenas do professor especializado quanto a – aprovação ou reprovação; ensino do currículo; desenvolver estratégias de ensino; atendimento a todas as categorias pertencentes à educação especial no único espaço – SRM; atendimento à família; indicar a frequência ou não do escolar na SRM; e, como **possibilidades**, tem-se: oferta de AEE pelos sistemas de ensino; implantação de SRM; evolução das matrículas nas escolas comuns da educação básica (NEVES; RAHAME; FERREIRA, 2019; SILVA; SOUZA; FALEIRO, 2018; GIROTO; CICILINO; POKER, 2018; OLIVEIRA, 2018a; MANZINI, 2018; DAMÁZIO, 2018; LIMA; PLETSCH, 2018; PRIETO, 2010; MENDES, 2010).

Com os desafios e possibilidades da implementação da PNEEEI (BRASIL, 2008a), compreendemos que sua proposta tal como está ainda não dá conta de atender a concretude do processo de avaliação de escolares com deficiência intelectual, assim como as demais necessidades que são inerentes à oferta da educação nacional, para isso, é imperativo combater a ocorrência constatada por

³⁴ Estudo de Pletsch e Paiva (2018) intitulado **Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual?** que discutiu a avaliação e o encaminhamento de escolares com deficiência intelectual a partir das diretrizes de educação inclusiva contidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Boneti (2003) de que as políticas educacionais de uma sociedade regida pelo ideário neoliberal tem o sucesso e as capacidades individuais como princípios norteadores, por isso, a noção de cidadania carrega o significado de capacidades das individualidades de participação no contrato social, numa perspectiva de outorga e não de construção coletiva. Dito de outra forma, na sociedade neoliberal não há espaço para o exercício da cidadania de construção coletiva, pois o conjunto de regras, normas, hábitos e valores instituídos primam pelo desenvolvimento das capacidades individuais o que não inclui pensar, planejar e, até mesmo, prever ambiente escolar adaptado, currículo e práticas de avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual.

Como vimos, a PNEEEI (BRASIL, 2008a) não é a ideal, porém sua proposta aproxima-se daquilo que a política de inclusão escolar tem como mote, não bastasse a incompletude de tal proposta, temos em 2020 a publicação do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 com *status* de nova Política de Educação Especial³⁵ que compactua com as características da política de desmonte dos direitos sociais instalada no Brasil pelo Governo de Jair Bolsonaro e a educação especial toma a agenda da Política Educacional, sobretudo, com este decreto que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020) sob o pretexto de uma política pública de Estado. Como nos esclarece Boneti (2003, p. 15), política pública é uma “[...] ação que nasce do contexto social, mas que passa pela esfera estatal como decisão de intervenção pública numa realidade, quer ela seja econômica ou social”. Nesta perspectiva, entendemos que as forças políticas e sociais deveriam ser molas propulsoras para o debate, aprovação e implementação de uma política pública, porém ficou evidente na ação estatal em análise o descaso com dados científicos sobre a realidade da inclusão escolar no Brasil, o que nos moveu a apresentar alguns pontos.

Contudo, não podemos considerar apenas os prós e contras; certo ou errado; ingerência administrativa ou pedagógica na implementação ou implantação da política de inclusão escolar, de acordo com Voltolini (2015), levanta-se a hipótese de que na essência, instalou-se crise ética que teve como predomínio a ideologia individualista neoliberal que sustenta a política inclusiva e ao investigar “[...] o campo da palavra como fundamento para uma inclusão mais baseada no participar

³⁵ O estudo de Rocha, Mendes e Lacerda (2021) apresenta importante reflexão sobre a proposta do documento.

(inclusão política) do que no fazer parte (inclusão social)”. Outro ponto importante a considerar é a questão da igualdade no acesso à educação que Boneti (2015, p. 4540) analisa os entraves no acesso igualitário aos bens e saberes socialmente produzidos, indicando que o “[...] primeiro aspecto condicionante do acesso, diz respeito à desigualdade”.

Nesta perspectiva, concordamos com Prieto (2010) ao destacar que as políticas públicas estão sujeitas a avanços, recuos e manutenções, bem como se configuram como campo de disputa de diferentes interesses circunscritos e referenciais históricos, econômicos, sociais e culturais, nossas tarefas como profissionais da educação e militantes em prol de uma sociedade mais justa e igualitária é continuar investindo em nossos cotidianos para que os efeitos dessas normatizações e ações dos poderes públicos sejam sempre em favor da melhoria da qualidade de ensino e de vida das pessoas que precisam dessas políticas.

Nesta perspectiva, consideramos importante políticas educacionais no âmbito da educação especial nos municípios de Porto Velho e Cacoal que proponham, conduzam grupos de trabalho para elaboração de estudo e da construção de diretriz para avaliação de escolares com deficiência intelectual por meio de trabalho colaborativo entre professores, técnicos em educação, professores especializados, universidades, institutos federais, para contribuir com desenvolvimento de estudos sobre avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, como forma de exercer a autonomia, descentralização desses entes federados.

4.3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Em âmbito nacional temos os planos de governo sobrepostos às políticas educacionais e têm se configurado em permanente início e descontinuidade, sem ações efetivas que possam reordenar ou replanejar a prática de autonomia dos municípios e a descentralização da gestão. Jacobi (1999), embora não trate da discussão da política educacional, traz importante contribuição para este estudo quando aponta a necessidade de “[...] reflexão em torno das dimensões do desenvolvimento e das alternativas que se configuram para garantir equidade e articular as relações entre o global e o local” (JACOBI, 1999, p. 31).

Diante disso, a previsão de objetivos, metas e estratégias previstas nos PME locais seguem orientações do PNE, quanto à estrutura, o prazo de 10 anos, a

previsão de possíveis parcerias com instituições filantrópicas e assistenciais a se estabelecer para educação especial no período de vigência do plano, indicação de investimentos, desenvolvimento de indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, formação de professores, oferta de AEE e ampliação de SRM, ou seja, a educação especial local, dos municípios pesquisados, seguirão o instituído pelo PNE.

Ao centrarmos nosso olhar para as diretrizes e normas fixadas pelas Resoluções para educação especial no âmbito dos municípios de Porto Velho e Cacoal, entendemos que as mesmas demonstram seguir as orientações dos documentos nacionais, relacionados à modalidade, chegam a ser semelhantes em seus textos, no que se refere à conceituação do público-alvo, tipo de atendimento, previsão de estabelecer que o PPP das instituições escolares reconheçam e garantam o direito dos alunos de compartilhar o mesmo espaço escolar, sobre o currículo escolar abordar estratégias de atendimento ao PAEE, oferta de AEE e sobre esse tipo de serviço e o funcionamento da SRM.

Quanto à especificidade da avaliação da aprendizagem, sobretudo de escolares com deficiência intelectual nos documentos dos municípios, portanto, locais, são idênticos quando pressupõem:

A avaliação do desempenho escolar dos alunos público-alvo da educação especial, incluídos em classe comum, deverá ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre eventuais provas finais, respeitando as possibilidades e limites do aluno. (PORTO VELHO, 2018)

A avaliação do desempenho escolar do público-alvo da educação especial, incluídos em classe comum, deverá ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre eventuais provas finais, respeitando as possibilidades e limites do aluno. (CACOAL, 2015a)

Ou seja, retomam o Art. 24, LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996) e assumem o pressuposto em relação à orientação para verificação do rendimento escolar, observando, entre outros critérios “[...] 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”, mas, não foi possível perceber nos documentos propostas ou ações de

orientações ou diretriz para avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, como meio de direcionar a prática pedagógica e analisar as condições de aprendizagem desses escolares, minimizar a exclusão do acesso desse público ao currículo escolar. Do mesmo modo que não há indicativos de práticas relativas à realidade escolar local, de Porto Velho e Cacoal, e ao inquirirmos os documentos sobre o como fazer quanto à “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do escolar”, não mencionam de forma objetiva.

E, ao confrontarmos o proposto nos documentos nacionais e nos documentos dos municípios pesquisados, não percebemos preocupações quanto a orientações sobre a processualidade da avaliação da aprendizagem nas propostas dos documentos locais, há cumprimento das normativas nacionais no que se refere à perspectiva da repetição das ideias força da política educacional em vigor “inclusão escolar, educação inclusiva, educação para todos, universalização da educação, qualidade na educação”.

Por outro lado, como mostrado na seção 3, as tendências dos estudos (teses e dissertações) apontaram que, embora poucas, existem pesquisas sobre avaliação da aprendizagem, entre elas a de intervenção com uso de um referencial como estratégia para identificar o desempenho dos escolares com deficiência intelectual (VALENTIM, 2011) e, também, nos estudos de Terra (2014), Oliveira (2018c), Mello e Hostins (2018), Oliveira e Pletsch (2019) que possibilitaram compreender desafios e possibilidades da avaliação da aprendizagem de escolar com deficiência intelectual com o uso de uma diretriz.

Como constatado nos referidos estudos, o uso de um referencial para avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, proposto pelo município, enquanto encaminhamento local, pode auxiliar na processualidade da perspectiva inclusiva no sistema educacional local e, conseqüentemente, a escola em espaços que favoreçam a inclusão, porém “[...] cabe aos sistemas de ensino construir seus próprios instrumentos e adequá-los, de acordo com a realidade própria, às particularidades de cada local e sujeitos” (VALENTIM, 2011, p. 113). E, é claro, que dentro das possibilidades instituídas pelas políticas educacionais, pois de acordo com Vieira *et al.* (2013), a descentralização das ações para os municípios não correspondeu a autonomia para gerenciar seus serviços, “[...] ao contrário, o poder central foi fortalecido no que diz respeito às definições relativas à política educacional, na qual não está prevista grande margem de inovação por parte do

poder local” [...]. (VIEIRA, 2013, p. 12), portanto cabe à União a responsabilidade por definir as políticas nacionais de educação e avaliação dos sistemas educacionais, isto é, não houve descentralização do poder aos municípios, quanto à definição de políticas educacionais e, sim, apenas desconcentração que tem “[...] como característica a delegação somente da execução de ações de políticas públicas ou programas e não propicia autonomia integral ao ente local” (CAETANO, 2019, p. 89).

Desse modo, vale destacar que a realidade de cada município e de cada escola é diferenciada, sobretudo no que diz respeito aos princípios filosóficos adotados e, ainda, que a política de inclusão escolar está por ser constituída e efetivada por meio da implementação das políticas públicas educacionais, não a proposta pelo Decreto nº 10.502/2020, pelo Governo Bolsonaro, que propõe alterações significativas nos atendimentos ao público-alvo da Educação Especial; com interesse perceptível em transferência de recurso público para instituições privadas; em revigorar o atendimento substitutivo; não assume o modelo de integração, mas também não deixa claro como vai ser normatizado, qual diretriz seguirá para garantir educação equitativa; falta de prioridade de investimento na educação escolar; política focalizada numa sala de recurso, com um professor multifuncional; desresponsabilização do estado; responsabilização dos pais. Mas sim, àquelas discutidas, propostas, pesquisadas e executadas por atores sociais através de planejamento participativo e baseadas em evidências científicas.

Não podemos desconsiderar que há experiências de poder local, segundo Jacobi (1999), bem-sucedidas, principalmente por parte de administrações municipais que mostram que havendo vontade política é possível viabilizar ações governamentais. Assim, esperamos por já existir municípios que fizeram valer seu poder local, apresentam experiências positivas de políticas de educação especial, como aponta estudo de Fagliari (2013).

No entanto, em tom de ironia, chamamos à baila para chacoalhar visões românticas sobre as políticas de governo Vieira *et al.* (2013) que pontua:

Sob a batuta do governo federal, os agentes do poder local afinam-se sob um mesmo coro; de norte a sul do país, são os mesmos os programas de apoio técnico e financeiro, com reduzida observância às peculiaridades locais. Nessa perspectiva, é importante lembrar as limitações a que estão sujeitas a autonomia e o controle local na gestão da escola básica. (VIEIRA, 2013, p. 12)

Neste sentido, entendemos que o fato dos documentos dos municípios de Porto Velho e Cacoal definirem em suas políticas educacionais, no âmbito da educação especial, em seus documentos locais igualmente o pressuposto nos documentos nacionais, nos faz inferir afirmativamente três aspectos sobre avaliação da aprendizagem: 1) a educação especial, nos documentos analisados, não conseguiu ainda prever propostas pautadas na perspectiva inclusiva, no que diz respeito a ofertar nos municípios e, conseqüentemente, em suas escolas; 2) a avaliação da aprendizagem segue a legislação nacional e os documentos orientadores da política educacional no âmbito da educação especial; e 3) apresenta tipo de avaliação da aprendizagem sendo ela contínua e cumulativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito da Educação Especial investigamos e analisamos nos documentos dos municípios de Porto Velho e Cacoal a perspectiva da Educação Inclusiva e a processualidade do fenômeno da Avaliação da Aprendizagem, entendendo que este é um instrumento para acompanhamento do processo educacional, pois investiga possibilidades e potencialidades, desde o acesso ao conteúdo curricular até a vivência dos escolares com deficiência intelectual na escola.

Por outro lado, vimos no conjunto de documentos nacionais legislativos e orientadores a adoção do processo de descentralização, com autonomia plena, objetivando repassar a estados e municípios ações, programas e obrigações de competência do governo federal e, entre as obrigações que ficaram a cargo desses entes federados, está o financiamento da educação pública, porém sem aumento de repasse de verbas públicas para esse fim, tendo como resultado a manutenção da desigualdade e a precarização da educação.

E a análise dos documentos dos municípios possibilitou confirmar que houve preocupação dos municípios na elaboração dos documentos, quando mencionam normatizações e orientações oficiais e fazem uso das nomenclaturas atualizadas, quando definem o público a ser atendido pela educação especial, apontam o espaço de atendimento, o tipo de serviço a ser realizado, quando ratifica o AEE, porém, esses municípios não definem em que perspectiva de educação inclusiva se pautam, quais arranjos locais são necessários para propiciar organização educacional e pedagógica em seus sistemas educacionais, o que impedem avanços necessários para aproximação de uma educação para todos.

Percebemos então a necessidade da gestão da educação municipal de Porto Velho e Cacoal compreender o papel de sua atuação em âmbito local, assumir sua autonomia e responsabilidade do poder público municipal de ofertar diretrizes mais consistentes para o sistema educacional e não apenas reproduzir o que está proposto na legislação nacional. Olhar para as necessidades locais:

- i. observar a realidade;
- ii. mapear dados além dos quantitativos de matrícula;
- iii. considerar a diversidade de escolares presentes em suas escolas;
- iv. identificar o seu público local quanto as suas necessidades educacionais;

- v. definir programas educacionais especializados que precisam ser criados e até mesmo aqueles que já existem, para que possam ser mantidos através de investimento financeiro, com foco em atender as necessidades dos escolares;
- vi. propor parâmetros pedagógicos e avaliativos.

Esses parâmetros têm a ver com aproximação entre o que é real e o que é ideal, entre o que é possível prever em documento para orientar a escola e o professor e a como o município pode promover enquanto ente federado preocupado com sua realidade local, atuando enquanto sistema educacional, em busca da descentralização da gestão do seu sistema, num país como o Brasil, com um imenso território geográfico e, portanto, com muitas diferenças regionais que devem ser consideradas para que as ações intersetoriais aconteçam de forma a atender à necessidade local de forma efetiva e democrática. Pois, o desenvolvimento de políticas paralelas locais, convergentes ou alternativas à política central, é tarefa social imprescindível para o avanço da democracia, numa acepção de que a conquista da condição democrática demanda embates e resistências, incorporação e refutação de políticas, mas, jamais a simplificadora postura de “desresponsabilização” de alguns dos agentes da política em relação ao processo a ser construído (BRIZOLA, 2015).

Destacamos também que foram evidenciados nos documentos nacionais alguns pontos contraditórios, mas que não são mencionados ou apontados como preocupação nos municípios, em relação à: necessidade do laudo como condição da oferta do serviço de AEE; avaliação de identificação para preenchimento do Censo escolar para recebimento de recurso público; discurso de educação inclusiva e educação para todos, porém, a oferta de um ensino pautado na competitividade, individualidade e eficiência.

Como o objeto desse estudo foi a avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual, era de nosso conhecimento que não encontraríamos referências específicas de avaliação, pois isso cabe ao professor no seu cotidiano ir estabelecendo seus parâmetros pedagógicos e avaliativos, mas vimos a necessidade de um documento que trace diretrizes avaliativas, flexíveis, para orientar a escola e o professor com possibilidades de diferentes formas de avaliar, de promover adequações curriculares, de poder ser utilizada para todos os

escolares, de propiciar interação entre todos os profissionais envolvidos no processo e ainda contemplar as especificidades de escolares com deficiência intelectual.

Portanto, a organização educacional e pedagógica prevista nos documentos nacionais analisados apresentam o mesmo público-alvo para atendimento; objetivo, função, organização e oferta do AEE; indicação para incluir o AEE no projeto político-pedagógico da escola; critérios para elegibilidade à SRM da própria escola ou de centro especializado, prioritariamente, para oferta do AEE; os recursos de acessibilidade para todos os níveis de ensino; o cômputo da dupla matrícula, no âmbito do FUNDEB; as atribuições do professor de AEE; a elaboração e execução do plano de AEE.

Nas tendências dos estudos sobre avaliação da aprendizagem verificamos que, para promover esta prática com escolares com deficiência intelectual, deve-se levar em consideração que esse escolar é um sujeito histórico e cultural, depende da organização da prática social a seu favor, com investimento em um planejamento da aprendizagem, sobretudo, coletivo, promovendo, assim, o acesso desse público ao currículo escolar, conforme evidenciado nos estudos.

Nas evidências científicas, foi possível compreender também que o fato de existir ou de se produzir diretriz para avaliação da aprendizagem não a torna única para essa prática pois, acreditamos em uma diretriz como parâmetro que pode ser seguido, alterado, adaptado, a qualquer tempo, uma vez que a aprendizagem e a prática docente são movimentos e, portanto, flexíveis. Assim como a avaliação formativa pode ser uma aliada quando utilizada de forma contínua com foco no desenvolvimento de aprendizagens, não sendo estática e, sim, um processo periódico e contínuo de análise, reflexão e ação.

Por isso, concordamos com Hadji (2001) que a avaliação formativa se caracteriza por proporcionar o levantamento de informações úteis à regulação do processo ensino e aprendizagem, contribuindo para a efetivação da atividade de ensino, uma vez que a avaliação formativa diferencia-se da tradicional, considerando seu enfoque assim, atende aos escolares com deficiência intelectual, pois ultrapassa a ideia de classificação e seleção. E, ainda, pode possibilitar a identificação das dificuldades desse público, auxiliar no estudo de caso, para a elaboração do Plano de AEE, promover articulação entre o professor do AEE e da sala comum, bem como acesso ao currículo que permitirão ao escolares progredir no desenvolvimento da sua aprendizagem.

Em meio aos pontos de tensionamento, na triangulação dos dados entre os documentos nacionais, as tendências dos estudos com os documentos dos municípios de Porto Velho e Cacoal, consideramos ainda que: os documentos locais não apresentam clareza conceitual sobre educação especial, inclusão escolar e educação inclusiva, embora definam os conceitos de educação especial, público-alvo da educação especial, deficiência intelectual e atendimento educacional especializado em conformidade com a legislação nacional; não propõem diretrizes para avaliação da aprendizagem e também não expõem com clareza quais arranjos educacionais estabelecem para realizar esse processo na realidade local; constatamos avanços de matrículas de escolares com deficiência intelectual; (in) certeza de como proceder para identificação da condição de deficiência e como avaliar a aprendizagem de escolares com deficiência intelectual; pouca ou nenhuma evidência de cumprimento do disposto na legislação de promover educação de qualidade com equidade e igualdade.

Neste sentido, entendemos que as produções acadêmicas, com dados baseados em evidências científicas, embora tenham seus resultados pouco divulgados no cotidiano escolar e nas formações de gestores e professores, podem ser melhor empregadas, como forma de nortear as práticas e como recurso para realizar a avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual.

Realizado o processo de investigação e exposição da pesquisa, a nossa tese foi confirmada, pois nos documentos dos municípios de Porto Velho e Cacoal não há evidências quanto à proposição de caminhos para avaliação da aprendizagem, não se refere a diretrizes para esse fim e, sobretudo, não há arranjos educacionais em nível municipal no que concerne à orientação da processualidade da avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual. Concluímos, portanto, que a política municipal não evidencia em seus documentos a autonomia prevista na legislação nacional para sua atuação local, considerando a descentralização da gestão pública municipal relativa ao seu sistema educacional, para que as ações intersetoriais aconteçam de forma a atender à necessidade local de forma efetiva e democrática, assim sendo, os documentos dos municípios analisados reproduzem somente o instituído pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a).

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. M. B. **Calcanhar de Aquiles**: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar. Orientadora: Denise Meyrelles de Jesus. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2015.
- ALBUQUERQUE, E. R.; MACHADO, L. B.; ALBUQUERQUE, L. M. B. Política de educação inclusiva em Jabotão dos Guararapes: o real e o proclamado. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1. n. 2, p. 49-61, jul/dez. 2014.
- ALBUQUERQUE, R. B. **“Sei ou não sei, eis a questão”**: o professor e seu saber fazer na perspectiva da avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência intelectual. Orientadora: Rita de Cácia Santos Souza. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2017.
- ALLES, E. P. *et al.* (Re) Significações no Processo de Avaliação do Sujeito Jovem e Adulto com Deficiência Intelectual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 373-388, Jul.-Set., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/PpqPsvvqHqDVQCCDdprWxcc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.
- ALMEIDA, M. L.; MILANESI, J. B.; MENDES, E. G. A produção de conhecimentos sobre atendimento educacional especializado: um estudo comparado nacional. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 395-409, jan./abr., 2018. ISSN: 1519-9029. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v22.n.1.2018.10722>. Acesso em: 28 mar. 2022.
- ALMEIDA, M. A. (org.). **Deficiência intelectual**: realidade e ação. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012.
- ALVES, D. S. S.; AGUILAR, L. E. A Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva em Jundiá: uma análise do processo de implementação. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, n. 3, p. 373-388, Jul.-Set., 2018.
- ALVES, A. M. **Avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual**: análise de teses e dissertações brasileiras. Orientadora: Rosimeire Maria Orlando. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2018.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA] *et al.* **DSM-5**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre/RS: Artmed, 2014. **Disponível em:** **Acesso em:** <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf>. Acesso em: 29 mar. 2022.
- ANACHE, A. A. Avaliação do desempenho acadêmico na educação de aluno com deficiência intelectual. In: MENDES, E.G.; CIA, F. (org.). **Inclusão escolar e o atendimento educacional**. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2014. p. 217-235.

ARARUNA, M. R. **Dos desafios às possibilidades**: a prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual. Orientador: Rita Vieira de Figueiredo. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2013.

ARRETCHE, M. Relações Federativas nas Políticas Sociais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 25-48, setembro/2002.

ASSOCIATION OF INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITY [AAIDD]. **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports. 11th ed. Washington, DC, USA: The AAIDD Ad Hoc Committee on Terminology and classification, 2010.

ASSOCIAÇÃO RONDONIENSE DE MUNICÍPIOS [AROM]. **Com medidas de restrição mais severas, municípios precisam se unir para conter avanço da Covid-19 em Rondônia**. Site Arom, [2021]. Disponível em: <http://arom.org.br/2021/01/16/com-medidas-de-restricao-mais-severas-municipios-precisam-se-unir-para-conter-avanco-da-covid-19-em-rondonia/>. Acesso em: 26 set. 2021.

AZEVEDO, M. L. N. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 129-150, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2191/219125744008.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BARBOSA, A. P. **Avaliação de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado do Município de Fortaleza-CE**: diagnóstico, análise e proposições. Orientadora: Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2016.

BEZERRA, G. F.; ARAÚJO, D. A. C. De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 277-302, ago., 2011.

BIANCHETTI, L.; CORREIA, J. A. **In/exclusão no trabalho e na educação**: aspectos mitológicos, históricos e conceituais. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES [BDTD]. **Página inicial**. Site BDTD, [2022]. Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BONETI, L. W. **O silêncio das águas**: políticas públicas, meio ambiente exclusão social. 2 ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

BONETI, L. W. A cidadania outorgada: políticas educacionais e de acesso aos bens e saberes socialmente construídos no contexto do ideário neoliberal. In: BONETI, L. W.; ALMEIDA, M. L. P.; PACIEVITCH, T. **Políticas Educacionais e docência na contemporaneidade: uma análise para além do espaço pedagógico**. 1 ed. Curitiba, PR: CRM, 2015.

BORDIGNON, G. **Gestão da Educação no Município: sistema, conselho e plano.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã; 3). Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3082/1/FPF_PTPF_12_079.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 26 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/12764.htm. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado.** Brasília, DF: 2006a.

BRASIL. **Lei nº 10.172 de 09 de Janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso: 28 mar 2022.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 04, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2014a.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 26 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/10/2020&jornal=515&pagina=6>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BONETI, L. W. **O silêncio das águas**: políticas públicas, meio ambiente exclusão social. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

BORDIGNON, G. **Gestão da Educação no Município**: sistema, conselho e plano. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em:

http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3082/1/FPF_PTPF_12_079.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. Orientadora: Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes. 2012. 324 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BRIZOLLA, F. A implantação de políticas públicas de inclusão escolar no Rio Grande do Sul: Memória e trajetória. *In*: BAPTISTA, C. R. (org.). **Escolarização e deficiência**: Configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos/SP: Marquezine & Marquezine; ABBE, 2015.

BUENO, J. G. S. As Políticas de inclusão escolar uma prerrogativa da Educação Especial. *In*: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

BURCI, T. V. L.; SANTOS, A. R.; COSTA, M. L. F. Inclusão com Igualdade ou com Equidade: Primeiras Reflexões. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente/SP, v. 14, n. Especial, Jul–Dez, 2017, p. 444-450. ISSN: 1809-8207. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324048229_INCLUSAO_COM_IGUALDAD_E_OU_COM_EQUIDADE_PRIMEIRAS_REFLEXOES. Acesso em: 28 mar. 2022.

CACOAL. **Resolução nº 01 de agosto de 2015**. Fixa diretrizes e normas para Educação Especial no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Cacoal, Estado de Rondônia. Cacoal/RO, 2015b.

CACOAL. **Lei n. 3.467/PMC/15**. Dispõe sobre o Plano Decenal de Educação do município de Cacoal, e dá outras providências. Cacoal/RO: Prefeitura Municipal de Cacoal, 2015a. Disponível em: <https://transparencia.cacoal.ro.gov.br/portaltransparencia/publicacoes/1224>. Acesso em: 28 mar. 2022.

CAETANO, E. F. S. A descentralização da Educação Básica para municípios e estados: realidades e contradições. **Revista Triângulo**, Uberaba/MG, v. 12, n. 1, p. 85-102, 2019.

CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em debate. *In*: CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (org.). **Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 15-47.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para aprendizagem**. Porto Alegre: Medieval, 2000.

CAVALCANTI NETO, A. L. G.; AQUINO, J. L. F. A Avaliação Da Aprendizagem Como Um Ato Amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 223-240, ago. 2009.

CELLARD, A. Análise Documental. *In: A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Sociologia).

CENTRO DE REABILITAÇÃO NEUROLÓGICA INFANTIL DE CACOAL [CERNIC]. **História**. Site Cernic, [2022]. Disponível em: <https://www.cernic.org.br/historia>. Acesso em: 26 mar. 2022.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa educacional e o movimento pesquisas científicas baseadas em evidências. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa/PR, v. 10, p. 1-14, 2015. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7157/4545>. Acesso em: 28 mar. 2022.

CONCEIÇÃO, M. B. *et al.* Reflexões sobre a experiência de professores na avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de recursos multifuncionais. *In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (org.). Inclusão Escolar e a Avaliação do Público-alvo da Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 195-212.

CORRÊA, M. D. B.; BARBOSA, L. D. M.; OLIVEIRA, A. A. S. A Política Nacional e a Política do Estado de Rondônia para Educação Especial: alguns apontamentos. **InFor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 45-69, set. 2020. ISSN 2525-3476. Dossiê Inclusão Escolar e suas múltiplas facetas. Disponível em: <https://infor.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/516>. Acesso em: 28 mar. 2022.

CORRÊA, M. F. B.; PINHEIRO, K. B.; OLIVEIRA, A. A. S. Indicadores de Matrículas da Educação Especial na Amazônia Ocidental: pontos e contrapontos. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas/TO, v. 7, n. 16, p. 84-97, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2904>. Acesso em: 28 mar. 2022.

COSTA, R. C. G. F. **O estado do conhecimento sobre estimulação precoce no conjunto de teses e dissertações brasileiras**. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

COSTA, A. M. M. **O reconhecimento da pessoa com transtorno mental severo como pessoa com deficiência: uma questão de justiça**. Site Inclusive.org, 2011. Disponível em: http://www.mpgo.mp.br/portal/arquivos/2013/08/22/13_23_35_456_Reconhecimento_da_pessoa_com_transtorno_mental_severo_como_deficiente.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.

DAMAZIO, M. F. M. Metodologia do Serviço do Atendimento Educacional Especializado em uma Perspectiva na Escola Regular. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 840-855, dez., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11916>. Acesso em: 28 mar. 2022.

DE CARLO, M. R. P. **Se essa casa fosse nossa...** Instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Plexus, 2001. 156 p.

DECRETO. *In*: **DICIO**, Dicionário online de Português Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/decreto/>. Acesso em: 12 mar. 2021.

DORZIAT, A. O sujeito da Educação Especial reflexões provocadas pela perspectiva sistêmica. *In*: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 89-97.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001. 198 p.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro-RJ, n. 19, p. 129-172, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LzrRLxY6MqFdv5cs8JqRK8z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2022.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

ESTEVEVES, R. Desigualdade social em tempos de pandemia. **Revista Exame**, 23 maio 2021. Disponível em: <https://exame.com/colunistas/regina-esteves/desigualdade-social-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 26 mar. 2022.

EVANGELISTA, O. Apontamos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E.O. Subsídios teóricos-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do Marxismo. *In*: CÊA, G.; RUMMERT, E. M.; GONÇALVES, L. (org.). **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: FURG, 2019. p. 83-120. ISBN 978-85-7566-575-6 (e-book).

FAGLIARI, S. S. S. A implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito municipal: ajustes, reinterpretações e tensões. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: Anped, 2013.

FARIA, L. A questão local: um debate para a educação. **RBPAE**, Brasília/DF, v. 22, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol22n12006.18722>. Acesso em: 28 mar. 2022.

FÁVERO, A. A; CENTENARO, J. B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, p. 170-184, jan-dez, 2019.

FERNANDES, T. L. G. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo documental das diretrizes oficiais.** Orientadora: Tânia Vicente Viana. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2010.

FERREIRA, M. C. C. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: JESUS, D. M. J.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. N. (org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções.** Dados eletrônicos. Vitória: EDUFES, 2012. p. 141-177.

FONSECA, E. M.; NATTRASS, N.; LÁZARO, L. B.; BASTOS, F. I. Discurso político, negação e fracasso da liderança na resposta do Brasil ao COVID-19. **Global Public Health**, v. 16, n. 8-9, p. 1251-1266, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17441692.2021.1945123>. Acesso em: 26 mar. 2022.

FRANÇA, M. G.; PRIETO, R. G. Financiamento da educação especial no município de Vitória: desafios à gestão. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 279-296, set./out. 2018.

GADI, M. C. **Alunos com deficiência intelectual e o ensino de ciências.** 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió-AL, 2015.

GALVÃO, N. C. S. S.; MIRANDA, T. G. Avaliação e Atendimento Educacional Especializado: perspectivas na escola inclusiva. *In*: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (org.). **Inclusão Escolar e a Avaliação do Público-alvo da Educação Especial.** São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 213-237.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan.-mar., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2022.

GARCIA, R. M. C. Para além da “inclusão”: crítica às políticas educacionais contemporâneas. *In*: EVANGELISTA, O. (org.). **O que revelam os slogans na política educacional.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 101-140.

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.** 3. ed. Porto Alegre/RS: Mediação, 2015. p. 13-25.

GARCIA, R. M. C. Educação Especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, Número Especial, p. 7-26, 2016.

GARCIA, R. M. C.; BARCELOS, L. G. A Constituição do Público-Alvo na Política de Educação Especial Brasileira: Movimentos e Disputas no Interior do Estado Integral. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 27, e0170, p.1-16, Jan.- Dez., 2021.

GARCIA, R. M. C.; BARCELOS, L. G. Disputas pela constituição do público-alvo da Educação Especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 27, e0170, p.1-16, Jan.-Dez., 2021.

GIROTO, C. R. M.; CICILINO, J. E. M.; POKER, R. B. Pedagogia Bilíngue: dilemas e desafios na formação de professores. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 778- 793, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11912>. Acesso em: 28 mar. 2022.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 67-80.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a formação da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HERADÃO, J. G. **Avaliação pedagógica para definição de atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual na percepção de professores especialistas**. Orientadora: Ana Lúcia Cortegoso. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Cidades e Estados**: Rondônia. IBGE, [2021]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ro.html>. Acesso em: 06 jul. 2021.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HESSE, K. **Elementos de Direito Constitucional da República Federal da Alemanha**. Porto Alegre, RS: Sergio Antônio Fabris, 1998.

HOLANDA, I. C. L. **Ações educativas na estimulação precoce**: análise do desempenho das mães no cuidado diário. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2004.

HOFFMANN, J. Avanços nas concepções e práticas da avaliação. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, 13., 2015, Recife. **Anais [...]**. Recife: SENAC, 2015. Disponível em: <https://sitee.com.br/sistema1/arquivos/imagens/histogeo/jussarahofman-avaliacao.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtiva. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOFFMANN, J. A avaliação mediadora e inclusão: do pensar ao agir na formação docente. *In*: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (org.). **A educação inclusiva de crianças, jovens e adultos**: avanços e desafios. Vitória-ES: EDUFES, 2013.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas/SP, ano XXI, n. 55, novembro, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Porto Velho: histórico**. Site IBGE, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/porto-velho/historico>. Acesso em: 26 mar. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Panorama: Porto Velho**. Site IBGE, [2020a]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/porto-velho/panorama>. Acesso em: 28 mar. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Panorama: Cacoal**. Site IBGE, [2020b]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/cacoal/panorama>. Acesso em: 28 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. **Thesaurus**. Site INEP/Thesaurus, 2021. Disponível em: <http://pergamum.inep.gov.br/pergamumweb/biblioteca/index.php>. Acesso em: 27 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. **Censo Escolar**. Brasília/DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 29 mar. 2022.

JACOBI, P. Poder local, Políticas Sociais e Sustentabilidade. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 31-48, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/db4rjM8KWWZgP5TttCTXfXk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2022.

JESUS, D. M. *et al.* Avaliação e educação especial: diálogos sobre diagnóstico, planejamento e rendimento escolar nas salas de recursos multifuncionais. *In*: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (org.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini; Marília: ABPEE, 2015. p. 327-348. (Série: Observatório Nacional de Educação Especial. v. 2).

JESUS, D. M. J.; 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: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127406004>. Acesso em: 28 mar. 2022.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. O “especial” da educação, o atendimento educacional especializado e a educação especial. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE

PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Nova Almeida-Serra/ES. **Anais** [...]. Nova Almeida-Serra/ES: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011. Disponível em: <http://ppee.es.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/M%C3%B4nica-Kassar-E-Andressa-Rebelo-SNPEE.pdf>. Acesso em; 28 mar. 2022.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; RONDON, M. M.; ROCHA FILHO, J. F. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva em um município de Mato Grosso do Sul. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 38, n. 106, p. 299-313, set.-dez., 2018.

KRAWCZY, N. R. Políticas de Regulação e Mercantilização da Educação: Socialização para uma nova cidadania? **Educ. Soc.**, Campinas/SP, v. 26, n. 92, p. 799-819, Especial, Out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/WFTJHBWDs9DMS6dCkJ7QyFD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. *In*: GOÉS, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 5-19. (Coleção educação contemporânea.

LAPLANE, A. L. F.; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. C. M. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro/RJ, v. 17, n. 46, p. 40-55, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2016.25497>. Acesso em: 28 mar. 2022.

LARA, P. T. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem**: análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Orientador: José Geraldo Silveira Bueno. 2016. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2016.

LE GOFF, J. Documento/Monumento. *In*: **História e Memória**. Tradução B. LEITÃO *et al.* Campinas, SP: UNICAMP, 1996. p. 535-599. (Coleção Repertórios).

LIMA, M. F. C.; PLETSCHE, M. D. Escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 872-889 dez., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11918>. Acesso em: 28 mar. 2022.

LOPES, L. V. C. F. Artigo 1, Propósito. *In*: **Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2014. p. 26-35.

LOUREIRO, A. D. T.; CAIADO, K. R. M. Educação especial na educação básica: análise de matrículas em um município paulista. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**, Vitória, ES, ano 10, v. 19, n. 37, p. 39-58, jan./jun. 2013.

LUCKESI, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista Pátio**, Porto Alegre, Ano 3, n. 12, fev./abr. 2000.

LUZ, L. S. **Procedimentos avaliativos no processo de escolarização de uma estudante com deficiência intelectual**. Orientador: Arlete Aparecida Bertoldo Miranda. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2017.

MAGALHÃES, J. L. Q. O poder local no Brasil, a alternativa da democrática participativa. **KATÁLYSIS**, Florianópolis-SC, v. 7, n. 1, p. 85-98, Jan./Jun., 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1796/179617802008.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2022.

MAIA, M. Novo conceito de pessoa com deficiência e proibição do retrocesso. **Revista da AGU**, Brasília, DF, ano 12, v. 37, p. 289-306, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.25109/2525-328X.v.12.n.37.2013.42>. Acesso em: 28 mar. 2022.

MALHEIRO, C. L.; MENDES, E. G. **Sala de Recurso Multifuncionais formação, organização e avaliação**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. 244p.

MANZINI, E. J. Possíveis variáveis para estudar as salas de recursos multifuncionais. *In*: JESUS, D. M. *et al.* (org.). **Prática pedagógica na educação especial**: multiplicidade do atendimento educacional especializado. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 114-129.

MANZINI, E. J. Política de Educação Especial: considerações sobre o público-alvo, formação de professores e financiamento. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 810-824, dez., 2018. ISSN: 1519-9029. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11914>. Acesso em: 27 mar. 2022.

MAYER, P. C. M.; *et al.* Professor auxiliar e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 32, p. e74/ 1–20, 2019. DOI: 10.5902/1984686X33028. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33028> Acesso em: 28 mar. 2022.

MEDRADO, C.; GOMES, V. M. NUNES SOBRINHO, F. P. Atributos Teóricos- Metodológicos da Revisão Sistemática das Pesquisas Empíricas em Educação Especial: evidências científicas na tomada de decisão sobre as melhores práticas inclusivas. *In*: NUNES, L. R. O. P. **Novas trilhas do modo de fazer pesquisa em educação**. São Carlos, SP: Marquezine & Manzini, 2014. p. 105-26.

MELETTI, S. M. F. Indicadores educacionais sobre educação especial no Brasil e no Paraná. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809. Jul/set, 2014.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 38, p. 367-383, maio/ago., 2011.

MELLO, A. F. G.; HOSTINS, R. C. L. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria-RS, v. 31, n. 63, p. 1025-1038, Out./Dez., 2018.

MENDES, E. G. A Escolarização de Crianças e Jovens com Deficiências na França e a Perspectiva da Inclusão Escolar. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. p. 41-58.

MENDES, G. M. L.; SILVA, F. C. T.; PLETSCHE, M. D. Atendimento educacional especializado: por entre políticas, práticas e currículo um espaço tempo de inclusão? *In*: **Revista Contrapontos (UNIVALI)**, Itajaí, v. 11, p. 27-44, 2011.

MENDES, E. G. A; CIA, F. O Observatório Nacional de Educação Especial. *In*: MENDES, E. G. A; CIA, F. (org.). **Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional**. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2014.

MENDES, E. G. Sobre alunos “incluídos ou da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. *In*: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B; OLIVEIRA, I. M. (org.). **Educação Especial inclusiva: conceituações medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MENDES, E. G.; D’AFFONSECA, S. M. Avaliação dos estudantes público alvo da educação especial: perspectiva dos professores especializados. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 31, n. 63, p. 923-938, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158928010/html/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

MICCAS, C. **Avaliação de funcionalidade em atividades e participação de alunos com deficiência intelectual**: elaboração de protocolo escolar. Orientadora: Maria Eloisa Famá D’Antino. 2011. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo-SP, 2011.

MICHELS, M. H.; CARNEIRO, M. S. C.; GARCIA, R. M. C. O caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial: as salas multimeios na Rede Municipal de Florianópolis. **Revista Cocar**, Belém, v. 6, n. 11, p. 17-28, jan.-jul., 2012.

MILANEZ, S. G. C; OLIVEIRA, A. A. S. O Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual: a Política, as Concepções e a Avaliação. *In*: MILANEZ, S. G. C; OLIVEIRA, A. A. S.; MISQUIATTI, A. R. N. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 26 mar. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação [FUNDEB]. **Sobre o Fundeb**. Site Fundeb, 2017. Disponível em:

<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb>. Acesso em: 27 mar. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. **Plano Nacional de Educação**. Site PNE, [2022]. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/noticias>. Acesso em: 27 mar. 2022.

MOISÉS, M. A. A. **Institucionalização invisível**: crianças que não-aprendem-na-escola. Campinas, SP: Mercado Letras, Fapesp, 2001.

MUNIZ, S. M. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual**: a experiência de professores do ensino fundamental em Jijoca de Jericoacoara-CE. Orientadora: Tania Vicente Viana. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2018.

NASCIMENTO, T. R. **Avaliação pedagógica inicial de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental**: as possibilidades sobrepõem os limites. Orientadora: Claudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2017.

NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. R. J. Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684853>. Acesso em: 28 mar. 2022.

OLIVEIRA, A. A. S. Currículo e deficiência intelectual: a construção de um referencial de avaliação. CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2010, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos: UFSCar, 2010.

OLIVEIRA, A. A. S. Aprendizagem escolar e Deficiência Intelectual: a questão da avaliação curricular. *In*: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (org.). **Educação Especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Rio de Janeiro: Edur, 2011. p. 10-22.

OLIVEIRA A. A. S. Educação Inclusiva, Educação Especial ou Educação? Entre o existente e o desejado. *In*: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. (org.). **Ciência e Conhecimento em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p. 135-156.

OLIVEIRA, A. A. S. Atendimento Educacional Especializado: nova proposta? Velhos problemas... *In*: **Inclusão escolar e educação especial no Brasil**: entre o instituído e o instituinte. MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). Marília: ABPEE, 2016.

OLIVEIRA, C. C. B.; MANZINI, E. J. Encaminhamento e Perfil do Público-Alvo da Educação Especial de uma Sala de Recursos Multifuncionais: Estudo de Caso. **Rev. bras. educ. espec**, Bauru, v. 22, n. 4, p. 559-576, 2016. ISSN 1413-6538.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400007>. Acesso em: 28 mar. 2022.

OLIVEIRA, A. A. S. **Conhecimento escolar e deficiência escolar**: dados da realidade. Curitiba: CRV, 2018a.

OLIVEIRA, A. A. S. A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 31, n. 63, p. 981-994, out./dez, 2018b.

OLIVEIRA, A. A. S. Encontro entre Educação Especial e Educação Inclusiva: a formação de professores-mediadores na área da deficiência intelectual. **Educação Unisinos**, São Leopoldo/RS, v. 22, n. 2, p. 138-146, abril-junho, 2018c. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.13231>. Acesso em: 28 mar. 2022.

OLIVEIRA, M. C. P.; PLETSCHE, M. D. A escolarização e a avaliação mediada de alunos com deficiência intelectual. *In*: MENDES, G. M. L.; PLETSCHE, M. D.; HOSTINS, R. C. L. (org.). **Educação Especial e/na Educação Básica**: entre especificidades e indissociabilidades. Junqueira & Marin: Araraquara-SP, 2019.

OLIVEIRA, A. A. S.; PRIETO, R. G. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru/SP, v. 26, n. 2, p. 343-360, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0186>. Acesso em: 28 mar. 2022.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação da deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru/SP, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE [OPAS]. **Histórico da pandemia de COVID-19**. Site OPAS, [2022]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 26 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE [OMS]. **CID-10 Classificação de transtornos mentais e de comportamento**. Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Brasília: MEC/CORDE, 1993.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

PADILHA, A. M. L. Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especiais? *In*: JESUS, D. M. J; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. N. (org.). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Dados eletrônicos. Vitória: EDUFES, 2012. p. 127-139.

PASIAN; M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Aspectos da organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, E155886, 2017.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar** – histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar reflexão a partir de um recorte conceitual. *In*: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 25-42.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978.85-7983-038-9.

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção**. Campinas: Papirus, 1994.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista teias**, (UERJ. Online), v. 12, p. 39-55, 2011.

PLETSCH, M. D. Educação Especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. **Revista Ciências Humanas e Sociais da UFRRJ**, Seropédica/RJ, v. 34, n.12, p. 31-48, jan/jun, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/chsr.2014.003>. Acesso em: 28 mar. 2022.

PLETSCH, M. D.; PAIVA, C. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual? **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 31, n. 63, p. 1039-1054, out./dez., 2018.

PORTO VELHO (Cidade). **Resolução nº 12 de 2018**. Fixa normas para Educação Especial no âmbito do Sistema de Ensino do Município de Porto Velho. Porto Velho, 2018.

PORTO VELHO (Cidade). **Plano Municipal de Educação PVH**. Porto Velho, 2015. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/everaldofogaca/plano-municipal-de-educacao-de-porto-velho-para-os-prximos-10-anos>. Acesso em: 28 mar. 2022.

PREFEITURA DE PORTO VELHO. **A cidade**. Porto Velho/RO, 2021. Disponível em: <https://www.portovelho.ro.gov.br/artigo/17800/a-cidade>. Acesso em: 29 mar. 2022.

PRIETO, R. G. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para educação especial. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.).

Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

PÚBLIO, P. L. R.; LIMA, P. G.; CAIADO, K. R. M. Educação Especial no Município de Sorocaba, SP: os contextos das políticas e o direito à Educação. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 38, n. 106, p. 335-354, set.-dez., 2018.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 31, n. 63, p. 907-922, out/dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33107/pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

RESOLUÇÃO. In: **DICIO**, Dicionário online de Português. Porto: 7Graus, 2009-2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/resolucao/>. Acesso em: 26 mar. 2022.

RIGO, N. M.; OLIVEIRA, M. M. Inclusão escolar: efeitos do plano nacional de educação nos planos municipais. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 51, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147304>. Acesso em: 28 mar. 2022.

ROCHA, L. R. M.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2117585, p. 1-18, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350664998_Politicas_de_Educacao_Especial_em_disputa_uma_analise_do_Decreto_N_105022020. Acesso em: 28 mar. 2022.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 28 mar. 2022.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para Síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos/SP, v. 11 n. 1, p. 83-89, jan./fev., 2007. ISSN 1413-3555.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual**. São Paulo, 2008. (Elaborado por Anna Augusta Sampaio de Oliveira).

SAVIANI, D. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 41 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2009. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, L. C.; SOUZA, V. A.; FALEIRO, W. Uma década da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: do ideal ao possível. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 732-747, dez., 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6377/637766273003/movil/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

SILVA, C. M. **Deficiência intelectual no Brasil: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização**. Orientador: Claudio Roberto Baptista. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2016.

SILVA, M. I. **Estudo Comparado da Lei Brasileira de Inclusão**. São Paulo: SEDPCD, 2015. Disponível em: <https://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br>. Acesso em: 28 mar. 2022.

SILVA, V. T.; SANTOS, E. F.; CAVALCANTE, V. C. Educação Especial e Inclusiva em Penedo: aplicabilidade das metas e estratégias do PME nas escolas municipais. **Encontro Alagoano de Educação Inclusiva**, v. 1, n. 1, 2017. Acesso restrito. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/eaei/article/view/3805/2690>. Acesso em: 29 mar. 2022.

SOUZA, A. R. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 1, n. 1, p. 75-89, 2017. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10450/5906>. Acesso em: 28 mar. 2022.

SOUZA, R. M. S. **Mapa da Região Norte do Brasil com ênfase para o estado de Rondônia**. Porto Velho/RO, 2021a. Mimeo.

SOUZA, R. M. S. **Mapas da Região Norte do Brasil com ênfase para os municípios de Porto Velho e Cacoal**. Porto Velho/RO, 2021b. Mimeo.

STELMACHUK, A. C. L. **Avaliação pedagógica e deficiência intelectual: formação de profissionais da rede pública**. Orientador: Katia Regina Moreno Caiado. 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2017.

SURIANO, R. **Um modelo de transferência de tecnologias para a educação básica para avaliação de alunos com sinais do transtorno do espectro autista e deficiência intelectual**. Orientadora: Maria Cristina Trigueiro Veloz Teixeira. 2018. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo-SP, 2018.

TENÓRIO, R. B.; FERRAZ, M. C. G.; PINTO, J. C. A. Eficácia e equidade: indicadores de qualidade da educação básica no Brasil. *In*: SEMINÁRIO REGIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO NORDESTE. 8., 2014, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UFBA/FACED, 2014. Disponível em: <http://www.equidade.faced.ufba.br/eficacia-e-equidade-indicadores-de-qualidade-da-educacao-basica-no-brasil-0>. Acesso em: 28 mar. 2022.

TERRA, M. L. **A avaliação da aprendizagem escolar de escolares com deficiência intelectual**. Orientador: Elisa Tomoe Moriya Schlünzen. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 2014.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS [UBES]. **Educação sob governo Bolsonaro?** Só ladeira abaixo; veja por quê. Site UBES, abr. 2020. Disponível em: <https://ubes.org.br/2020/educacao-sob-governo-bolsonaro-so-ladeira-abaixo-veja-por-que/>. Acesso em: 26 mar. 2022.

VALENTIM, F. O. D. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar**. Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília-SP, 2011.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia**, Ribeirão Preto/SP, v. 21, n. 50, p. 413-421, set.-dez., 2011a.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Caracterização dos profissionais responsáveis pela identificação da deficiência intelectual em escolares. **Rev. Educ. Esp.**, Santa Maria/RS, v. 24, n. 39, p. 61-76, jan./abr. 2011b.

VIEIRA, S. L. *et al.* Política Educacional e poder local em pequenos municípios. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., 2013, Recife. **Anais [...]**. Recife: ANPAE, 2013. p. 1-17. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/SofiaLercheVieira-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

VITORINO, S. C. **A avaliação como elemento de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola pública**. Orientadora: Sonia Maria Duarte Grego. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP, 2016.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Caracterização dos profissionais responsáveis pela identificação da deficiência intelectual em escolares. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria/RS, v. 24, n. 39, p. 61-76, jan./abr. 2011a. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X2450>. Acesso em: 28 mar. 2022.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia**, Ribeirão Preto/SP, v. 21, n. 50, p. 413-421, set.-dez., 2011b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/YLyRDpyDr5fqmKjZ8XtRdqp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2022.

VYGOTSKI, L. **Obras Escogidas**. Madri: Visor, 1997. Tomo V.

VOLTOLINI R. Miséria ética na educação inclusiva: por uma inclusão política mais do que social. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 222-229, maio-ago, 2015.

WERNECK, H. **A nota prende, a sabedoria liberta**. 2. ed. São Paulo: DP&A, 2001. 121 p.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- AGUIAR, M. A. S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educ. Soc.**, Campinas/SP, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000300004&script=sci_arttext. Acesso em: 28 mar. 2022.
- ANACHE, A. A. Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental utilizado em educação especial. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 24., 2001, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPDED, 2001. p. 1-18. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm#gt15>. Acesso em: 28 mar. 2022.
- ARAÚJO, G. C. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011.
- ARROYO, M. G. **Currículo**: Território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 374p.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, D. R; MADDAUS, G. F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.
- BRASIL. **Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência de República, 2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503. Acesso em: 28 mar. 2022.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Referendo na Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 6.590 Distrito Federal**. Brasília: Superior Tribunal de Justiça, 2020. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15345649124&ext=.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- BRIDI, F. R. S. Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 25, n. 44, p. 499-512, set. dez, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127406010.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.
- BUENO, J. G. S. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como Programa Nuclear das Políticas de Educação Especial para inclusão escolar. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 22, n. 1, p. 68-87, Jan. jun. 2016.
- CAPELLINI, V. L. F. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns**: avaliação do rendimento acadêmico. Orientadora: Enicéia Gonçalves Mendes. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2001.

COOK, D. J. *et al.* The Relation between Systematic Reviews and Practice Guidelines. **Annals of Internal Medicine**, v. 12, 1997.

COSTA, A. M. M. O reconhecimento da pessoa com transtorno mental severo como pessoa com deficiência: uma questão de justiça. Site Inclusive.org, 2011. Disponível em:

http://www.mpggo.mp.br/portal/arquivos/2013/08/22/13_23_35_456_Reconhecimento_da_pessoa_com_transtorno_mental_severo_como_deficiente.pdf. Acesso em: 28 mar. 2022.

DALLE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educ. Soc. [online]**, Campinas/SP, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004. ISSN 1678-4626. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>. Acesso em: 28 mar. 2022.

DONATO, H; DONATO, M. Etapas na Condução de uma Revisão Sistemática. **Acta Medica Portuguesa**, v. 32, n. 3, p. 227-235, 2019. Disponível em: <https://eds.s.ebscohost.com/abstract?site=eds&scope=site&jrnl=0870399X&AN=135676892&h=VqIUgCj9ahxBwUQJ3WSA9eKbNiAgOBOiPWe4nOy8PK5yVGHfi6bv3JwdmdlfOyHD%2b%2f290lklU9jA42NIQGSmxg%3d%3d&cr=c&resultLocal=ErrCrlNoResults&resultNs=Ehost&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d0870399X%26AN%3d135676892>. Acesso em: 28 mar. 2022.

EDUCAÇÃO Especial na Escola Básica. Produção de Faculdade de Educação UFMG, 2020. 1 vídeo (1h57min). (Ciclo Interinstitucional de debates sobre Educação Especial). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oeJQ8j9J1QA>. Acesso em: 28 mar. 2022.

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cad. CEDES**, Campinas/SP, v. 19, n. 46, Sept. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300002. Acesso em: 27 abr. 2020.

GARCIA, R. M. C. Políticas para Educação Especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Rev. Bras. Ed. Esp**, Bauru, v. 12, n. 3, p. 299-316, Set-Dez, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382006000300002>. Acesso em: 28 mar. 2022.

GLAT, T. *et al.* Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, R. (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. Apresentação. *In*: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 1-4. (Coleção educação contemporânea).

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

JANNUZZI, G. M. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas, São Paulo: Editores Associados, 1992.

JANNUZZI, G. M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte.**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235/237>. Acesso em: 29 abr. 2020.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B. Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 95-108, jul./set. 2011.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFnyqXR9TSpYc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução Celia Neve e Alderico Toribío. 7. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2002.

LAPLANE, A. L. F. O que os dados do Censo escolar revelam sobre as barreiras à inclusão? **Educação e Fronteiras On-line**, Dourados-MS, v. 5, n. 13, p. 7-20, mai./ago., 2015.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. I. S. **Educação escolar, políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 37-45, 2007.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, L. M. Os Fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez., 2006.

MENDES, E. G. A. A formação de professores e a política nacional de educação. *In*: CAIADO, K. R. M. *et al.* (org.). **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. v. 2.

MENDES, E. G. A.; MALHEIRO, C. L. Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? *In*: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 343-359.

MICHELS, M. H. O instrumental, o gerencial e a formação a distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva. *In*: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (org.). **Professores e educação especial**: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 79-90.

MILANEZ, S. G. C. Deficiência Intelectual: conhecimentos para uma prática educacional inclusiva. *In*: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (org.). **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe, 2008. p. 55 a 63.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 05/2020**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 mar. 2022.

NETTO, J. P. O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais. *In*: NOGUEIRA, F. M. G.; RIZZOTTO, M. L. F. (org.). **Estado e políticas sociais**: Brasil – Paraná. Cascavel: Edunioeste, 2003.

NEVES, L. M. W. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPEd, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/qt05/t0510.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

NUNES, L. R. D’O. P.; FERREIRA, J. R. Deficiência Mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. **Revista Em Aberto**, ano 13, n. 60, p. 37-60, out./dez. 1993.

OLIVEIRA, A. A. S. Avaliação da Condição de Alfabetização de Estudantes com Deficiência Intelectual no Contexto Inclusivo. **Arquivos Analíticos de políticas educativas**, v. 23, n. 31, p. 1-14, 2015. (Dossiê de Educação Especial II). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1627>. Acesso em: 28 mar. 2022.

OLIVEIRA, A. A. S. Currículo, avaliação e deficiência intelectual em busca de referentes. *In*: MENDES, E. G.; CIA, F. (org.). **Inclusão escolar e o atendimento educacional**. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2014. p. 201-216.

OLIVEIRA, A. A. S. **Estudos na área da deficiência intelectual**: avaliação pedagógica, aprendizagem e currículo escolar. 2015. 359p. Tese (Livre-docência em

Educação Especial) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

OLIVEIRA, A. A. S.; VALENTIM, F. O. D.; SILVA, L. H. **Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

OLIVEIRA, P. J. D.; OLIVEIRA, W. P.; BARBOSA, R. P. C. A percepção dos professores sobre a inclusão no ensino remoto dos alunos com deficiência durante a pandemia do novo Coronavírus. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 7, e4710716380, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i7.16380>. Acesso em: 28 mar. 2022.

PADILHA, A. M. L. Contribuições teórico-metodológicas para o estudo sobre o discurso de meninos internos em instituição prisional. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.12, n. 24, p. 104-116, jul-dez, 2006.

PIMENTEL, A. O método da análise documental seu uso numa pesquisa historiográfica. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov., 2001.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-74. (Pontos e contrapontos).

PRIETO, R. G. Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com necessidades educacionais especiais com base em fontes documentais. *In*: JESUS, D. M. J.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. N. (org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Dados eletrônicos. Vitória: EDUFES, 2012. p. 41-59.

ROMÃO, J. E. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RUBIN, M. H.; ALMEIDA, M. A. Educação de Jovens e Adultos com deficiência mental: análise evolutiva da aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática. CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., 2007, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2007. ISBN 978-85-99643-11-2. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2007/047.pdf>. Acesso em: 8 out. 2021.

RUEDA, J. L.; SANTOS, J. M. O. Conselho Municipal de Educação de Iperó/SP: criação, implementação e gestão democrática. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v. 2, n. 2, mai.- ago. p.16-26, 2018. Disponível em: <http://www.ensaio pedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/81/111>. Acesso em: 21 out. 2021.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAWAIA, B. B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: uma análise ético-psicossocial da desigualdade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SCHUELER, P. **O que é uma pandemia**. Portal Fiocruz. [online]. 23 mar. 2020. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-umapandemia>. Acesso em: 25 jul. 2020.

SOUZA, D. B.; FARIA, L. C. B. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out./dez. 2004.

SUBTIL, M. J. D. Reflexões sobre Marxismo e perspectiva teórico-metodológica para a pesquisa em políticas educacionais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 153-162, dez., 2016.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Cad. CEDES**, Campinas/SP, v. 21, n. 55, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300002. Acesso em: 26 jan. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PROTOCOLO REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

 UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” Câmpus de Marília	
PROTOCOLO DE REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	
Pergunta da pesquisa	Quais as tendências dos estudos sobre avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual?
Objetivo da Pesquisa	Geral: identificar e analisar as tendências dos estudos sobre avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual (2008-2018), destacando os desafios e possibilidades no uso de diretriz para avaliação desse público na perspectiva inclusiva, no contexto da classe comum.
	Específicos: a) identificar e analisar as tendências dos estudos sobre avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual; b) destacar os desafios e possibilidades no uso de diretriz para avaliação desse público na perspectiva inclusiva, no contexto da classe comum;
Fonte de dados	BDTD https://bdttd.ibict.br/vufind/
Descritores com a o uso do booleano AND	Principais: Deficiência mental Deficiência intelectual
	Alternativos: Avaliação; Avaliação da aprendizagem; Avaliação pedagógica; Avaliação escolar; Modelo de avaliação; Avaliação do ensino; Avaliação das condições de ensino; Acompanhamento pedagógico dos alunos.
Critérios de Inclusão/Exclusão	Inclusão: Pesquisas com foco em investigar avaliação da aprendizagem para escolares com deficiência intelectual no período 2008-2018, na educação básica (educação infantil – ensino fundamental e ensino médio).
	Exclusão: Pesquisas fora do período 2008-2018; Pesquisas publicadas em duplicidade; Pesquisas que não tenham relação com o foco de investigação, ou seja trabalhos que investigaram avaliação institucional, avaliação de cursos, avaliação de larga escala, avaliação na educação superior, avaliação de qualidade produtos.
RESULTADO UTILIZANDO DESCRITORES DEFICIÊNCIA MENTAL E AVALIAÇÃO	
1º Busca: simples	286
2ª Busca: avançada com utilização dos descritores principais entre aspas	99

1º Filtro: 2008-2018	47
2º filtro: tese, dissertação, artigo	47
Crítérios de Exclusão:	38 (trinta e oito) dos textos encontrados na pesquisa foram descartados por não responderem a pergunta inicial da pesquisa, totalizando assim um total de 09 (nove) textos que atendem os parâmetros e critérios propostos.
RESULTADO UTILIZANDO DESCRITORES DEFICIÊNCIA INTELECTUAL AND AVALIAÇÃO	
1º Busca: simples	261
2ª Busca: avançada com utilização dos descritores entre aspas	230
1º Filtro: 2008-2018	190
2º filtro: tese, dissertação, artigo	190
Crítérios de Exclusão:	155 (cento e cinquenta e cinco) dos textos encontrados na pesquisa foram descartados por não responderem a pergunta inicial da pesquisa, totalizando assim um total de 35 (trinta e cinco) textos que atendem os parâmetros e critérios propostos.
RESULTADO UTILIZANDO DESCRITORES DEFICIÊNCIA MENTAL AND AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	
1º Busca: simples	45
2ª Busca: avançada com utilização dos descritores entre aspas	21
1º Filtro: 2008-2018	10
2º filtro: tese, dissertação, artigo	10
Crítérios de Exclusão:	03 (três) dos textos encontrados na pesquisa foram descartados por não responderem a pergunta inicial da pesquisa, totalizando assim um total de 07 (sete) textos que atendem os parâmetros e critérios propostos.
RESULTADO UTILIZANDO DESCRITORES DEFICIÊNCIA INTELECTUAL AND AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	
1º Busca: simples	97
2ª Busca: avançada com utilização dos descritores entre aspas	87
1º Filtro: 2008-	69

2018	
2º filtro: tese, dissertação, artigo	69
Critérios de Exclusão:	51 (cinquenta e um) dos textos encontrados na pesquisa foram descartados por não responderem a pergunta inicial da pesquisa, totalizando assim um total de 18 (dezoito) textos que atendem os parâmetros e critérios propostos.
RESULTADO UTILIZANDO DESCRITORES DEFICIÊNCIA MENTAL AND AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA	
1º Busca: simples	33
2ª Busca: avançada com utilização dos descritores entre aspas	19
1º Filtro: 2008-2018	9
2º filtro: tese, dissertação, artigo	9
Critérios de Exclusão:	02 (dois) texto foi descartado por não responderem a pergunta inicial da pesquisa, totalizando assim um total de 07 (sete) textos que atendem os parâmetros e critérios propostos.
RESULTADO UTILIZANDO DESCRITORES DEFICIÊNCIA INTELECTUAL AND AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA	
1º Busca: simples	70
2ª Busca: avançada com utilização dos descritores entre aspas	62
1º Filtro: 2008-2018	54
2º filtro: tese, dissertação, artigo	54
Critérios de Exclusão:	37 (trinta e sete) dos textos encontrados na pesquisa foram descartados por não responderem a pergunta inicial da pesquisa, totalizando assim um total de 17 (dezessete) textos que atendem os parâmetros e critérios propostos.
RESULTADO UTILIZANDO DESCRITORES DEFICIÊNCIA MENTAL AND AVALIAÇÃO ESCOLAR	
1º Busca: simples	86
2ª Busca: avançada com utilização dos descritores entre aspas	35
1º Filtro: 2008-2018	18

2º filtro: tese, dissertação, artigo	18
Crítérios de Exclusão:	09 (nove) dos textos encontrados na pesquisa foram descartados por não responderem a pergunta inicial da pesquisa, totalizando assim um total de 09 (nove) textos que atendem os parâmetros e critérios propostos.
RESULTADO UTILIZANDO DESCRITORES DEFICIÊNCIA INTELECTUAL AND AVALIAÇÃO ESCOLAR	
1º Busca: simples	133
2ª Busca: avançada com utilização dos descritores entre aspas	118
1º Filtro: 2008-2018	101
2º filtro: tese, dissertação, artigo	101
Crítérios de Exclusão:	67 (Sessenta e sete) dos textos encontrados na pesquisa foram descartados por não responderem a pergunta inicial da pesquisa, totalizando assim um total de 34 (trinta e quatro) textos que atendem os parâmetros e critérios propostos.
RESULTADO UTILIZANDO DESCRITORES DEFICIÊNCIA MENTAL AND MODELO DE AVALIAÇÃO	
1º Busca: simples	60
2ª Busca: avançada com utilização dos descritores entre aspas	13
1º Filtro: 2008-2018	05
2º filtro: tese, dissertação, artigo	05
Crítérios de Exclusão:	03 (três) dos textos encontrados na pesquisa foram descartados por não responderem a pergunta inicial da pesquisa, totalizando assim um total de 02 (dois) textos que atendem os parâmetros e critérios propostos.
RESULTADO UTILIZANDO TERMO DEFICIÊNCIA INTELECTUAL AND MODELO DE AVALIAÇÃO	
1º Busca: simples	35
2ª Busca: avançada com utilização dos descritores entre aspas	30
1º Filtro: 2008-2018	24
2º filtro: tese,	24

dissertação, artigo	
Crítérios de Exclusão:	20 (vinte) dos textos encontrados na pesquisa foram descartados por não responderem a pergunta inicial da pesquisa, totalizando assim um total de 04 (Quatro) textos que atendem os parâmetros e critérios propostos.
RESULTADO UTILIZANDO DESCRITORES DEFICIÊNCIA MENTAL AND AVALIAÇÃO DO ENSINO	
1º Busca: simples	59
2ª Busca: avançada com utilização dos descritores entre aspas	30
1º Filtro: 2008-2018	11
2º filtro: tese, dissertação, artigo	11
Crítérios de Exclusão:	03 (três) dos textos encontrados na pesquisa foram descartados por não responderem a pergunta inicial da pesquisa, totalizando assim um total de 08 (oito) textos que atendem os parâmetros e critérios propostos.
RESULTADO UTILIZANDO DESCRITORES DEFICIÊNCIA INTELECTUAL AND AVALIAÇÃO DO ENSINO	
1º Busca: simples	132
2ª Busca: avançada com utilização dos descritores entre aspas	118
1º Filtro: 2008-2018	97
2º filtro: tese, dissertação, artigo	97
Crítérios de Exclusão:	75 (setenta e cinco) dos textos encontrados na pesquisa foram descartados por não responderem à pergunta inicial da pesquisa ou estavam em duplicidade, totalizando assim um total de 22 (vinte e dois) textos que atendem aos parâmetros e critérios propostos.
RESULTADO UTILIZANDO DESCRITORES DEFICIÊNCIA MENTAL AND AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ENSINO	
1º Busca: simples	17
2ª Busca: avançada com utilização dos descritores entre aspas	4
1º Filtro: 2008-2018	2
2º filtro: tese, dissertação,	2

artigo	
Crítérios de Exclusão:	Nenhum dos textos encontrados na pesquisa foram descartados por não responderem a pergunta inicial da pesquisa, portanto foram 02 (dois) textos que atendem os parâmetros e critérios propostos.
RESULTADO UTILIZANDO DESCRITORES DEFICIÊNCIA INTELECTUAL AND AVALIAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE ENSINO	
1º Busca: simples	31
2ª Busca: avançada com utilização dos descritores entre aspas	27
1º Filtro: 2008-2018	26
2º filtro: tese, dissertação, artigo	26
Crítérios de Exclusão:	22 (vinte e dois) dos textos encontrados na pesquisa foram descartados por não responderem a pergunta inicial da pesquisa, totalizando assim um total de 04 (quatro) textos que atendem os parâmetros e critérios propostos.
RESULTADO UTILIZANDO DESCRITORES DEFICIÊNCIA MENTAL AND ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DOS ALUNOS	
1º Busca: simples	9
2ª Busca: avançada com utilização dos descritores entre aspas	5
1º Filtro: 2008-2018	4
2º filtro: tese, dissertação, artigo	4
Crítérios de Exclusão:	01 (um) dos textos encontrados na pesquisa foram descartados por não responderem a pergunta inicial da pesquisa, totalizando assim um total de 03 (três) textos que atendem os parâmetros e critérios propostos.
RESULTADO UTILIZANDO DESCRITORES DEFICIÊNCIA INTELECTUAL AND ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DOS ALUNOS	
1º Busca: simples	33
2ª Busca: avançada com utilização dos descritores entre aspas	30
1º Filtro: 2008-2018	23
2º filtro: tese, dissertação, artigo	23
Crítérios de	18 (dezoito) dos textos encontrados na pesquisa foram descartados por

Exclusão:	não responderem a pergunta inicial da pesquisa, totalizando assim um total de 05 (cinco) textos que atendem os parâmetros e critérios propostos.
DESCRIÇÃO DOS RESULTADOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	
Título	Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar
Ano	2011
Data da extração de dados	25/07/2021
Horário	17h37min
Autores	VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado
Descritores de busca	DEFICIÊNCIA MENTAL E AVALIAÇÃO
Tipo de estudo (tese, dissertação, artigo)	Dissertação
Cidade de Origem	Marília- SP
Objetivo do estudo	Identificar e analisar como vem sendo desenvolvida a avaliação da aprendizagem escolar, nas escolas municipais do Ensino Fundamental – ciclo I, de uma cidade do interior paulista, para os alunos com deficiência intelectual, assim como apresentar aos seus professores o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – RAADI (SÃO PAULO, 2008), acompanhando e analisando as implicações da aplicabilidade de tal instrumento, na escola, focando as expectativas curriculares de Língua Portuguesa
Link de acesso	https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91198
Resumo	Com a proposta de inclusão escolar, divulgada mais fortemente a partir da década de 1990, no Brasil, surge a preocupação em revisar os papéis que a escola comum passa a desempenhar, frente a essa nova realidade. Tal movimento implica profundas mudanças na concepção de educação e, conseqüentemente, nas concepções sobre ensino, aprendizagem e avaliação. A prática usual de avaliação da aprendizagem, desenvolvida nas escolas, tem-se mostrado, predominantemente, restrita à mensuração e à utilização de instrumentos que pouco contribuem para a prática pedagógica do professor e, dessa forma, se constituem em práticas pouco favoráveis à inclusão do aluno com deficiência intelectual. A avaliação da aprendizagem deve ser capaz de identificar o potencial de aprendizagem dos alunos, indicar suas necessidades e oferecer subsídios ao planejamento da prática pedagógica do professor. Diante disso, esta pesquisa teve por objetivos identificar e analisar como vem sendo desenvolvida a avaliação da aprendizagem escolar, nas escolas municipais do Ensino Fundamental – ciclo I, de uma cidade do interior paulista, para os alunos com deficiência intelectual, assim como apresentar aos seus professores o Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – RAADI (SÃO PAULO, 2008), acompanhando e analisando as implicações da aplicabilidade de tal instrumento, na escola, focando as expectativas curriculares de Língua Portuguesa. Para a realização deste estudo, foi selecionado um grupo-amostra de 6 professores que tinham alunos com deficiência intelectual matriculados em suas turmas. De tal grupo, 3 professores fizeram a aplicação do Referencial com seus alunos com deficiência intelectual. Além disso, os procedimentos metodológicos

	compreenderam também um roteiro de entrevistas inicial com todos os participantes e um roteiro de entrevistas final, apenas com aqueles que participaram da intervenção. Os resultados com as entrevistas iniciais apontaram concepções ainda bastante restritas e individuais acerca da inclusão escolar, deficiência intelectual e avaliação da aprendizagem. Entretanto, a aplicação do Referencial, de acordo com os professores, mostrou-se adequada, na medida em que identificou não apenas dificuldades, mas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, demonstrando aos professores novos olhares a respeito de seu aluno com deficiência e direcionando caminhos orientadores para a prática pedagógica.
Palavras-chave	Deficiência Intelectual. Inclusão escolar. Avaliação da aprendizagem escolar. Referencial de avaliação.
Título	Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e expectativas de aprendizagem: análise do documento oficial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
Ano	2016
Data da extração de dados	25/07/2021
Horário	17h37min
Autores	LARA, Patrícia Tanganelli
Descritores de busca	DEFICIÊNCIA MENTAL E AVALIAÇÃO
Tipo de estudo (tese, dissertação, artigo)	Tese
Cidade de Origem	São Paulo- SP
Objetivo do estudo	Analisar as orientações, as concepções e proposições teórico-práticas contidas nesse Referencial, cotejando-as com aquelas contidas nas Orientações Curriculares destinadas aos alunos considerados normais.
Link de acesso	https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10522/1/Patricia%20Tanganelli%20Lara.pdf
Resumo	A inclusão dos alunos com deficiência intelectual requer o desenvolvimento de propostas educacionais para a aprendizagem dos conteúdos estabelecidos na escola. As orientações estabelecidas pela PMSP procuram operacionalizar as estratégias de ensino voltadas para alunos com deficiência incluídos em classes do ensino regular através do apoio do professor regente da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão SAAI, cujo instrumento atual é o documento intitulado Referencial de Avaliação sobre a Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual RAADI Ensino Fundamental I (São Paulo, 2008), baseado nas Orientações Curriculares Preposição de Expectativas de Aprendizagem Ensino Fundamental I (São Paulo, 2007). Este documento tem o objetivo de subsidiar a avaliação do professor da sala de aula comum, que tenham alunos com deficiência intelectual, para analisar o processo de aprendizagem e propor ações para o redimensionamento das práticas pedagógicas. Esta pesquisa teve o objetivo de analisar as orientações, as concepções e proposições teórico-práticas contidas nesse Referencial, cotejando-as com aquelas contidas nas Orientações Curriculares destinadas aos alunos considerados normais. A análise dos dados colhidos e organizados, dos documentos citado acima, foi realizada com base nas contribuições de Vygotsky (1997, 2001, 2005, 2007, 2008, 2009), em especial os conceitos de zona de desenvolvimento proximal, processos de

	<p>mediação e exploração da capacidade de abstração dos alunos com deficiência intelectual. Os principais achados da investigação podem ser assim descritos: 1) que as adaptações sugeridas expressam, pela lentificação e redução do conteúdo, a perspectiva de impossibilidade de acesso à língua escrita, mas que as expectativas de aprendizagem dos demais conteúdos escolares (Linguagem Oral, Matemática, Ciências, Geografia e História) favorecem, de maneira geral, o desenvolvimento de pensamento abstrato, o que revela que a perspectiva de irreversibilidade da deficiência mental reside especialmente em relação ao domínio da língua escrita; 2) a reiteração constante de que as expectativas indicadas só podem ser cumpridas com apoio do professor ou de colegas mais experientes prejudicam o desenvolvimento do pensamento abstrato, o que vai de encontro com a perspectiva vygostskyana, que o documento afirma ser sua base teórica</p>
Palavras-chave	Inclusão Escolar; Deficiência Intelectual; Expectativas de aprendizagem; Pensamento Abstrato.
Título	Procedimentos avaliativos no processo de escolarização de uma estudante com deficiência intelectual
Ano	2017
Data da extração de dados	25/07/2021
Horário	17h37min
Autores	LUZ, Lelyane Silva e.
Descritores de busca	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AVALIAÇÃO
Tipo de estudo (tese, dissertação, artigo)	Dissertação
Cidade de Origem	Uberlândia- MG
Objetivo do estudo	Compreender os procedimentos avaliativos aplicados por uma professora no processo de escolarização de uma estudante com deficiência intelectual no ensino regular do quarto do ensino fundamental
Link de acesso	https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20917
Resumo	<p>Este estudo teve objetivo de compreender os procedimentos avaliativos aplicados por uma professora no processo de escolarização de uma estudante com deficiência intelectual no ensino regular do quarto do ensino fundamental. A pesquisa foi desenvolvida de agosto a dezembro de 2015, em uma escola pública da rede municipal de Uberlândia, MG. Buscando alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, a opção metodológica para seu desenvolvimento seguiu princípios da abordagem qualitativa em um estudo de caso. No cotidiano escolar, o estudo de caso envolve troca de relações entre envolvidos, princípios e valores que aparecem nas ações e interações, nas rotinas e nas relações sociais. A metodologia de investigação foi organizada em dois focos investigativos: a realização de uma entrevista com a professora e a observação participante em sala de aula, associada à tomada de notas de campo para compreender as práticas de avaliação. A justificativa para a escolha desse conjunto de estratégias de investigação é que a entrevista com a professora e as observações na sala de aula formam um conjunto de informações importantes sobre o fenômeno investigado. Os resultados apontam a necessidade de refletir sobre os procedimentos avaliativos e o processo de escolarização de estudantes com deficiência intelectual no ensino regular. Os</p>

	<p>procedimentos avaliativos utilizados pela professora foram o “para casa”, estudos dirigidos, trabalhos interdisciplinares e prova bimestral. Além disso, ficou evidente que a concepção da professora acerca da deficiência intelectual desconsidera o potencial de aprendizagem da estudante. Isso se confirma em sua conduta ao elaborar materiais adaptados à estudante para facilitar a sua realização sem avançar para conteúdos mais complexos. Desse modo, a avaliação formativa é uma perspectiva que se faz necessária à prática educacional da professora para acompanhar as aprendizagens da estudante com deficiência intelectual e dos/as demais estudantes no processo de escolarização, oportunizando momentos de interação, diálogo e troca de saberes. Destacamos também a formação continuada com estudos para avaliação formativa importante para transformar as concepções do trabalho docente e proporcionar um espaço de reflexão sobre a prática educacional, pois a avaliação formativa é processual, contínua e dialógica; ou seja, possível de ser concebida com perspectiva avaliativa cuja vivência pode ser marcada pela lógica da inclusão.</p>
Palavras-chave	Procedimentos de avaliação educacional. Deficiência intelectual. Prática educativa.
Título	Avaliação de funcionalidade em atividades e participação de alunos com deficiência intelectual: elaboração de protocolo escolar
Ano	2011
Data da extração de dados	25/07/2021
Horário	17h37min
Autores	MICCAS, Camila
Descritores de busca	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AVALIAÇÃO
Tipo de estudo (tese, dissertação, artigo)	Dissertação
Cidade de Origem	São Paulo-SP
Objetivo do estudo	Elaborar um protocolo, baseado na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), para a avaliação de escolares com deficiência intelectual e verificar a sua aplicabilidade
Link de acesso	http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1558
Resumo	<p>O objetivo deste trabalho foi elaborar um protocolo, baseado na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), para a avaliação de escolares com deficiência intelectual e verificar a sua aplicabilidade. A elaboração do protocolo passou por etapas distintas, a saber, desenvolvimento de um protocolo inicial, revisão após exame de qualificação, análise por pesquisadores juízes e revisão pela pesquisadora. Ao final desse processo, convergiu-se apenas para o componente Atividades e Participação da CIF para a seleção dos itens componentes no protocolo proposto. A aplicabilidade dessa última versão do protocolo foi verificada em estudo-piloto junto a professores do Ensino Fundamental I que ministram aulas para alunos com síndrome de Down em salas regulares da rede municipal de ensino de Barueri, SP. O estudo piloto com grupo controle (crianças com desenvolvimento típico) e crianças com Síndrome de Down, mostrou que o protocolo avalia a funcionalidade em Atividades e Participação, de forma adequada. Foi verificado, através de questionário aplicado com os professores, boa aceitação do uso do protocolo em ambiente escolar.</p>
Palavras-chave	Deficiência Intelectual; Síndrome de Down; Ensino Fundamental I;

	Avaliações escolares; Inclusão Escolar.
Título	A avaliação como elemento de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola pública
Ano	2016
Data da extração de dados	25/07/2021
Horário	17h37min
Autores	VITORINO, Stephânia Cottorello
Descritores de busca	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AVALIAÇÃO
Tipo de estudo (tese, dissertação, artigo)	Tese
Cidade de Origem	Araraquara - SP
Objetivo do estudo	Desvelar a percepção que as professoras das salas comuns e das salas de recurso da rede municipal do interior paulista têm a respeito da avaliação como instrumento norteador de seu trabalho pedagógico, bem como as práticas de avaliação que vem desenvolvendo e as condições efetivas para uma prática mais formativa no cotidiano escolar.
Link de acesso	https://repositorio.unesp.br/handle/11449/143971
Resumo	<p>O propósito central desta tese de doutorado foi investigar como vem sendo realizada a avaliação da aprendizagem, dentro de um contexto de “escola para todos”, fazendo uma análise dos processos avaliativos que permeiam a educação dos alunos público alvo da educação especial (P.A.E.E), mais especificamente aqueles com Deficiência Intelectual. O principal objetivo foi desvelar a percepção que as professoras das salas comuns e das salas de recurso da rede municipal do interior paulista têm a respeito da avaliação como instrumento norteador de seu trabalho pedagógico, bem como as práticas de avaliação que vem desenvolvendo e as condições efetivas para uma prática mais formativa no cotidiano escolar. O estudo concentrou-se nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, nas classes do fundamental I, em duas escolas do Município do interior paulista, selecionadas como inclusivas por ter em seu quadro professores habilitados. O referencial teórico utilizado partiu de um levantamento em banco de teses e dissertações sobre o tema em questão, artigos científicos e também pesquisa bibliográfica. A opção metodológica foi pela abordagem qualitativa, envolvendo análise documental, observação dos processos avaliativos nas salas de recurso e questionários, utilizados para obter registros escritos dos professores das salas regulares e dos especialistas das salas de recurso. A análise documental incluiu análise dos documentos emanados dos órgãos superiores e dos documentos produzidos no interior da escola, em particular o projeto político pedagógico e os portfólios. Dentre os resultados apontados pela pesquisa destaca-se que a avaliação da aprendizagem com o aluno público alvo da educação especial, com deficiência intelectual, no interior da escola, precisa ser reconfigurada dentro de parâmetros flexíveis, com adaptação de conteúdos e instrumentos diversificados. Percebeu-se que quando houve avaliação mediada pela professora os alunos demonstraram maior compreensão e reflexão. O instrumento de avaliação “portfólio” conseguiu fornecer informações relevantes sobre o desenvolvimento dos alunos e levar a reflexões contínuas, no sentido de acompanhar a trajetória do aluno tornando-se um instrumento valioso no processo de avaliação formativa e aprendizagem com os alunos público alvo da</p>

	educação especial, porém com necessidade de oferecer formação às professoras, sobre a elaboração e a organização do instrumento. Os resultados indicam que existe realmente um descompasso do que é proposto em uma escola inclusiva e uma educação efetiva, o que tem impossibilitado o real desenvolvimento dos alunos P.A.E.E., dentro das reais possibilidades concretas de seu desenvolvimento
Palavras-chave	Inclusão Escolar, Alunos Público Alvo da Educação Especial, Deficiência Intelectual, Avaliação.
Título	Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual: a experiência de professores do ensino fundamental em Jijoca de Jericoacoara-CE
Ano	2018
Data da extração de dados	25/07/2021
Horário	17h37min
Autores	MUNIZ, Sheila Maria
Descritores de busca	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AVALIAÇÃO
Tipo de estudo (tese, dissertação, artigo)	Dissertação
Cidade de Origem	Fortaleza - CE
Objetivo do estudo	Investigar a prática de avaliação da aprendizagem junto a alunos com DI incluídos em classes regulares do Ensino Fundamental da rede pública do município de Jijoca de Jericoacoara-CE.
Link de acesso	http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/30822
Resumo	A sociedade contemporânea se encontra frente ao desafio da Educação Inclusiva, uma vez que esta preconiza os ideais de igualdade e qualidade na Educação, de forma universal. Logo, a inclusão de alunos com deficiência na escola de Ensino Regular implica adaptações curriculares e significativas mudanças na prática da avaliação da aprendizagem, uma vez que, tradicionalmente, tal prática está pautada na classificação, seleção e exclusão, estando em oposição ao processo formativo preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Nessa perspectiva, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a prática de avaliação da aprendizagem junto a alunos com DI incluídos em classes regulares do Ensino Fundamental da rede pública do município de Jijoca de Jericoacoara-CE. E, como objetivos específicos, buscou: i) pesquisar as concepções referentes à Deficiência Intelectual, Inclusão Educacional e Avaliação da Aprendizagem dos professores; ii) identificar os procedimentos e instrumentos avaliativos utilizados pelos professores junto aos alunos com DI; iii) conhecer as dificuldades relacionadas à avaliação da aprendizagem dos alunos com DI através de professores, alunos e seus familiares ou responsáveis; e iv) coletar sugestões do professor, alunos e seus familiares ou responsáveis para a melhoria da avaliação da aprendizagem desse alunado. Como aporte teórico, relativo ao percurso histórico da Avaliação Educacional, embasou-se na perspectiva de Vianna (2014, 2005, 2000, 1989); em relação à inclusão e avaliação de alunos com DI, sob a óptica de Beyer (2005) e no que diz respeito à avaliação formativa, em Hadji (2001). Logo, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa. Os instrumentos utilizados, para a de coleta de dados foram as entrevistas, questionários semiestruturados, análise documental e observações. Os dados foram reunidos em unidades de

	sentido e analisados à luz da hermenêutica de Heidegger. As amostras foram compostas por 6 professores, 4 coordenadores pedagógicos, 3 diretores escolares e 4 familiares de alunos com DI, totalizando 17 sujeitos. Os resultados indicam que o ambiente escolar ao qual essas crianças se encontram ainda não está plenamente adequado às suas especificidades, para que seja efetivada a inclusão. E as principais dificuldades apontadas pelos sujeitos dizem respeito à falta de formação continuada direcionada à temática da inclusão, bem como avaliação da aprendizagem dos alunos com DI, indicando, ainda, concepções limitadas ao que concerne à Educação Inclusiva.
Palavras-chave	Deficiência Intelectual. Avaliação da Aprendizagem. Avaliação Inclusiva.
Título	“Sei ou não sei, eis a questão”: o professor e seu saber fazer na perspectiva da avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência intelectual
Ano	2017
Data da extração de dados	25/07/2021
Horário	17h37min
Autores	ALBUQUERQUE, Richardson Batalha de
Descritores de busca	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AVALIAÇÃO
Tipo de estudo (tese, dissertação, artigo)	Dissertação
Cidade de Origem	São Cristóvão - SE
Objetivo do estudo	Compreender como o professor a partir do seu saber fazer constrói a avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual
Link de acesso	https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/12510
Resumo	A pesquisa teve como finalidade compreender como o professor a partir do seu saber fazer constrói a avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual. O saber fazer base desta pesquisa foi fundamentado nos referenciais teóricos de Tardif (2014) e Gauthier (1998), os quais defendem que este é construindo no cotidiano das ações do docente na escola e de forma mais precisa na sala de aula. Um saber prático, carregado de identidade profissional. O campo da coleta de dados se constituiu em uma escola pública da rede estadual de ensino na cidade de Aracaju, com a participação de 10 professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental que vivenciaram, na sala de aula do ensino regular, a experiência de lecionar para alunos com Deficiência Intelectual-D.I. Para a coleta de dados utilizamos entrevista semiestruturada. Os resultados encontrados após a análise revelaram que os professores possuem inúmeras dúvidas na construção de uma avaliação para estes alunos. Dúvidas de um suposto não saber fazer, visto que a avaliação para estes professores é uma ação didática e pedagógica que requer grande habilidade no direcionamento de uma aprendizagem significativa. Os professores apontaram que a prova é o instrumento avaliativo de maior dificuldade na elaboração e aplicação, justamente pela grande complexidade em não conhecer procedimentos metodológicos de ensino voltadas para o aprendizado dos alunos com D.I. Para estes professores inúmeros fatores contribuem para as dificuldades na constituição de um processo avaliativo para este público: a carência de um apoio especializado no direcionamento de ações didáticas e pedagógicas; a ausência na formação inicial de conhecimentos específicos que relacionem teoria a realidade da

	educação escolar das pessoas com algum tipo de deficiência e acima de tudo, a carência de profissionais habilitados em propor métodos para uma avaliação da aprendizagem escolar que de fato garanta resultados no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual. Os resultados ainda apontam para a necessidade na elaboração de um referencial teórico e metodológico que direcione os professores na elaboração de um processo avaliativo da aprendizagem escolar que de fato seja significativo para os alunos com D.I.
Palavras-chave	Avaliação da Aprendizagem. Deficiência Intelectual. Saber Experiencial
Título	Avaliação pedagógica inicial de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental: as possibilidades sobrepõem os limites
Ano	2017
Data da extração de dados	24/06/2021
Horário	18:50
Autores	NASCIMENTO, Telma Raimundo do
Descritores de busca	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AVALIAÇÃO
Tipo de estudo (tese, dissertação, artigo)	Dissertação
Cidade de Origem	Goiânia - GO
Objetivo do estudo	Analisa a avaliação pedagógica inicial para a identificação das necessidades educacionais específicas de alunos com deficiência intelectual do ensino fundamental na Rede Municipal de Educação de Goiânia
Link de acesso	http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7632
Resumo	A presente pesquisa analisa a avaliação pedagógica inicial para a identificação das necessidades educacionais específicas de alunos com deficiência intelectual do ensino fundamental na Rede Municipal de Educação de Goiânia. O objetivo da pesquisa foi identificar como ocorre esse processo de avaliação inicial e se esta avaliação contribui para a aprendizagem dos referidos alunos. A perspectiva teórica da pesquisa pautou-se no Materialismo Histórico Dialético para a apreensão da realidade histórica na qual o aluno com deficiência intelectual está inserido; na Teoria Histórico-Cultural e nos Fundamentos da Defectologia que concebe o aluno com deficiência intelectual como um sujeito que possui especificidades qualitativas; nas concepções de inclusão e no direito de escolarização de todos e na avaliação diagnóstica, formativa e mediadora como subsídio para o atendimento das necessidades específicas dos alunos. O campo da pesquisa foi composto por 05 (cinco) escolas da Rede Municipal de Goiânia, cada uma representando uma Coordenadoria Regional de Educação da referida rede. Os participantes da pesquisa foram 10 (dez) professores – 02 (dois) professores por escola –, sendo que nas escolas que possuem a sala de recursos multifuncionais, participaram 01 (um) professor da sala de aula regular e 01 (um) professor da sala de recursos e na escola que não possui a sala de recursos, participaram 01 (um) professor da sala de aula regular e 01 (um) professor coordenador. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada, seguida de transcrição do conteúdo. A metodologia utilizada foi a Análise de Conteúdos e a técnica de Análise Temática de Bardin. A pesquisa revelou que a avaliação pedagógica inicial realizada pelos professores não contribui para a aprendizagem desses alunos. Foi identificada uma contradição

	teórico-metodológica nos discursos dos participantes, evidenciando que mesmo em nível teórico a inclusão escolar não está clara e internalizada pelos professores, havendo, ainda, a delegação a outros profissionais a avaliação pedagógica inicial dos alunos com deficiência intelectual. A pesquisa apontou a necessidade de realização de uma avaliação diagnóstica, formativa e mediadora, com atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno com deficiência intelectual. Como produto educacional, a pesquisa apresenta um Referencial Avaliativo para a realização da avaliação inicial pedagógica de alunos com deficiência intelectual, visando oferecer aos professores indicativos para a realização de uma avaliação diagnóstica, formativa e mediadora.
Palavras-chave	Educação inclusiva; Deficiência intelectual; Avaliação formativa e mediadora.
Título	Dos desafios às possibilidades: a prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado com o aluno que apresenta deficiência intelectual
Ano	2013
Data da extração de dados	25/07/2021
Horário	17h37min
Autores	ARARUNA, Maria Rejane
Descritores de busca	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AVALIAÇÃO
Tipo de estudo (tese, dissertação, artigo)	Dissertação
Cidade de Origem	Fortaleza- CE
Objetivo do estudo	Investigar se houve evolução na prática pedagógica de três professoras de Sala de Recursos Multifuncionais a partir de uma pesquisa colaborativa
Link de acesso	http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7569
Resumo	O presente trabalho consiste em um estudo sobre a prática pedagógica de professoras de salas de recursos multifuncionais de escolas públicas do município de Fortaleza. Teve por objetivo principal investigar se houve evolução na prática pedagógica de três professoras de Sala de Recursos Multifuncionais a partir de uma pesquisa colaborativa. Como metodologia adotou-se a pesquisa qualitativa colaborativa desenvolvida através das seguintes etapas: diagnóstico, acompanhamento colaborativo, intervenção e avaliação. Os dados foram coletados por meio de observação direta nas salas de recursos e de registros escritos do acompanhamento colaborativo e da intervenção. Foram investigadas a organização do trabalho das professoras na sala de recursos multifuncionais e as estratégias de atendimento desenvolvidas por elas com alunos que apresentam deficiência intelectual. Os resultados da investigação indicam que estas professoras realizam o estudo de caso e elaboram o plano de atendimento para cada um dos alunos por elas atendidos. Elas organizam as atividades e recursos pedagógicos em consonância com os objetivos propostos nos planos. No entanto, apesar do empenho destas professoras em organizar atividades diversificadas e motivadoras e em refletir sobre a prática pedagógica voltada para estes alunos, estas atividades não privilegiam a mobilização cognitiva desses alunos de modo que possa favorecer o avanço conceitual dos mesmos. Estes resultados revelam a dificuldade das professoras em estabelecer relação entre as atividades propostas e os processos

	cognitivos de seus alunos. Palavras-chave: atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncionais, deficiência intelectual.
Palavras-chave	atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncionais, deficiência intelectual.
Título	Avaliação pedagógica para definição de atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual na percepção de professores especialistas
Ano	2014
Data da extração de dados	25/07/2021
Horário	17h37min
Autores	HERADÃO, Julia Gomes
Descritores de busca	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AVALIAÇÃO
Tipo de estudo (tese, dissertação, artigo)	Dissertação
Cidade de Origem	São Carlos-SP
Objetivo do estudo	Identificar e analisar os instrumentos e procedimentos sugeridos pelos professores das salas de recursos deficiência intelectual no desenvolvimento de uma revisão pedagógica. 2) Verificar quais aspectos contribuíram e quais dificultaram o desenvolvimento de uma avaliação pedagógica por professores de salas de recursos com deficiência intelectual.
Link de acesso	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3165
Resumo	<p>A realidade brasileira na construção proposta de um sistema educacional que abrange todas as crianças é apoiada por bases legais e teóricas que fundamentam suas ideias sobre princípios de igualdade, equidade e diversidade. No entanto, muitas vezes, as práticas educacionais escolares se afastam das proposições teóricas. O contato com a realidade escolar, especialmente com os professores das salas de recursos, possibilita perceber o problema envolvendo a realização de uma avaliação educacional à frequência de decisão desses alunos nas salas de recursos Deficiência Intelectual. Diante dessa situação foi elaborada questão: Quais aspectos são relevantes no processo de desenvolvimento de uma revisão pedagógica para definição de serviços nos recursos da sala de Deficiência Intelectual? Que condições são favoráveis e não favoráveis nesse processo? Para tentar responder a essas questões de pesquisa foram propostos como objetivos: 1) Identificar e analisar os instrumentos e procedimentos sugeridos pelos professores das salas de recursos deficiência intelectual no desenvolvimento de uma revisão pedagógica. 2) Verificar quais aspectos contribuíram e quais dificultaram o desenvolvimento de uma avaliação pedagógica por professores de salas de recursos com deficiência intelectual. Investigar este estudo baseou-se em uma abordagem qualitativa com características de pesquisa participativa. Participaram cinco professores de salas de recursos de escolas estaduais de deficiência intelectual em uma cidade do estado de São Paulo. Os professores participaram de reuniões organizadas na forma de um grupo focal. Esses encontros foram filmados e tiveram discussões como gerador do Anexo I da Resolução 11/2008 do ESS. Após cada reunião, as informações observadas foram registradas em diário, como ferramenta complementar para coleta de dados. As informações obtidas através das filmagens receberam o seguinte</p>

	tratamento: a) filmagem verbatim b) identificação de questões discutidas em cada reunião; c) formulação de temas relativos aos tipos de questões discutidas pelo grupo, d) uma descrição dos resultados das informações relativas a cada categoria temática em termos de aspectos do processo de planejamento e avaliação abordados pelos participantes; alternativa apresentada pelos participantes em relação aos temas discutidos, prós, contras, critérios ou justificativas; aspectos mencionados e não discutidos, discussão de resultados e encaminhamentos; considerações do pesquisador. Os dados foram analisados tendo em vista as categorias temáticas para tipos de questões discutidas pelo grupo, as notas registradas no diário de campo, objetivos e quadro teórico. Como resultado indicado pelos professores, incluindo os seguintes instrumentos para a realização da avaliação educacional: Encaminhamento de dados aos alunos para avaliação educacional; Entrevista de roteiro com o aluno; Planilhas estruturadas entrevistas com pais e Atividades a serem realizadas pelos alunos. Em geral, os participantes parecem ter construído uma avaliação educacional, permitindo-lhes encontrar características indicando que o aluno é o público-alvo da sala de recursos para deficientes intelectuais.
Palavras-chave	Deficiência Intelectual; Educação Especial; Avaliação Pedagógica; Sala de Recursos
Título	Um modelo de transferência de tecnologias para a educação básica para avaliação de alunos com sinais do transtorno do espectro autista e deficiência intelectual
Ano	2018
Data da extração de dados	25/07/2021
Horário	17h37min
Autores	SURIANO, Raquel
Descritores de busca	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AVALIAÇÃO
Tipo de estudo (tese, dissertação, artigo)	Dissertação
Cidade de Origem	São Paulo- SP
Objetivo do estudo	O objetivo geral do projeto foi desenvolver, para Educação Básica, dois modelos padronizados de avaliação de alunos com indicadores de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI) mediante a utilização de um ambiente Big Data.
Link de acesso	http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3504
Resumo	Estudos no cenário educacional brasileiro reportam as dificuldades que educadores e equipes gestoras enfrentam para garantir que os alunos com queixas acadêmicas e de atraso de desenvolvimento tenham as devidas avaliações e intervenções educacionais necessárias. O objetivo geral do projeto foi desenvolver, para Educação Básica, dois modelos padronizados de avaliação de alunos com indicadores de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Deficiência Intelectual (DI) mediante a utilização de um ambiente Big Data. Os objetivos específicos foram: a) Instrumentalizar professores e gestores educacionais no uso de procedimentos padronizados de avaliação para a triagem de alunos com essas suspeitas; b) Identificar nos alunos indicadores compatíveis com TEA e DI em função dos instrumentos dos modelos; c) Verificar indicadores de sensibilidade dos procedimentos padronizados de

	<p>triagem e avaliação cognitiva e comportamental em função do número de casos falsos positivos. A amostra foi composta por 16 psicopedagogos que acompanham os 16 setores em que a rede educacional se divide para atender as escolas de cada setor; b) 10 profissionais do Departamento Interdisciplinar de Apoio à Inclusão (DIAI) que auxiliam o processo de inclusão escolar na rede educacional; c) Dois professores de salas de aula de 2º e 4º ano do Ensino Fundamental I de cada setor (01 professor de sala de aula de 2º ano e 01 professor de sala de aula de 4º ano), totalizando 32 professores; d) Os respectivos alunos desses professores que apresentavam sinais de TEA e de DI no período que abrangeu a execução do projeto; e) Pais dos respectivos alunos. Cada sala de aula tinha em média entre 25 a 30 alunos. Os instrumentos para coleta de dados foram: a) Dois checklists para identificação de sinais de DI e de TEA; b) Escala Wechsler abreviada de inteligência; c) Breve Monitor de Problemas-Formulário para Professores e para Pais; d) Inventário de Comportamentos Autísticos; e) Roteiro de orientações de manejo de alunos com sinais e/ou TEA em sala de aula. Para avaliar a efetividade do modelo foram feitos cálculos do número de falsos positivos em função da confirmação diagnóstica ou não da suspeita de DI e TEA. Foram conduzidas análises descritivas para caracterização da amostra de alunos e análises preditivas mediante o uso de técnicas de Mineração de Dados que pudessem verificar os indicadores que são mais sensíveis na definição das queixas compatíveis com os transtornos. Os principais resultados apontaram no caso dos sinais de DI que, considerando o domínio cognitivo, avaliado a partir de habilidades de funcionamento intelectual mediante a WASI, 72,22% da amostra apresenta indicadores de rebaixamento intelectual o que corresponde a um índice de 27,78% de casos falsos positivos que classificaram normal e médio inferior de acordo com a WASI. Diferentemente, como não foi possível efetuar diagnóstico em nenhum dos alunos com o levantamento da suspeita de TEA, o índice de casos falsos positivos correspondeu a 100% da amostra. Os sinais que se mostraram mais discriminativos para o levantamento de suspeita de TEA foram vinculados a déficits na comunicação e interação social. Nos casos da DI foram os comprometimentos sociais na vida diária. O estudo permitiu gerar, após as coletas, um ambiente Big Data para as análises de dados e tomadas de decisão para identificação de alunos com suspeita de transtornos do neuro desenvolvimento compatíveis com DI e TEA, os professores e gestores, atores do processo puderam usar os procedimentos de avaliação dos alunos que apresentam as suspeitas, mostrando a possibilidade de um uso mais eficaz dos recursos públicos.</p>
Palavras-chave	Transtorno do Aspecto Autista; Deficiência Intelectual; Rede Pública de ensino; Professores; Pais.
Título	Avaliação de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado do Município de Fortaleza-CE: diagnóstico, análise e proposições
Ano	2016
Data da extração de dados	25/07/2021
Horário	17h37min
Autores	BARBOSA, Ana Paula Lima
Descritores de busca	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AVALIAÇÃO

Tipo de estudo (tese, dissertação, artigo)	Tese
Cidade de Origem	Fortaleza- CE
Objetivo do estudo	A avaliação de alunos com deficiência intelectual, desenvolvida no atendimento educacional especializado (AEE) da rede de ensino de Fortaleza-CE, com ênfase na aquisição da escrita, visando à proposição de estratégias de compreensão e articulação do serviço especializado com o ensino regular, a partir dos resultados dessa avaliação.
Link de acesso	http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21832
Resumo	<p>Esta pesquisa investigou a avaliação de alunos com deficiência intelectual, desenvolvida no atendimento educacional especializado (AEE) da rede de ensino de Fortaleza-CE, com ênfase na aquisição da escrita, visando à proposição de estratégias de compreensão e articulação do serviço especializado com o ensino regular, a partir dos resultados dessa avaliação. Especificamente, intencionou-se: a) analisar o instrumental de avaliação da escrita utilizado no AEE, com os alunos com deficiência intelectual da rede de ensino de Fortaleza-CE; b) analisar o trabalho pedagógico desenvolvido no atendimento educacional especializado com os alunos com deficiência intelectual, com ênfase na avaliação da escrita; c) investigar a existência de articulação entre o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor de AEE e professores do ensino regular dos alunos com deficiência intelectual. A hipótese que norteou a pesquisa foi de que há articulação diminuta entre o trabalho desenvolvido no AEE e no ensino regular destinado aos alunos com deficiência intelectual, com rebatimentos nos processos de avaliação. O aporte teórico foram os estudos sobre Avaliação Educacional situados na quarta e quinta gerações, do tipo formativo, e abordando a especificidade da avaliação do aluno com deficiência intelectual. Em Educação Especial foram analisadas as configurações atuais, especificamente do AEE, com apoio no referencial vygotskyano. No tocante à aquisição da escrita a base teórica foi a Psicogênese da Língua Escrita. A abordagem da pesquisa foi qualitativa, sendo do tipo pesquisa-ação. O local pesquisado foi uma escola da rede de ensino de Fortaleza-CE, com tradição no atendimento a alunos com deficiência. Os instrumentos de coleta de dados foram a análise documental, a entrevista e sessões reflexivas e de trabalho (SRT). Os sujeitos colaboradores foram uma técnica da rede de ensino referida, o coordenador pedagógico, a professora do AEE e quatro professoras do ensino regular. Os dados foram analisados com aporte metodológico da análise de conteúdo. Os achados da pesquisa evidenciaram que a avaliação do AEE investigada considera aspectos variados do desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Há, entretanto, subutilização dos resultados, inexistindo monitoramento do processo de avaliação na rede de ensino. As professoras do ensino regular revelaram uma predisposição interna e crença na aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, distanciando-se de percepções baseadas no preconceito e estereótipos. Indicaram, entretanto, a necessidade de formação específica sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Inferiu-se a necessidade de articulação entre o trabalho docente realizado no ensino especializado e no ensino regular, desde o planejamento. O coordenador pedagógico foi considerado potencial agente de criação de espaços-tempo de encontro entre os profissionais dos âmbitos de ensino especializado e regular. Foi proposto, por fim, um</p>

	documento orientador destinado aos professores, escolas e sistema de ensino, que pretende contribuir com a articulação qualificada entre o AEE e o ensino regular.
Palavras-chave	Avaliação. Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Intelectual
Título	Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo documental das diretrizes oficiais
Ano	2010
Data da extração de dados	25/07/2021
Horário	17h37min
Autores	FERNANDES, Tereza Liduina Grigório
Descritores de busca	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AVALIAÇÃO
Tipo de estudo (tese, dissertação, artigo)	Dissertação
Cidade de Origem	Fortaleza- CE
Objetivo do estudo	Investigar, em documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), diretrizes referentes à avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência matriculados no Ensino Regular. Especificamente, intencionou identificar a concepção de avaliação da aprendizagem oficialmente preconizada para esse alunado e reconhecer as estratégias de avaliação para uma proposta de Educação Inclusiva.
Link de acesso	http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3297
Resumo	<p>O presente estudo objetivou investigar, em documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), diretrizes referentes à avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência matriculados no Ensino Regular. Especificamente, intencionou identificar a concepção de avaliação da aprendizagem oficialmente preconizada para esse alunado e reconhecer as estratégias de avaliação para uma proposta de Educação Inclusiva. Historicamente, verifica-se uma evolução gradual no sentido da exclusão e segregação para a inclusão socioeducacional da pessoa com deficiência. Diante de pressões políticas, sociais e educativas, inúmeras medidas legais foram elaboradas, nacional e internacionalmente, para assegurar o direito fundamental de educação dessas pessoas. A Educação constitui um meio indispensável para combater a desigualdade e promover a inclusão social e educacional de pessoas com deficiência. Para o aluno com deficiência, a avaliação da aprendizagem apresenta características complexas, por causa de suas especificidades. A inexistência de uma avaliação adequada colabora para validar preconceitos em relação a essa população. A finalidade principal da avaliação deve consistir em analisar as potencialidades de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência, ponderando acerca dos recursos educacionais necessários em benefício da sua aprendizagem. Nesse sentido, procedeu-se a uma pesquisa de natureza documental, sendo o objeto de estudo constituído por documentos de expressão nacional na área de Educação Inclusiva, que constituem veículo de circulação abrangente entre professores pesquisadores e estudiosos do assunto. Assim sendo, foram analisadas publicações da Coleção Saberes e Práticas da Inclusão e Inclusão: Revista da Educação Especial, organizadas pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) com apoio do MEC, no período de 2005 a 2008. A análise de conteúdo realizada identificou os seguintes temas: i) modelos de</p>

	avaliação da aprendizagem; ii) objetivos da avaliação da aprendizagem; iii) planejamento da avaliação; iv) instrumentos avaliativos. Os documentos oficiais investigados apresentam uma proposta geral sobre estratégias avaliativas para a Educação Inclusiva, embora enfatizem ações para pessoas surdas e com deficiência intelectual. Consideram a avaliação formativa o modelo mais adequado para a avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência na Educação Inclusiva.
Palavras-chave	Avaliação da aprendizagem; Pessoa com deficiência; Educação Inclusiva.
Título	Avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual: análise de teses e dissertações brasileiras
Ano	2018
Data da extração de dados	25/07/2021
Horário	17h37min
Autores	ALVES, Augusto Marques
Descritores de busca	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
Tipo de estudo (tese, dissertação, artigo)	Dissertação
Cidade de Origem	São Carlos- SP
Objetivo do estudo	tem como foco a escolarização de pessoas com deficiência, sobretudo a avaliação escolar de alunos com deficiência intelectual.
Link de acesso	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10502
Resumo	<p>A presente pesquisa tem como foco a escolarização de pessoas com deficiência, sobretudo a avaliação escolar de alunos com deficiência intelectual. A avaliação da aprendizagem escolar tem como meta diagnosticar os elementos que estão contribuindo e/ou dificultando a aprendizagem e auxiliar em sua melhoria. As ações avaliativas no âmbito de sala de aula refletem não apenas na forma de conceber e aplicar a avaliação, mas, também, no que diz respeito à escolarização de alunos com e sem deficiência. Nesta direção cabe questionarmos: Como professores da sala regular, do Ensino Fundamental, vêm realizando as avaliações da aprendizagem escolar de seus alunos com deficiência intelectual? O que a produção acadêmica brasileira nos revela? A presente pesquisa teve como objetivo geral realizar um balanço e análise da produção acadêmica brasileira sobre a avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual, matriculados em sala de aula comum do Ensino Fundamental. Trata-se de revisão sistemática de literatura respaldada pela metodologia de pesquisa bibliográfica integrativa. Os resultados indicam que é diminuto o número de pesquisas acadêmicas que tenham a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual na sala regular, do Ensino Fundamental, como objeto de pesquisa e análise; mostraram a ocorrência concomitante de concepções distintas sobre a deficiência intelectual e avaliação da aprendizagem desses estudantes; que os professores indicam que as formas de avaliar são mais do que documentos com a finalidade de registrar o desempenho de alunos a aprendizagem dos conteúdos escolares e reconhecem que os instrumentos avaliativos utilizados têm um importante papel. Esses foram os dados selecionados e analisados por esta pesquisa e talvez indiquem uma fase de transição na forma de conceber a deficiência intelectual em sala de aula e tratar a avaliação da aprendizagem destes</p>

	alunos.
Palavras-chave	Educação Especial. Avaliação da aprendizagem. Deficiência intelectual. Análise integrativa. Balanço de Produção.
Título	Avaliação pedagógica e deficiência intelectual: formação de profissionais da rede pública
Ano	2017
Data da extração de dados	25/07/2021
Horário	17h37min
Autores	STELMACHUK, Anáí Cristina da Luz
Descritores de busca	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
Tipo de estudo (tese, dissertação, artigo)	Tese
Cidade de Origem	São Carlos- SP
Objetivo do estudo	Identificar as concepções de professoras de salas de recursos multifuncionais e supervisoras escolares sobre deficiência intelectual e avaliação, a partir de um curso de formação. Objetivou, ainda, analisar como têm ocorrido os processos avaliativos de alunos com suspeitas de deficiência intelectual para ingresso em programas de educação especial e subsidiar um trabalho em avaliação pedagógica que garanta o direito de todos os alunos aprenderem na escola
Link de acesso	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8937
Resumo	A presente pesquisa teve como objetivo identificar as concepções de professoras de salas de recursos multifuncionais e supervisoras escolares sobre deficiência intelectual e avaliação, a partir de um curso de formação. Objetivou, ainda, analisar como têm ocorrido os processos avaliativos de alunos com suspeitas de deficiência intelectual para ingresso em programas de educação especial e subsidiar um trabalho em avaliação pedagógica que garanta o direito de todos os alunos aprenderem na escola. Desenvolvida em um município do estado do Paraná que adota a avaliação psicoeducacional no contexto escolar, modelo constituído de avaliação pedagógica acrescida de parecer psicológico com o diagnóstico da deficiência, seus sujeitos foram as professoras das salas de recursos multifuncionais e as supervisoras escolares da rede pública municipal de educação, responsáveis pela realização da avaliação pedagógica e a coordenadora do Ensino Fundamental da Secretaria da Educação Municipal. Tendo como aporte as teorias educacionais críticas e seus fundamentos, o encaminhamento metodológico deu-se em uma perspectiva histórica e dialética, cuja abordagem propicia a aproximação e a compreensão das práticas sociais que envolvem os processos estudados para, mais do que compreendê-las, tentar transformá-las. O curso oferecido às participantes da pesquisa fundamentou-se na pedagogia histórico-crítica e os encontros de formação foram videogravados para a coleta de dados. As falas foram transcritas e organizadas em eixos temáticos sobre: o curso de formação, concepções de avaliação, concepções de deficiência intelectual e práticas da avaliação. Como resultado, constatou-se que as concepções de avaliação das participantes validam esse instrumento como um meio de indicar caminhos para a aprendizagem do aluno. No entanto, as cursistas pautam-se mais nas habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos do que nos


	fatores externos a eles que possibilitam esse desenvolvimento, como a própria prática pedagógica em si. Em relação à concepção de deficiência intelectual, percebeu-se uma mescla de concepções: algumas cursistas apresentam discursos prioritariamente pautados em uma visão organicista e outras, mais voltados à perspectiva interacionista. Sobre a prática da avaliação, constatou-se que as cursistas têm conhecimento sobre os procedimentos necessários para o encaminhamento de alunos para avaliação e sobre as normas adotadas pelo município; algumas cursistas apresentam resistência à participação de profissionais da escola no processo avaliativo, indicam a segmentação entre as equipes que atuam dentro e fora da escola, além do predomínio dos pareceres dessas equipes sobre o da equipe pedagógica da escola. Os diagnósticos dos profissionais da área clínica são considerados importantes, porém percebe-se críticas a eles, em especial quando seus resultados não correspondem à expectativa da escola. A partir da realização da avaliação pedagógica realizada no contexto escolar, destacaram-se relatos sobre alunos que tiveram seus processos de aprendizagem ressignificados e deixaram de ser encaminhados para a avaliação psicológica para a identificação de uma suposta deficiência. Conclui-se que a formação oferecida às cursistas se constituiu como um espaço de reflexão que possibilitou mudanças em suas concepções acerca da deficiência intelectual e em seus processos avaliativos.
Palavras-chave	Avaliação. Deficiência intelectual. Educação Especial. Formação continuada.
Título	Calcanhar de Aquiles: a Avaliação do Aluno Com Deficiência Intelectual no Contexto Escolar
Ano	2015
Data da extração de dados	25/07/2021
Horário	17h37min
Autores	AGUIAR, A. M. B.
Descritores de busca	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA
Tipo de estudo (tese, dissertação, artigo)	Tese
Cidade de Origem	Vitoria - ES
Objetivo do estudo	Constituir espaços de reflexões com profissionais que atuam no Ensino Fundamental, problematizando os processos avaliativos vividos na escola com relação aos alunos identificados com deficiência intelectual, buscando constituir práticas pedagógicas inclusivas. Intentou, ainda, discorrer sobre esses processos para desvelar as possibilidades e desafios presentes na avaliação de identificação, de planejamento e de rendimento dos alunos com deficiência intelectual.
Link de acesso	https://repositorio.ufes.br/handle/10/2222
Resumo	Este estudo teve como objetivo constituir espaços de reflexões com profissionais que atuam no Ensino Fundamental, problematizando os processos avaliativos vividos na escola com relação aos alunos identificados com deficiência intelectual, buscando constituir práticas pedagógicas inclusivas. Intentou, ainda, discorrer sobre esses processos para desvelar as possibilidades e desafios presentes na avaliação de identificação, de planejamento e de rendimento dos alunos com deficiência intelectual. Dialogou com as produções de

	<p>pesquisadores que postulam a ideia de que o processo de inclusão escolar pressupõe acesso à escola, bem como a permanência e a garantia do direito de apropriação dos conhecimentos socialmente produzidos. Contou com as contribuições teóricas de Vigotski e de outros teóricos da perspectiva histórico-cultural, buscando trazer suas contribuições para o entendimento dos processos de escolarização na atualidade. Como aporte teórico-metodológico, apoiou-se nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativo-crítica que advogam a possibilidade de, por meio da pesquisa, produzir conhecimento sobre a realidade social, promover mudanças nas situações desafiadoras e envolver os sujeitos pesquisados em processos de formação continuada em contexto. O processo de produção de dados se efetivou no período de março de 2012 a dezembro de 2013. Para o desenvolvimento do estudo, trabalhou-se com duas frentes correlacionadas: a primeira se deu na coleta de dados da pesquisa de caráter nacional que vinha sendo desenvolvida pelo Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), envolvendo professores das Salas de Recursos Multifuncionais dos municípios de Vitória e Serra, ambos no Espírito Santo. A segunda frente aconteceu em uma escola de Ensino Fundamental pertencente à Rede Pública Municipal de Ensino de Serra/ES/ envolvendo professores, pedagogos, dirigentes escolares, alunos matriculados da 4ª à 8ª série do Ensino Fundamental. Essa vinculação inicial ao Oneesp se justifica em função de o tema avaliação se constituir um dos itens investigados pelo Observatório. Como resultados, a pesquisa aponta a necessidade de tornar o tema avaliação presente nos trabalhos desenvolvidos nas formações continuadas com profissionais da educação. Isso, especialmente, em função de esta investigação ter revelado a dificuldade dos professores em lidar com a avaliação para identificação, planejamento e avaliação do rendimento dos alunos. Observou-se desde a valorização dos laudos clínicos à avaliação classificatória no protagonismo da atividade pedagógica. Notou-se uma avaliação não relacionada com os modos de pensar a intervenção com os alunos da escola, principalmente com os alunos com deficiência intelectual. Esses fatores podem se configurar como elementos impeditivos para que os alunos obtenham sucesso em sua jornada educacional. Em contrapartida, esse tema pode ser utilizado para subsidiar a formação continuada. O estudo aponta que, por meio de atitudes colaborativas e críticas, entre os profissionais da escola, foi possível articular ações que garantam o direito de aprender do aluno com deficiência intelectual na escola de ensino comum.</p>
Palavras-chave	Inclusão escolar. Avaliação. Deficiência intelectual.
Título	Alunos com deficiência intelectual e o ensino de ciências
Ano	2015
Data da extração de dados	25/07/2021
Horário	17h37min
Autores	GADI, Maria Cleide
Descritores de busca	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AVALIAÇÃO ESCOLAR
Tipo de estudo (tese, dissertação, artigo)	Dissertação
Cidade de Origem	Maceió-AL
Objetivo do estudo	Investigar as contribuições da linguagem científica e o conhecimento do

	cotidiano, além de avaliar o progresso do aprendizado, junto aos alunos com deficiência intelectual de uma escola pública de Maceió.
Link de acesso	http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1535
Resumo	<p>No Brasil apenas no final do século XX é que a linguagem oral passou a ser apresentada como um conteúdo do Ensino Fundamental, exigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esse documento tem norteado as práticas pedagógicas no nosso país, indicando que é papel da escola levar o aluno a aprender, a utilizar da linguagem oral nas mais diferentes formas de comunicação. Esse trabalho apresentou como objetivo investigar as contribuições da linguagem científica e o conhecimento do cotidiano, além de avaliar o progresso do aprendizado, junto aos alunos com deficiência intelectual de uma escola pública de Maceió. O tema pesquisado tratou da Lagoa Mundaú, inserida no contexto de Ensino de Ciências, integrando também com aspectos socioculturais dos alunos, valorizando os conhecimentos prévios, considerando questões sociais que envolvem a comunidade que está inserida. Os sujeitos da pesquisa foram 15 alunos especiais, que se encontram incluídos em sala de aula com alunos regulares, mas que recebem atenção em sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), duas vezes por semana, durando duas horas cada atendimento, no contra turno da sala regular. Para melhor desenvolvimento do processo de aprendizagem escolar destes estudantes foi facilitada a transposição da linguagem do dia-a-dia para conceitos científicos, a serem abordados previamente. Para isso, buscou-se ações para a implementação pedagógica, como o uso da música, de trabalhos manuais e do teatro. Trabalhos de confecção de objetos diversos e a sua exposição na escola possibilitou aos alunos especiais interagir com a comunidade escolar. Na primeira etapa trabalhou-se com uma paródia, na qual o tema explorou a realidade de pescadores e catadores de mariscos. A etapa seguinte buscou o desenvolvimento de habilidades motoras, com a confecção de artesanato, finalizando com uma exposição de arte na escola. A terceira etapa apresentou para a comunidade escolar uma peça teatral, denominada Moluscos da lagoa Mundaú. O processo de avaliação dos progressos destes estudantes necessitou da observação do desenvolvimento de suas habilidades e de seus diálogos com os colegas e com familiares. Foi aplicado também uma tarefa após a encenação da peça teatral para analisar e avaliar o progresso da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, observou-se que os alunos com deficiência intelectual conseguiram melhorar sua interação com a comunidade escolar e o convívio com os demais colegas da sala regular, por meio de visualização das ações. Verificou-se também que houve a apropriação de conceitos científicos na aquisição dos novos conhecimentos relativos ao ensino de Ciências. Antes das intervenções identificavam os moluscos apenas como animais que tinham o corpo coberto por cascas. Ocorreu mudança no desenvolvimento cognitivo dos alunos, ao aprenderem que os moluscos possuem conchas ao invés de cascas, que são bivalves, pois são compostos por duas conchas e que são invertebrados, ao serem implementadas práticas pedagógicas que favoreceram esse processo, atendendo as atuais necessidades para a inclusão escolar.</p>
Palavras-chave	Aprendizagem; Deficiência intelectual; Educação ambiental; Atividade Lúdica; Atividade lúdica; Escola pública; Inclusão escolar.
Título	Deficiência intelectual no Brasil: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização
Ano	2016

Data da extração de dados	25/07/2021
Horário	17h37min
Autores	SILVA, Carla Maciel da
Descritores de busca	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E AVALIAÇÃO ESCOLAR
Tipo de estudo (tese, dissertação, artigo)	Dissertação
Cidade de Origem	Porto Alegre- RS
Objetivo do estudo	Analisar o conceito de deficiência intelectual e suas opções terminológicas, considerando como estas se instituem no contexto brasileiro. Buscou-se ainda refletir sobre os possíveis efeitos dessas alternativas conceituais e terminológicas quanto à avaliação inicial e ao encaminhamento aos serviços de apoio especializado em educação especial.
Link de acesso	https://lume.ufrgs.br/handle/10183/147932
Resumo	<p>O presente estudo tem como objetivo central analisar o conceito de deficiência intelectual e suas opções terminológicas, considerando como estas se instituem no contexto brasileiro. Buscou-se ainda refletir sobre os possíveis efeitos dessas alternativas conceituais e terminológicas quanto à avaliação inicial e ao encaminhamento aos serviços de apoio especializado em educação especial. A pesquisa, de cunho qualitativo, utiliza predominantemente o levantamento bibliográfico e a análise documental, além de discutir os indicadores educacionais vinculados às matrículas dos alunos público-alvo da educação especial. A base teórica de referência foi o pensamento sistêmico associado aos estudos do campo da educação especial. Essa perspectiva tende a favorecer uma análise baseada na busca de contextualização, valorizando os princípios da complexidade, instabilidade e intersubjetividade. A partir da análise, pode-se inferir que, historicamente, tem sido problematizadas as alternativas de nomeação da deficiência intelectual, sendo que tais alternativas produzem efeitos associados a sujeitos que podem ser identificados como integrantes do maior contingente dentre as pessoas com deficiência. Destaca-se a ação da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD) no que diz respeito à definição do conceito e dos processos de identificação e diagnóstico. A análise identifica que as alterações terminológicas coexistem com a manutenção de definição conceitual. Houve, ainda, uma busca de indicadores de matrículas associadas aos alunos inseridos na categoria de deficiência intelectual do Censo Escolar MEC/INEP no período de 2007 a 2014. Por meio desse levantamento, identificou-se um aumento expressivo das matrículas dos alunos inseridos na categoria de deficiência intelectual nos últimos anos. Em última análise, pode-se apontar que a responsabilidade pelo processo diagnóstico continua sendo dos profissionais da área clínica. Porém, recentemente as políticas de inclusão no Brasil introduziram, por meio da Nota técnica nº 4 de 2014, a valorização da ação dos profissionais da área da educação como responsável pelo processo de identificação e avaliação inicial. Este último ponto, considerado como um elemento novo, ainda não tem sido alvo das pesquisas acadêmicas e, dessa forma não temos como problematizar seus efeitos.</p>
Palavras-chave	Educação especial. Deficiência intelectual. Deficiência mental. Inclusão escolar.

APÊNDICE B – Protocolo análise documentos de Porto Velho

 UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" Câmpus de Marília					
PROTOCOLO ANÁLISE DOCUMENTAL PORTO VELHO					
<p>Problema de pesquisa: No âmbito da Educação especial, o que determinam os documentos orientadores dos municípios de Porto Velho sobre os conceitos e organização educacional e pedagógica, com foco na avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual na classe comum?</p>					
<p>Município de Referência: Porto Velho</p>					
<p>Análise preliminar: Questão: <i>Qual documento trata da avaliação da aprendizagem do público alvo da educação especial, com foco para o escolar com deficiência intelectual?</i></p>					
Ord. Doc	Tipo de documento	Número do documento	Sem restrição/com restrição	Incluir	Excluir
01-PME (PORTO VELHO, 2015)	Plano Municipal de Educação	2015	Sem restrição	X	
02-RES. Nº 12 (PORTO VELHO, 2018)	Resolução	12 CME-2018	Sem restrição	X	
<p>i) O contexto (político, econômico, social, cultural. Apreender os esquemas conceituais da produção do documento e de seus autores) Questão: <i>Em que contexto foi produzido o documento em análise?</i></p>					
Ord. Doc	Motivo	Produto			
01-PME (PORTO VELHO, 2015)	Político	PME			
02-RES. Nº 12 (PORTO VELHO, 2018)	Órgão colegiado	Resolução			
<p>ii) Autores Questão: <i>De quem ou qual grupo partiu a proposta de produção do documento?</i></p>					
Ord. Doc	Instituição	Data de publicação	Observação		
01-PME (PORTO VELHO, 2015)	Prefeitura Municipal de Porto Velho	Mar. /2015	Sem observação		
02-RES. Nº 12 (PORTO VELHO, 2018)	Conselho municipal de educação	Dez./2018	Sem observação		
<p>iii) Autenticidade e confiabilidade do texto</p>					
Ord. Doc	Tipo de publicação	Tipo de Arquivo	Gestores do período	Observação	
01-PME	Diário municipal	PDF	Mauro Nazif	Sem	

(PORTO VELHO, 2015)	do município		Rasul	observação
02-RES. nº 12 (PORTO VELHO, 2018)	Disponível site prefeitura Porto Velho	PDF	Mauro Nazif Rasul	Sem observação

iv) A natureza do texto

Nº Ord. e Tipo de Doc.	Contexto	Documentos basilares
01-PME (PORTO VELHO, 2015)	<p>Fórum Permanente de Educação do Município de Porto Velho – FPEM/PVH, Instituído pela Lei Orgânica Municipal Nº 273 de 27 de dezembro de 2006 e constituído pelo Decreto de No. 13.196 de 13 de setembro de 2013, a partir de sua instalação assumiu a liderança no processo de articulação e construção coletiva do PME/PVH, propôs a metodologia de trabalho e conseguiu mobilizar e contar com a participação de representantes do poder público e da diversidade social, cultural e de gênero no processo de consolidação dos trabalhos.</p>	<p>Embasamento Legal – LEIS, DECRETOS, RESOLUÇÕES, INSTRUÇÃO NORMATIVA DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO: Decreto nº 5.251, de 10 de dezembro de 1993. Decreto nº 8.770/PM/PV, de 07 de novembro de 2002. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Decreto nº 13.196, de 13 de setembro de 2013. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Documento Orientador. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Departamento de Política da Educação Especial, Coordenação Geral de Articulação da Política de Inclusão. Brasília/DF, 2005. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. FUNDEB, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. FUNDEF, Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Instrução Normativa nº 003/SEMED/2012. Instrução Normativa nº.</p>

		006/GAB/DE/SEDUC. Instrução Normativa nº. 005/GAB/DE/SEDUC. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Lei Complementar nº 071, de 21 de outubro de 1997. Lei Complementar nº 41, de 22 de setembro de 1981. Lei Complementar nº 140, de 31 de dezembro de 2001. Lei Complementar nº 196, de 25 de novembro de 2004. Lei Complementar nº 273, de 27 de dezembro de 2006. Lei Complementar nº 280, de 26 de abril de 2007. Lei Complementar nº 1.722, de 26 de abril de 2007. Lei Complementar nº 360, de 04 de setembro de 2009. Lei Complementar nº 370, de 22 de dezembro de 2009. Lei Complementar nº 386, de 02 de julho de 2010. Lei Complementar nº 521, de 25 de fevereiro de 2014. Lei Complementar Municipal nº 527, de 04 de abril de 2014. Lei nº 2.114, de 18 de dezembro de 2013.
02-RES. Nº 12 (PORTO VELHO, 2015)	Órgão colegiado	Constituição Federal; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva de 2008; a Resolução nº 02/2001-CEB/CNE; a Resolução nº 4/2009-CEB/CNE; o Decreto nº 7.611/2011; a Lei nº 13.146/2015; a Lei 12.764/2012; Decreto nº 8.368/2014; Resolução nº 24/2007-CME; Resolução nº 12/2014-CME; ano Lei nº 13.005/2014; a Lei Ordinária Municipal 2.228/2015.

v) Conceitos-chave e a lógica interna do texto

Questão: quais os principais conceitos determinados no/pelo documento?

Examinar a lógica interna, o esquema ou o plano do texto: Como um argumento se desenvolveu? Quais são as partes principais da argumentação?

Aspectos	Ord.	Conceito
----------	------	----------


Educação especial	01-PME (PORTO VELHO, 2015)	A educação especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e os professores quanto ao atendimento nas turmas comuns do ensino regular. O processo educacional deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os níveis superiores de ensino, sob o enfoque sistêmico, identificando-se com a finalidade de formar cidadãos conscientes e participativos. (p. 54).
	02-RES. nº12 (PORTO VELHO, 2015)	Art. 4 - A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE. (p. 1)
Educação inclusiva	01-PME (PORTO VELHO, 2015)	Não há conceito. A terminologia é utilizada em dois momentos: ao referir-se ao Programa Educação Inclusiva (p. 56) e a PNEEEI (53).
	02-RES. nº12 (PORTO VELHO, 2015)	Art. 3 - É condição <i>sine qua non</i> que a proposta pedagógica apresente a característica de atuação democrática, marcada pela participação coletiva, colaborativa e dialógica entre os membros de toda a comunidade escolar e desta com a comunidade em geral. (p. 1)
Conceito público-alvo da Educação Especial	01-PME (PORTO VELHO, 2015)	Aos estudantes público-alvo da educação especial no município (com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação) (p. 56)
	02-RES. nº12 (PORTO VELHO, 2015)	§1º Na perspectiva da Educação inclusiva, a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo, os alunos com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, compreendendo: I – Alunos com Deficiência: consideram-se alunos com deficiência, aqueles que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, intelectual e sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade, de modo geral, em igualdade de condições com as demais pessoas. II – Alunos com Transtornos do Espectro Autista: consideram-se alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), aqueles que apresentam alterações qualitativas na interação social recíproca e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. III – Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: consideram-se alunos com Altas Habilidades/Superdotação, aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual,

		acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes.
Deficiência intelectual	01-PME (PORTO VELHO, 2015)	Não há definição
	02-RES. nº 12 (PORTO VELHO, 2015)	§1º Na perspectiva da Educação inclusiva, a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo, os alunos com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, compreendendo: I – Alunos com Deficiência: consideram-se alunos com deficiência, aqueles que tem impedimento de longo prazo, de natureza física, intelectual e sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade, de modo geral, em igualdade de condições com as demais pessoas. Obs.: refere-se apenas ao termo “deficiência” de forma geral.
Avaliação da aprendizagem	01-PME (PORTO VELHO, 2015)	Concepção de avaliação: processo contínuo realizado em função dos objetivos propostos para cada momento pedagógico, seja bimestral, semestral ou anual. Muito mais do que uma verificação para fins de notas, a avaliação é um diagnóstico do processo pedagógico, do ponto de vista dos conteúdos trabalhados, dos objetivos, e da apropriação e produção de conhecimentos. É um diagnóstico que faz emergir os aspectos que precisam ser modificados na prática pedagógica. (p. 74).
	02-RES. nº 12 (PORTO VELHO, 2015)	Art. 18 A avaliação do desempenho escolar dos alunos público-alvo da educação especial, incluídos em classe comum, deverá ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre eventuais provas finais, respeitando as possibilidades e limites do aluno. (p. 2).
Organização Educacional e Pedagógica	01-PME (PORTO VELHO, 2015)	Sala de Recursos Multifuncionais: Não há referência a Sala de Recursos Multifuncionais quanto a metas e estratégias no PME para execução no período vigente do plano. Tipo atendimento e/ou AEE: Acompanhamento Psicopedagógico - SAP, o PROAP's – Programa de Apoio Psicopedagógico, sala de Recursos Multifuncional, Programa Educação Inclusiva, E.M.E.I.E.F. Bilíngue Porto velho. Além da parte pedagógica, os alunos recebem atendimento diversificado como: Natação; Educação Artística; Educação Religiosa; Musicalização e Atendimento Psicológico, quando necessário. (p. 56). Centro AEE/Escola Especial Estratégias - PME

		<p>4.1 Contabilizar para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a partir da vigência deste PME, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública, que recebam Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, bem como das matrículas efetivadas, conforme o censo escolar na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; (p. 104). 4.13 Implantar em parceria com Instituições Públicas, Privadas e Filantrópicas, a partir da vigência deste PME, programas de preparação, inserção e acompanhamento no mercado de trabalho e atendimento aos estudantes com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, considerando o perfil vocacional. (p. 106).</p> <p>Questões colaborativas (disponibilização de professores, monitores, cuidadores, auxiliar de sala) Não faz referência</p>
Organização Educacional e Pedagógica	02-RES. nº 12 (PORTO VELHO, 2015)	<p>Sala de Recursos Multifuncionais</p> <p>Art. 15. Na Rede Municipal de Ensino, o Atendimento Educacional Especializado – AEE será oferecido em Salas de Recursos Multifuncionais – SRM da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centros de Atendimento Educacional Especializado da Rede Pública ou em Instituições Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação – SEMED. (p. 2).</p> <p>Tipo atendimento e/ou AEE</p> <p>Art. 8º O Atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve buscar romper com os paradigmas que sustentam a maneira excludente de ensinar propondo a emancipação como ponto de partida de todo o processo educacional, tendo como alternativas para isso os seguintes serviços oferecidos:</p> <p>I – Serviço de Intervenção Precoce e/ou Essencial: otimiza o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com serviço da saúde e assistência social;</p> <p>II – Atendimento Hospitalar ou Domiciliar: garante ao aluno, o direito de ser atendido no ambiente hospitalar ou domiciliar quando tiver impedido de frequentar a escola em razão do tratamento de saúde;</p> <p>III – Atendimento Educacional Especializado - AEE: realizado em Sala de Recursos Multifuncionais, no contra</p>

		<p>turno, frequentado pelo aluno, de forma complementar e /ou suplementar à sua formação, visando à autonomia e independência na escola e fora dela;</p> <p>IV – Serviço Itinerante: assessora e acompanha as escolas no processo de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial, incluídos em classe comum, viabilizando a possibilidade de acesso, permanência e sucesso dos mesmos em todas as etapas e modalidades de ensino;</p> <p>V – Profissional de Apoio Escolar e/ou Cuidador: destina-se aos alunos que não realizam as atividades de comunicação, alimentação, higiene e locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social.</p> <p>Centro AEE/ Escola especial</p> <p>Art. 15. Na Rede Municipal de Ensino, o Atendimento Educacional Especializado - AEE será oferecido em Salas de Recursos Multifuncionais - SRM da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centros de Atendimento Educacional Especializado da Rede Pública ou em Instituições Comunitárias, Confessionais ou Filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria Municipal de Educação - SEMED. (p. 2).</p> <p>Questões colaborativas</p> <p>Art. 8.</p> <p>V – Profissional de Apoio Escolar e/ou Cuidador: destina-se aos alunos que não realizam as atividades de comunicação, alimentação, higiene e locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social.</p> <p>Parágrafo único. O atendimento previsto no inciso V ocorrerá mediante a apresentação de Laudo Médico, com a respectiva Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde - CID e com o parecer dos técnicos da equipe itinerante da Educação Especial.</p>
--	--	---

APÊNDICE C – Protocolo análise documentos de Cacoal

 UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" Câmpus de Marília					
PROTOCOLO ANÁLISE DOCUMENTAL CACOAL					
<p>Problema de pesquisa: No âmbito da Educação especial, o que determinam os documentos orientadores dos municípios de Porto Velho sobre os conceitos e organização educacional e pedagógica, com foco na avaliação da aprendizagem de escolares com deficiência intelectual na classe comum?</p>					
<p>Município de Referência: Cacoal</p>					
<p>Análise preliminar: Questão: <i>Qual documento trata da avaliação do público-alvo da educação especial, com foco para o escolar com deficiência intelectual?</i></p>					
Nº Ord. e Tipo de Doc.	Tipo de documento	Nº do documento	Sem restrição / com restrição	Incluir	Excluir
01-PME (CACOAL, 2015a)	Lei/PMC	3.467/2015	Sem restrição	X	
02-RES. nº 01 (CACOAL, 2015b)	Resolução	01/2015	Sem restrição	X	
<p>i) O contexto (político, econômico, social, cultural. Apreender os esquemas conceituais da produção do documento e de seus autores) Questão: <i>Em que contexto foi produzido o documento em análise?</i></p>					
Nº Ord. e Tipo de Doc.	Motivo	Produto			
01-PME (CACOAL, 2015a)	O Plano Municipal de Educação 2015-2024 é o documento que norteará a educação no município de Cacoal no próximo decênio.	Lei nº 3.467/PMC/15			
02-RES. nº 01 (CACOAL, 2015b)	Após a Resolução CNE/CEB nº 02/2011, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, surgiu uma necessidade de estabelecer diretrizes e normas complementares para atender a demanda dentro das possibilidades do município.	Resolução nº 01/2015-CME/CACOAL/RO			
<p>ii) Autores Questão: <i>De quem ou qual grupo partiu a proposta de produção do documento?</i></p>					
Ord.	Instituição	Data de publicação	Observação		
01-PME (CACOAL,	Prefeitura Municipal de	23 jun. 2015	Dispõe sobre o Plano Decenal de Educação do Município de Cacoal, e		

2015a)	Educação		dá outras providências.
02-RES. nº 01 (CACOAL, 2015b)	Conselho Municipal de Educação (CME)	05/082015	Fixam diretrizes e normas para Educação Especial no âmbito do Sistema municipal de ensino de Cacoal, estado de Rondônia. Obs.: no topo do documento consta a seguinte observação: “minuta da Resolução que dispõe sobre as diretrizes e normas da Educação Especial. Muito embora seja um documento já sendo utilizado pela SEMED, talvez por equívoco no momento de divulgação pois, ao final há um carimbo”.

iii) Autenticidade e confiabilidade do texto

Nº Ord. e Tipo de Doc.	Tipo de publicação	Tipo de Arquivo	Gestores do período	Observação
01-PME (CACOAL, 2015a)	Versão preliminar, antes da aprovação na Câmara de vereadores, publicada na internet; e, também a versão aprovada	PDF	Prefeito: Francesco Vialetto	Carimbo: Prefeitura Municipal de Cacoal Assessoria de Comunicação 24/06/2015
02-RES. nº 01 (CACOAL, 2015b)	Cópia da Impressa	PDF	Prefeito: Francesco Vialetto	“Certificamos que o presente documento foi publicado no mural desta prefeitura em 21/08/2015”

iv) A natureza do texto

Nº Ord. e Tipo de Doc.	Contexto	Documentos basilares	Subentendidos
01-PME (CACOAL, 2015a)	O Plano visa diretrizes necessárias para atender as demandas educacionais em seus níveis e modalidades, a saber: - Erradicação do analfabetismo; - Universalização do atendimento escolar; - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;	Lei do Plano Nacional de Educação – PNE no 13.005 de 25 de junho de 2014,	

		<ul style="list-style-type: none"> - Melhoria da qualidade da educação; - Formação para o trabalho e para a cidadania; - Promoção do princípio da gestão democrática e da educação pública; - Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; - Valorização dos profissionais da educação; - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. 		
	<p>02-RES. nº 01 (CACOAL, 2015b)</p>	<p>Considerando a necessidade de fixar diretrizes e normas complementares para atendimento à demanda escolar nas etapas e modalidades da Educação Básica, para alunos que apresentam necessidades Educativas Especiais no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do município de Cacoal, estado de Rondônia.</p>	<p>Constituição Federal (Capítulo III, Art. 208, Incisos III); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 (Art. 32, 58 a 60, Parágrafo Único); Lei n.º 7.853 de 1989 (Art. 8º); Lei n.º 10.172/2001 (Art. 21, §§ 1º e 2º); Decreto n.º 3.956/2001; Resolução CNE/CEB n.º 02/2011 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; Parecer CNE/CEB n.º 17/2011; Lei n.º</p>	<p>Educação Especial; Educação Inclusiva; Deficiência intelectual ou múltipla; Definição público para o AEE e/ou se esclarecem quem é público-alvo para o AEE).</p>

		10.436/2002; Lei 10.098/2000; Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010; Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011; Lei n. 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação); Resolução CNE/CEB n.º 4/2009.	
--	--	--	--

v) Conceitos-chave e a lógica interna do texto

Questão: quais os principais conceitos determinados no/pelo documento?

Examinar a lógica interna, o esquema ou o plano do texto: Como um argumento se desenvolveu? Quais são as partes principais da argumentação?

Aspectos	Ord.	Conceito
Educação especial	01-PME (CACOAL, 2015a)	Não faz referência ao conceito de Educação Especial, porém menciona o termo no documento quatro vezes.
	02-RES. Nº 01 (CACOAL, 2015b)	Art. 1 A Educação Especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, integrando a proposta pedagógica da escola. (p.1)
Educação inclusiva	01-PME (CACOAL, 2015a)	Não há definição
	02-RES. Nº 01 (CACOAL, 2015b)	Não há definição.
público-alvo da Educação Especial	01-PME (CACOAL, 2015a)	Não há definição.
	02-RES.	Art. 1. A Educação Especial perpassa todos os

	Nº 01 (CACOAL, 2015b)	níveis, etapas e modalidades de ensino, integrando a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação . (p. 1, grifos nossos).
Deficiência intelectual	01-PME (CACOAL, 2015a)	Não há definição.
	02-RES. nº 01 (CACOAL, 2015b)	Não há definição.
Avaliação	01-PME (CACOAL, 2015a)	Estratégia: 4.13) garantir parceria entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado para a articulação pedagógica, assegurando a qualidade do trabalho promovendo discussões acerca de adaptações curriculares, avaliação, currículo funcional, dentre outros pertinentes ao processo; (p. 03)
	02-RES. nº 01 (CACOAL, 2015b)	Art. 7 - A avaliação do desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação atendidos em classe regular deverá ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, respeitando-se as possibilidades e limites do aluno. (p. 4-5). Art. 18 O processo de avaliação dos alunos com deficiência, será efetuado pelo professor regente em conjunto com os professores que atuam em função das necessidades específicas desses alunos (supervisores e professores da sala de AEE). A avaliação deve ainda levar em conta as adaptações curriculares propostas, o que requer estabelecimento de estratégia de avaliação diferenciada. (p. 9)
Organização educacional e pedagógica		Sala de Recursos Multifuncionais: Meta: 2.13) garantir salas de recursos didático-pedagógicos para atender 100% dos alunos do Ensino Fundamental, até o quinto ano de vigência deste plano; (p. 9)
	01-PME (CACOAL, 2015a)	Estratégia: 4.3) implantar, até o quinto ano de vigência deste PME, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e capacitação dos demais profissionais em educação, ao longo deste plano, para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas e do campo; (p.10)

		<p>Estratégia: 6.9) garantir a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, regularmente matriculados em unidades de ensino de tempo integral, o atendimento educacional especializado complementar e suplementar, ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas, respeitando as limitações destes alunos e oferecendo acompanhamento contínuo de cuidador, nos casos necessários; (p. 14).</p>	<p>Tipo atendimento e/ou AEE: Meta: 1.6) priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; (p.7) Meta 4: Universalizar, para a população da educação infantil e ensino fundamental com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (p.9)</p> <p>Estratégia: 4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007; (p.10).</p> <p>Estratégias: 4.6) promover a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado; (p. 10). 4.7) fortalecer o acompanhamento e o</p>
--	--	--	--

			<p>monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; (p. 10-11).</p> <p>4.9) garantir a lotação de professores para o atendimento educacional especializado; (p. 11).</p> <p>4.12) garantir a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender a demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, professores do atendimento educacional especializado e demais profissionais de apoio: cuidador, tradutor e intérprete de LIBRAS e BRAILLE, professores de LIBRAS, prioritariamente surdos e professores bilíngues, mediante contratação em concurso público, até o quinto ano de vigência deste plano; (p. 11).</p> <p>4.13) garantir parceria entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado para a articulação pedagógica, assegurando a qualidade do trabalho promovendo discussões acerca de adaptações curriculares, avaliação, currículo funcional, dentre outros pertinentes ao processo; (p.11).</p> <p>6.9) garantir a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, regularmente matriculados em unidades de ensino de tempo integral, o atendimento educacional especializado complementar e suplementar, ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas, respeitando as limitações destes alunos e oferecendo acompanhamento contínuo de cuidador, nos casos necessários; (14)</p> <p>Centro AEE/Escola especial: Estratégias:</p> <p>4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas</p>	
--	--	--	---	--

		<p>com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007; (p. 10)</p> <p>4.10) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas e sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo; (p. 11)</p> <p>4.11) assegurar aos professores das instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas e sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, o acesso aos cursos de formação continuada e especialização oferecidos pelo município ou em parceria com os órgãos governamentais federais e estaduais. (p. 11)</p>	
		<p>Questões colaborativas (disponibilização de professores, monitores, cuidadores, auxiliar de sala)</p> <p>Estratégia: 4.12) garantir a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender a demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, professores do atendimento educacional especializado e demais profissionais de apoio: cuidador, tradutor e intérprete de LIBRAS e BRAILLE, professores de LIBRAS, prioritariamente surdos e professores bilíngues, mediante contratação em concurso público, até o quinto ano de vigência deste plano; (p. 11).</p>	
	<p>02-RES. Nº 01 (CACOAL, 2015b)</p>	<p>Estratégia: 6.9) garantir a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, regularmente matriculados em unidades de ensino de tempo integral, o atendimento educacional especializado complementar e suplementar, ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas, respeitando as limitações destes alunos e oferecendo acompanhamento contínuo de cuidador, nos casos necessários; (p. 14).</p> <p>Definição atendimento público AEE e/ou esclarecem quem é o público para o AEE: Não mencionado</p> <p>Sala de Recursos Multifuncionais Art. 12. Na Rede Municipal de Ensino o Atendimento Educacional Especializado – AEE</p>	

		<p>será oferecido na Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) do próprio estabelecimento de ensino ou em outro de ensino regular no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo as classes comuns.</p> <p>Parágrafo único – Na insuficiência de Sala de recursos multifuncionais nos estabelecimentos de ensinos, o atendimento poderá ser realizado, provisoriamente em Centros que ofereçam Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, mediante convênio com a Secretaria Municipal de Educação (p. 6).</p> <p>Tipo de atendimento e/ou AEE:</p> <p>Art. 15 O Atendimento Educacional Especializado é parte integrante do processo educacional, tendo como função 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. (p. 7).</p> <p>§ São estratégias para o atendimento Educacional especializado:</p> <p>I - Sala de Recursos Multifuncionais; II – Atuação de professores de Sala de AEE; III – Equipe multidisciplinar itinerante; IV – Outros mecanismos de apoio e à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. (p. 8).</p> <p>Centro AEE (Escola Especial):</p> <p>Art. 12: Parágrafo único – Na insuficiência de Sala de recursos multifuncionais nos estabelecimentos de ensinos, o atendimento poderá ser realizado, provisoriamente em Centros que ofereçam Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, mediante convênio com a Secretaria Municipal de Educação (p. 6).</p> <p>Questões colaborativas:</p> <p>Art. 2 - Caberá à Secretaria Municipal de Educação prover corpo técnico, administrativo e docente qualificado e outros que atuem no apoio as atividades de ensino, alimentação, higiene, locomoção e espaço físico para o atendimento a Educação Especial. (p. 2).</p> <p>Definição atendimento público AEE e/ou esclarecem quem é o público para o AEE: Não é mencionado</p>	
--	--	---	--