UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRITU SENSO* EM EDUCAÇÃO - PPGE

PRISCILA PACHECO

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS COM O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE) DE IRATI-PR

IRATI – PR
2019

PRISCILA PACHECO

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE) DE IRATI-PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.

Professor Orientador: Dr. Gilmar de Carvalho Cruz.

IRATI – PR
2019

Catalogação na Fonte
Biblioteca da UNICENTRO

PACHECO, Priscila.
P116p Políticas educacionais e as práticas avaliativas com o público-alvo da educação especial (PAEE) de Irati-PR / Priscila Pacheco. – Irati, PR : [s.n.], 2019. 148f.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz.
Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste, PR.

1. Inclusão – política. 2. Avaliação de identificação. I. Cruz, Gilmar de Carvalho. II. UNICENTRO. III. Título.

CDD 371.9

TERMO DE APROVAÇÃO

PRISCILA PACHECO

A AVALIAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM IRATI-PR

Impresso com recursos públicos por rudolpho na UNICENTRO

Dissertação aprovada em 30/09/2019 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz
(Orientador/UNICENTRO)

Prof. Dr. Jefferson Mainardes
(UEPG)

Profª. Drª. Marisa Schneckenberg
(UNICENTRO)

IRATI-PR
2019

Dedico este trabalho a todas as professoras e professores, que mesmo com todos os obstáculos, não cansam de resistir pela educação.

AGRADECIMENTOS

Ao meu *companheiro de vida, Márcio*, que foi extremamente paciente, incansavelmente compreensivo e meu maior incentivador. Este sonho tornou-se realidade porque você me apoiou e foi meu alicerce em todos os momentos. Serei eternamente grata por ter você em minha vida, meu amor.

À minha *mãe, Márcia*, pela vida e por tudo que sou. Tento sempre aprender com seus exemplos: superação, luta, amor ao próximo, honestidade, sinceridade, alegria e justiça. Admiro muito sua força e amor para criar seus nove filhos e netos! Sou muito grata por ter você em minha vida.

Agradeço à *minha família*, em especial meu pai, *Luiz*, *meus irmãos Marciane, Lucas, Marcos, Matheus, Letícia, Felipe, Amanda e Glória, e sobrinhos Myllena, Lucas, Enzo e Alice*, por serem compreensíveis com minhas falhas e respeitarem minhas ausências.

Aos *meus amigos*, por me apoiarem e me confortarem nos momentos mais difíceis.

Ao *meu orientador*, por aceitar e acreditar no trabalho, respeitar meus limites e incitar-me a buscar sempre mais. Todo o processo tornou-se menos doloroso com seu incentivo e motivação. Tenho enorme satisfação em tê-lo como parceiro nesta empreitada.

Às *professoras* colaboradoras da pesquisa, pelas experiências e conhecimentos compartilhados.

À *equipe da Educação Especial* da Secretaria Municipal de Educação de Irati-PR, pela receptividade e contribuição.

À minha *querida amiga* desde os tempos da graduação, *Elisandra*, que foi meu girassol e grande companheira nas aventuras que o mestrado nos proporcionou.

Aos *meus queridos alunos e alunos*, que me motivam a aprender mais a cada dia.

A todos os *professores, funcionários e estagiários do PPGE/Unicentro,* por compartilharem seus conhecimentos e pelo auxílio nas questões técnico-burocráticas.

Aos *professores membros da banca*, pela importante contribuição para a qualificação da pesquisa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo de Políticas..... 35
Figura 2 - Esquema da análise da pesquisa..... 39
Figura 3 - Mapa de Percentual de alunos matriculados de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns por município – 2018 72

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Relação dos descritores e combinações utilizadas e da quantidade de estudos..... 23
Quadro 2 – Relação de informações preliminares dos estudos selecionados. 24
Quadro 3 – Caracterização dos estudos 27
Quadro 4 - Caracterização do AEE das escolas selecionadas..... 42
Quadro 5 - Caracterização das professoras colaboradoras da pesquisa 42
Quadro 7 - Aspectos comparativos entre as Deliberações: nº020/1986, nº02/2003 e nº02/2016..... 73
Quadro 8 – Documentos para matrícula..... 85
Quadro 9 - Indicações sobre a avaliação na Educação Especial contidas na PCME – Irati-PR, 2009 91
Tabela 1 – Organização dos encontros presenciais 44
Tabela 2 - Total de Escolas e de Matrícula Inicial da Educação Básica por Dependência Administrativa - Paraná – 2018 69
Tabela 3 - Matrícula Inicial da Educação Especial - Paraná – 2018..... 69
Tabela 4 - Matrículas na Educação Básica - Educação Especial - Classe Especial e Escola de Educação Especial - Paraná - 2000-2008..... 70
Tabela 5 - Matrículas na Educação Básica - Educação Especial - Classe Especial e Escola de Educação Especial - Paraná - 2009-2017..... 71
Tabela 6 - Distribuição de matrículas da Educação Especial em Irati-PR - 2018 94
Tabela 7 - Caracterização do Atendimento Educacional Especializado..... 96

LISTA DE ABREVIAÇÕES

ACP	Abordagem do Ciclo de Políticas
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEAOP	Centro de Avaliação e Orientação Pedagógica
CONADE	Conselho Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
EUA	Estados Unidos da América
IBC	Instituto Benjamin Constant
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
NRE	Núcleo Regional de Educação
ONGs	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
ONUBR	Organização das Nações Unidas no Brasil
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PME	Plano Municipal de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEED/PR	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

PACHECO, Priscila. *Políticas educacionais e as práticas avaliativas do Público-alvo da Educação Especial (PAEE) de Irati-PR*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati-PR, 2019.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar as políticas educacionais de inclusão e a avaliação de identificação do público-alvo da Educação Especial (PAEE) no município de Irati-PR. Para isso, buscamos evidenciar as influências globais/internacionais na composição das políticas educacionais inclusivas, investigar a materialidade dos discursos na política de inclusão e avaliação do Estado do Paraná e do município de Irati-PR, entender como ocorre o processo de encaminhamento do aluno ao atendimento educacional especializado e compreender as práticas avaliativas com o PAEE a partir das experiências e percepções de três professoras que atuam no Ensino Fundamental, e da equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Irati-PR. O estudo buscou respaldo teórico-metodológico na abordagem do ciclo de políticas, desenvolvida por Steven Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Para esta análise, contemplamos os três contextos, sendo o de influência, de produção de textos e da prática. A investigação realizada envolveu levantamento das produções sobre a temática do estudo na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações entre 2009 e 2019, análise bibliográfica e documental e pesquisa colaborativa (SOUZA; MENDES, 2017; IBIAPINA, 2008; DESGAGNÉ, 2007; MENDES; CIA, 2012), com três professoras que atuam em uma escola municipal de Irati-PR, que envolveu seis encontros presenciais e apoio da plataforma virtual *Google Classroom,* ocorridos em 2018 e 2019*.* Além disso, realizamos entrevista semiestruturada com a equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação. O PAEE de Irati-PR é identificado através de avaliação diagnóstica e avaliação psicoeducacional, e as relações que se estabelecem entre as políticas educacionais e as práticas avaliativas são conflituosas, marcadas por contradições e significadas a partir das relações que se constituem no ambiente escolar. Essas relações são influenciadas por condições objetivas e dinâmicas, que dizem respeito ao material, estrutural e ao relacional. Não há uma política de avaliação materializada em textos legais, mas a política de avaliação é constituída através de encaminhamentos e protocolos de avaliação, que nem sempre chegam às professoras, ou que interpretam de forma distinta do que sugere a Secretaria Municipal de Educação.

Palavras-chave: Avaliação. Avaliação de identificação. Políticas educacionais. Ciclo de políticas.

ABSTRACT

PACHECO, Priscila. *Educational Policies and the assessment practices for Special Education Target Audience (SETA) of Irati-PR*. Dissertation (Master in Education) – State University of Midwest, Irati-PR, 2019.

This work had as general aim analyzing education policies for inclusion and the identification assessment for Special Education Target audience (SETA) in Irati town, state of Paraná. Thereunto, we search to evidence global/international influences on the composition of inclusion educational policies, investigating the materiality of speeches on the inclusion policies and assessment in the State of Paraná and in Irati town, understanding how the process for student referral to the specialized educational attendance and understanding the assessment practices with SETA from experiences and perceptions by three teachers who work with Elementary Education, and by the Special Education team of the Municipal Secretary of Education of Irati town - Paraná. The study searched theoretical-methodological support in the policy cycle approach developed by Steven Ball and co-workers (BOWE; BALL; GOLD, 1992). For this analysis, three contexts are contemplated: context of influence, of text production and of practice. The investigation performed involved survey on the productions about the theme in study on the Brazilian Library of Thesis and Dissertations (*Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações*) from 2009 to 2019, bibliographical and documental analysis and collaborative research (SOUZA; MENDES, 2017; IBIAPINA, 2008; DESGAGNÉ, 2007; MENDES; CIA, 2012), and with three teachers who works in a municipal school in Irati town – Paraná, which involved six face-to-face meetings and the virtual platform *Google Classroom,* which took place in 2018 and 2019*.* Besides, we performed semi structured interview with the Special Education team of the Municipal Secretary of Education. SETA of Irati town, in Paraná, is identified through diagnostic assessment and psychoeducational assessment, and the relations stablished among policies and assessment practices is conflicted, marked by contradictions and have significance from the relations which are constituted in the school environment. These relations are influenced by objective and dynamic conditions regarding the material, structural and relational aspects. There is no assessment policy materialized by the legal texts, but the assessment policy is constituted through referrals and assessment protocols, which seldom achieve the teachers, or they interpret in a different way from what the Municipal Secretary of Education suggests.

Keywords: Assessment. Identification assessment. Educational policies. Policy cycle.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

CAPÍTULO I - PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA 21

1.1 A AVALIAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS 22

1.2 A ABORDAGEM DE STEPHEN BALL E COLABORADORES PARA ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS 33

1.3 PESQUISA COLABORATIVA: OS OBSTÁCULOS PARA EFETIVAÇÃO DA PESQUISA *COM* OS ATORES DO PROCESSO 39

CAPÍTULO II – ANÁLISE DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: DISPUTAS DE INTERESSES E INFLUÊNCIAS PARA A DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO 46

2.1 COMPOSIÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: INFLUÊNCIAS GLOBAIS/INTERNACIONAIS 46

2.2 OS PRINCIPAIS FUNDAMENTOS NORMATIVOS NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA AVALIAÇÃO DO PAEE 53

CAPÍTULO III – ANÁLISE DO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS 67

3.1 MATERIALIDADE DOS DISCURSOS POLÍTICOS: EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E AVALIAÇÃO.....67

3.1.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NO ESTADO DO PARANÁ 69

3.1.2 AVALIAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS NORMATIVAS LEGAIS 80

3.1.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E AVALIAÇÃO DO PAEE NO MUNICÍPIO DE IRATI: TEXTOS DA POLÍTICA CURRICULAR DO MUNICÍPIO 86

CAPÍTULO IV- ANÁLISE DO CONTEXTO DA PRÁTICA: A PRÁTICA AVALIATIVA COM O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE IRATI-PR 93

4.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO PESQUISADO.....94

4.2 A AVALIAÇÃO DO PAEE: PERCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS E DIFICULDADES AO AVALIAR 96

4.3 OS PROCESSOS AVALIATIVOS DO PAEE: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E PSICOEDUCACIONAL 100

CONSIDERAÇÕES FINAIS 109

CRÍTICA POR DENTRO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O TODO 111

REFERÊNCIAS.....114

APÊNDICES.....128

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA 129

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)130

APÊNDICE C - CONVITE PROFESSORES 134

APÊNDICE D – MATERIAIS SALA DE AULA VIRTUAL.....135

APÊNDICE E - ORIENTAÇÃO PARA ANÁLISE.....145

APÊNDICE F – ROTEIRO ENTREVISTAS PARA SME.....147

INTRODUÇÃO

“*Escrever é, para mim, como fazer crochê: tenho sempre medo que me escape uma malha***”**
(Isabel Allende).

Muito embora eu não tenha nenhuma habilidade com *artesanato manual*, *agulhas* ou *malhas de renda*, o pensamento da escritora e jornalista chilena ajuda a retratar os medos que assombram o exercício da escrita. Assim como fazer crochê, escrever também exige certa destreza, atenção, conhecimento e outras *habilidades*, para que o *produto final* se mostre *bem-acabado*, com *fios entrelaçados* de maneira harmoniosa e bonita. E da mesma maneira que um simples *escapar de uma malha* pode ocasionar um trabalho desmazelado no crochê, na escrita, a vigília com a coerência epistemetodológica faz-se extremamente importante para garantir a relevância dos resultados apresentados, mesmo que o *produto final* e *bem-acabado* não esteja relacionado ao esgotamento das discussões propostas pelo estudo. Considero isto como improvável, dada a complexidade que envolve o campo das políticas educacionais da inclusão e da avaliação.

A temática proposta para este estudo surgiu de inquietações provocadas por algumas das experiências que tive no âmbito da Educação Básica, que partiram principalmente de minha atuação como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e como Pedagoga dos Anos Finais (6º ao 9º ano).

Em minha trajetória como educadora, a avaliação é, constantemente, algo que incomoda. Ela é, para mim, uma das tarefas mais difíceis do trabalho docente, justamente pelo seu caráter decisório sobre o futuro escolar dos alunos e pelo seu *poder disciplinar,* dentro de um processo classificatório e excludente do qual faz parte o contexto microescolar.

As minhas inquietações ficavam cada vez mais aquecidas pelas diversas situações relacionadas a práticas avaliativas que vivenciei e me causaram certo desconforto. Talvez a primeira delas esteja relacionada a um momento vivenciado no 2º Ano de uma Escola Municipal, turma em que atuei como professora regente. Na ocasião, os alunos foram avisados que, no dia seguinte, participariam de uma *avaliação diagnóstica,* realizada periodicamente pela Secretaria Municipal de Educação e, para meu espanto, os alunos pronunciaram um *oba* coletivo para manifestar a empolgação em realizar a *prova*.

Diante desse cenário, questionei-me sobre o meu papel e o da escola em *apagar*, ao longo do percurso acadêmico, esse *ânimo* dos alunos para realizar atividades avaliativas e tornar a avaliação um dispositivo de disciplinamento, que causa medo. Quando avançam um pouco mais em sua escolarização, já é possível perceber a aversão que os alunos possuem a terem que realizar provas e atividades *valendo notas*. Esse fato sempre me ocorre quando, atualmente, meus alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (modalidade normal) mostram-se *desalentados* quando recebem as datas das avaliações formais e trabalhos, lembro-me das expressões radiantes dos alunos do 2º ano.

Além dessas experiências, a avaliação tornou-se ainda mais desconfortante em minha prática, quando tive contato direto com alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE). No âmbito de minha atuação como pedagoga, sentia-me impotente diante das angústias dos professores ao avaliarem os alunos com condições peculiares de aprendizagem. A maioria dos docentes buscava orientação para a realização de provas flexibilizadas para alunos que frequentavam as Salas de Recurso Multifuncional (SRM), outros não se preocupavam muito em avaliá-los de fato, pois acreditavam que *qualquer nota* seria suficiente, dadas suas *limitações* comprovadas através do *laudo*. As reuniões de Conselho de Classe eram as mais angustiantes possíveis, pois era o momento de decidir o *futuro escolar* dos alunos, na maioria das vezes num processo de discutir os *problemas*, mas nunca as soluções.

Nas discussões propostas nos momentos de formação de algumas escolas em que atuei, quando abordada a temática da inclusão e/ou avaliação, o discurso em torno da necessidade de políticas efetivas e da formação de docentes era sempre recorrente. Sempre concordei com essas afirmações, mas elas nunca foram suficientes para responder todas as minhas indagações. Ainda me questiono se somente a formação e as políticas públicas são suficientes para garantir a Educação Inclusiva e fornecer subsídios teóricos e práticos para os docentes desenvolverem ações centradas na aprendizagem no aluno. Será que isso é possível? E se for, bastará?

As angústias e inquietações de minha prática foram influências na sistematização da problemática para esta pesquisa, que buscará responder: quais são as relações existentes entre as políticas educacionais de inclusão e a avaliação (de identificação e da aprendizagem) do público-alvo da educação especial? Como

os preceitos da legislação, no que se refere à avaliação, influenciam e/ou interferem na avaliação dos alunos com necessidades peculiares de aprendizagem?

Não podemos negar os avanços legais em torno de uma educação democrática e inclusiva. A legislação atual reconhece que os processos avaliativos devam considerar os avanços individuais do aluno, que a avaliação é um instrumento a serviço da aprendizagem, etc. Temos um número relativamente grande de aparatos que afirmam e reafirmam tudo isso *textualmente*.

Mas, por que isso não se efetiva na prática? Onde está o problema? Nos textos legais, que não são precisos o bastante para que não haja uma dubiedade nas interpretações? Na ação dos profissionais, que não colocam em prática de forma *correta* a determinação das políticas? Nos sistemas educacionais, que não oferecem modificações pedagógicas, administrativas e estruturais adequadas para acomodar a inclusão?

Buscando responder algumas dessas questões, encontramos, com frequência, discursos que culpabilizam o professor por todos os *problemas* evidenciados no contexto escolar (FREITAS, 2012; 2014). Essas afirmações nem sempre possuem uma discussão articulada com os contextos macro e micro. Ao contrário, essas *análises* centram suas atenções demasiadamente, a meu ver, na prática do professor, vista como a única responsável pelos *males* da educação e da sociedade.

É claro que essa percepção não trata de desconsiderar a importância de uma prática pedagógica centrada na aprendizagem dos alunos. Porém, não podemos negligenciar, nessas reflexões, as atuais condições de trabalho do professor, principalmente no contexto atual de desvalorização docente, diminuição de recursos destinados à Educação e participação efetiva do empresariado na elaboração das políticas educacionais, questões estas que contribuem para um desmonte da educação pública.

Vivenciamos um momento de expansão de ideologia falaciosa de responsabilização do professor e da escola, com o objetivo de estabelecer o consenso de que a Educação necessita de uma *reforma*, de *atualizações*. Na maioria das vezes, porém, essas *modificações* já vêm definidas por um determinado grupo, com interesses distintos da maioria da população (FREITAS, 2012; 2014).

Na minha percepção, o professor, a escola, enfim, a educação possui um papel fundamental para a superação das contradições existentes na nossa

sociedade. Porém, é preciso olhar para ela relacionando todos os demais contextos que a integram, e é nesta perspectiva que abordamos as políticas educacionais e a avaliação do PAEE.

Quando tratamos sobre a avaliação, é imprescindível ter em vista que ela não está somente relacionada aos objetivos definidos a partir dos conteúdos e matérias ensinadas, também aos objetivos concernentes à função da escola na sociedade contemporânea. Isto extrapola o espaço micro da sala de aula e articula-se com contextos macrossociais.

Destarte, a avaliação é um processo amplo, que pode ser analisado considerando suas diversas modalidades e, neste estudo, discutimos os processos avaliativos que permeiam a trajetória escolar do PAEE, pois nele estão relacionadas a avaliação da aprendizagem e/ou do rendimento escolar, a avaliação para identificação ou diagnóstica e o *laudo*. Muito embora este último não seja considerado como parte da avaliação educacional, o *laudo* médico/clínico é um documento oficial produzido por um especialista, geralmente da área da saúde, que informa à escola o diagnóstico do aluno, tornando-o um instrumento determinante para a definição do rumo escolar do PAEE.

Os discursos sobre a efetivação da *inclusão escolar* e da *educação democrática* têm destacado diferentes barreiras/obstáculos/desafios ligados a diversos fatores: à organização da sociedade, às representações prevalecentes, às políticas públicas, à *implementação* das políticas, à formação docente, à infraestrutura necessária para atender à especificidade do alunado.

Assumimos a posição de que a inclusão é um *fenômeno* dinâmico, complexo e multifacetado que deve ser compreendido no contexto social e político no qual está inserido. Esse *fenômeno* não se restringe ao ambiente escolar, e nem está reduzido à implementação de *medidas e prescrições* (GÓES; LAPLANE, 2013).

Os princípios de Educação Inclusiva não serão colocados em ação em uma sociedade *sob a forma de decreto*. É preciso que se considerem as condições concretas da realidade e que se oportunize uma inclusão sucessiva, sistemática e planificada dos alunos com condições peculiares de aprendizagem no ensino regular.

> Deve ser gradativa por ser necessário que tanto os sistemas de Educação Especial como os do ensino regular possam ir se adequando à nova ordem, construindo práticas políticas, institucionais e pedagógicas que garantam o incremento da qualidade do ensino que envolve não só os alunos com

> necessidades educativas especiais, mas todo o alunado do ensino regular (BUENO, 1999, p. 12).

Os discursos sobre a inclusão escolar apontam sempre para a necessidade de *mudanças em educação*, compreendidas por Skliar (2001) sob quatro dimensões. A primeira está relacionada a *mudanças textuais e/ou legais*, entendida, ao mesmo tempo, como o ponto de partida para a mudança em educação e como ponto de chegada das transformações pedagógicas. Neste sentido, a mudança textual compreenderia os sujeitos da educação como produtores das políticas e não somente como operários, visto que os textos das políticas seriam produzidos a partir das traduções dos sujeitos da comunidade escolar (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

A outra mudança apontada pelo mesmo autor refere-se aos *códigos*, que representam as transformações nos códigos pedagógicos (currículo escolar, programas na formação de professores, na horizontalidade para a transversalidade didática, etc.). Essas mudanças representam a percepção de Educação submetida a laboratório pedagógico, no qual os representantes da comunidade escolar "se constituem apenas em instrumentos ao serviço das mudanças e aonde surge com particular ênfase o papel do especialista como agente essencial da/s mudanças" (SKLIAR, 2001, p. 13).

As *mudanças das representações* são aquelas que ressaltam que a mudança na educação deve se pautar na suspeita e crítica das representações sobre um modelo pré-determinado de sujeito, sobre a função da escola e dos professores nos processos educativos. Em outras palavras, as mudanças devem abranger os discursos e práticas hegemônicas em educação.

E a última mudança identificada nos discursos que discutem a emergência de uma Educação Inclusiva diz respeito a *mudanças das identidades*: "refiro-me, especificamente, às identidades dos professores, das escolas e, ao mesmo tempo, às identidades dos sujeitos que são objeto da/s mudança/s" (SKLIAR, 2001, p. 13).

Todas essas mudanças evidenciam a complexidade que envolve a concretização de uma escola para todos, que extrapole os textos e discursos (políticos, acadêmicos e profissionais) e se realize por meio de práticas inclusivas no ambiente escolar e fora dele. No espaço microescolar, as práticas avaliativas são importantes dispositivos que podem alavancar essas mudanças.

A partir dessas concepções, definimos como objetivo geral do estudo compreender as relações existentes entre as políticas educacionais de inclusão e a avaliação de identificação do público-alvo da Educação Especial (PAEE) no município de Irati-PR[1].

Para isso, definimos como objetivos específicos pesquisar sobre as influências globais/internacionais na composição das políticas educacionais inclusivas; investigar a materialidade dos discursos na política de inclusão e avaliação do Estado do Paraná e do município de Irati-PR; entender como ocorre o processo de encaminhamento do aluno ao atendimento educacional especializado; e compreender as práticas avaliativas com o PAEE a partir das experiências e percepções de três professoras que atuam no Ensino Fundamental e da equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Irati-PR.

Para tanto, buscamos respaldo teórico-metodológico na abordagem do Ciclo de Políticas do sociólogo inglês Stephen Ball, que possibilita a análise ampliada da política educacional, pois preconiza o estudo do contexto político em todo o seu tempo e considera a dinamicidade e flexibilidade do objeto de estudo (MAINARDES, 2006).

Desse modo, desenvolvemos a pesquisa por meio da análise do contexto de influência, de produção de textos e do contexto da prática da avaliação dos alunos PAEE, tendo em vista que as políticas não são simplesmente implementadas, mas são interpretadas e recriadas pelos diversos atores e colocadas em ação de diferentes modos.

Assim, os textos foram construídos por meio das leituras, análises e reflexões da produção sobre as temáticas destacadas, mas, além disto, também fazem parte desse conjunto as inquietações, angústias e reflexões decorrentes de minha trajetória enquanto professora, pedagoga e aluna.

Isto posto, o estudo está preliminarmente organizado por meio de quatro capítulos: o primeiro trata do percurso teórico-metodológico da pesquisa e é dividido em três seções, que apresentam a revisão de literatura sobre o tema proposto, tendo como base levantamento feito na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (MOURA, 2009; FERNANDES, 2010; BENEIDES, 2011; VALENTIM, 2011; JORGE, 2013; TERRA, 2014; MENDONÇA, 2014; FERREIRA, 2015; SOUSA,

[1] Projeto de Pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa COMEP-UNICENTRO: Número do parecer: 2.614.123. Data da relatoria: 23 de abril de 2018.

2015; VITORINO, 2016; ALVES, 2018; MUNIZ, 2018; TALMAG, 2018; BACHIEGA, 2018; SILVA, 2010; VELTRONE, 2011; CORRÊA, 2013; NASCIMENTO, 2017; PEREIRA, 2018; RAIMUNDO, 2013). Sobre o referencial teórico-metodológico utilizado na pesquisa, foram utilizados textos de Ball, Maguire e Braun (2016) Mainardes e Gandin (2013), Mainardes, Ferreira e Tello (2011), Avelar (2016), Santos (2014), Mainardes (2006, 2018), Lopes e Macedo (2011), bem como autores que abordam a contribuição da pesquisa colaborativa para as pesquisas em educação (SOUZA; MENDES, 2017; IBIAPINA, 2008; DESGAGNÉ, 2007; MENDES; CIA, 2012).

O capítulo II, destinado à análise do contexto de influência, leva à compreensão das disputas e interesses na definição das políticas educacionais de inclusão e da avaliação do PAEE nos níveis global e internacional, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (SOUSA, 2009; MAINARDES; MARCONDES, 2009; GÓES; LAPLANE, 2013; KASSAR, 2013; MENDES, 2006; FERREIRA; FERREIRA, 2013; BUENO, 1999; JOSLIN, 2012; PESTANA, 2000; CARVALHO, 2010; LAPLANE, 2013; MAZZOTTA; SOUSA, 2000). Na sequência, abordamos as influências da legislação nacional, tendo como ponto de referência a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Para isto, utilizamo-nos de Laplane (2013), Freitas (2015), Kassar (2013), Mantoan (2006; 2018) Ferreira e Ferreira (2013), Caiado e Laplane (2009a; 2009b), Moraes (2012), Joslin (2012), Carvalho, Oliveira e Turozi (2018).

No capítulo III realizamos a análise do contexto de produção de texto por meio de discussão da materialidade dos discursos políticos na legislação do Estado do Paraná e no município de Irati-PR, no que se refere à Educação Especial e Inclusiva e avaliação do PAEE (SALLES, 2013; BUENO, 2017; SACHINSKI, 2013; AFONSO, 2005; MEIRELES-COELHO; IZQUIERDO; SANTOS, 2007).

A análise do contexto da prática está contemplada no capítulo IV, onde apresentamos a avaliação do público-alvo da Educação Especial a partir das experiências e percepções de três professoras que atuam em uma escola de Ensino Fundamental e da equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Irati-PR (ANDRÉ; DARSIE, 2012; JESUS *et al.*, 2015; FREITAS et al., 2017).

CAPÍTULO I - PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

> *"[...] Para o espírito científico, todo o conhecimento é resposta a uma pergunta [...] nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído" (Bachelard).*

Iniciamos este capítulo com uma breve reflexão a respeito da construção do conhecimento, com base nos escritos de Bachelard (1996). Segundo o autor, todo problema de pesquisa é formulado pelo sujeito que pergunta e, desta forma, pode variar, dependendo de quem o formula. Portanto, não existe resposta *sim* ou *não* para um problema.

Esclarecemos, com isto, que não objetivamos esgotar as discussões a respeito da temática tratada, pois para esta análise utilizamos um determinado aporte teórico-metodológico, que consideramos como um método relevante para pesquisar e teorizar as políticas educacionais de avaliação, objeto de estudo desta pesquisa. Temos, porém, a ciência de que essa escolha talvez não dê conta de analisar toda a realidade dinâmica da qual faz parte o universo das políticas educacionais e da avaliação do público-alvo da Educação Especial.

Reconhecemos os limites do pesquisador e os obstáculos que se apresentam ao ato de pesquisar. A tentativa de diálogo com a realidade que aqui apresentamos está extremamente influenciada pelas perguntas que definimos para analisá-la. Portanto, admitirá diversas possibilidades de interpretação, assim como resultados diversos poderão ser apresentados por pesquisas realizadas a partir de outras perspectivas, o que torna rico e profícuo o ato de pesquisar.

Este capítulo teve como intuito apresentar uma breve revisão de literatura sobre o tema proposto nesta pesquisa, a fim demostrar a produção de conhecimento produzida até então. Além disto, o capítulo retrata o aporte teórico-metodológico que se mostrou relevante para nosso estudo, a abordagem do ciclo de políticas (ACP) elaborada por Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1990, 1994, 1997, 2001, 2002, 2008, 2011).

Os estudos de Ball começaram a ser utilizados por pesquisadores brasileiros[2] a partir do final da década de 1990, para tratar de temas relacionados à definição das escolas pelos responsáveis da criança, recontextualização do discurso, micropolítica da escola e performatividade. O emprego da abordagem do

[2] Mainardes e Gandin (2013) destacam: Nogueira (1998), Ferreira (2000), Lopes (2002) e Santos (2004).

ciclo de políticas foi introduzido nos textos brasileiros[3] a partir de 2002 (MAINARDES; GANDIN, 2013).

Na sequência, abordamos a estruturação da pesquisa colaborativa e as dificuldades para sua efetivação. O intuito é demostrar o caminho que foi trilhado no decorrer do processo de investigação e da análise dos dados levantados.

1.1 A AVALIAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS

Em levantamento realizado sobre teses e dissertação no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações[4], nos últimos dez anos (2009-2019[5]) foi possível identificar diferentes enfoques em trabalhos que discutem a avaliação do PAEE. Para a pesquisa, utilizou-se uma série de combinação de descritores, a fim de conhecer a produção científica produzida até então.

Realizamos a busca pela combinação de termos que fazem parte do universo da avaliação do PAEE, sendo eles: avaliação da aprendizagem, avaliação diagnóstica, e avaliação de identificação e políticas de avaliação. As combinações foram realizadas buscando por todos os termos presentes nos estudos, e resultaram em um total de 47 dissertações e 9 teses, conforme o quadro na página seguinte.

[3] De acordo com Mainardes e Gandin (2013): Lopes (2002, 2004, 2006), Lopes e Macedo (2006), Morgado (2003), Destro (2004), Oliveira e Destro (2005), Macedo (2006), Mainardes (2006), Santos e Vieira (2006).

[4] A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) é um portal de buscas que integra e dissemina os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), tendo o seu lançamento oficial no final do ano de 2002.

[5] A pesquisa foi realizada até o mês de junho de 2019.

Quadro 1 - Relação dos descritores e combinações utilizadas e da quantidade de estudos

Nº	DESCRITORES E COMBINAÇÕES	QUANTIDADE	
		Dissertações	Teses
1	"avaliação" e "educação especial" + "avaliação da aprendizagem"	15	2
2	"avaliação" e "educação especial" + "avaliação diagnóstica"	4	0
3	"avaliação" e "educação especial" + "avaliação de identificação"	2	1
4	"avaliação" e "educação especial e inclusiva"	6	3
5	"avaliação" e "educação inclusiva" + "avaliação da aprendizagem"	13	2
6	"avaliação" e "educação inclusiva" + "avaliação diagnóstica"	4	0
7	"avaliação" e "educação inclusiva" + "avaliação de identificação"	1	1
8	"avaliação" e "educação especial e inclusiva" + "políticas de avaliação"	0	0
9	"avaliação" e "educação especial" + "políticas de avaliação"	1	0
10	"avaliação" e "educação inclusiva" + "políticas de avaliação"	1	0
TOTAL		47	9

Fonte: elaborado pela autora.

Ainda que de modo preliminar, é possível perceber que a maior parte dos trabalhos trata da avaliação da aprendizagem, seja no atendimento especializado (Educação Especial) ou em classes comuns de ensino (Educação Inclusiva).

No entanto, após a identificação dos estudos, fez-se necessária a exclusão de 16 trabalhos que estavam presentes em duas ou mais combinações de descritores. Em seguida, realizou-se a leitura atenta dos resumos e identificou-se que, mesmo com a utilização da combinação de termos relacionados à avaliação do PAEE, os resultados indicaram trabalhos cujos objetos de estudo tratavam de temáticas diferentes do proposto por esta pesquisa. Assim, esse processo resultou na exclusão de 20 trabalhos[6]. Com isto, chegou-se a um total de 20 estudos, conforme ilustramos na página seguinte.

[6] Objetos de estudo dos trabalhos excluídos: Programa de intervenção pedagógica de handebol em cadeira de rodas para pessoas com deficiência (OLIVEIRA, 2011); Saberes docentes para a formação de professores de química para a inclusão escolar (FIELD'S, 2014); Formação de professores de ciência para inclusão (RIBEIRO, 2011); Influência do Ensino de Ciências em jovens em conflito com a lei (SANTANA, 2013); Trajetória profissional dos egressos de 1990 a 1994 do curso de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia – FAEFI/UFU (CALEGARI, 2017); Uso e contribuição da Tecnologia Assistiva (TA) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas municipais de Fortaleza (RODRIGUES, 2013); Atendimento educacional dos estudantes deficientes visuais em processo de alfabetização em braille (TAMANAHA, 2018); Serviços das SRMs de um município de médio porte do interior do Estado de São Paulo (MILANESI, 2012); AEE ofertado em SRM pelas escolas regulares da rede estadual de ensino de uma cidade do norte do estado do Paraná (PORTO, 2014); Função social do professor interlocutor na educação de surdos

Quadro 2 – Relação de informações preliminares dos estudos selecionados

Nº	TÍTULO	AUTOR	TIPO	LOCAL	ANO
1	Da classificação à promoção da aprendizagem: avaliação de alunos com altas habilidades/superdotação.	Lucimeire Alves Moura	Dissertação	UFC	2009
2	Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo documental das diretrizes oficiais	Tereza Liduina Grigório Fernandes	Dissertação	UFC	2010
3	Encaminhamento de alunos para salas de recursos: análise sobre os argumentos apresentados por professores de classes comuns	Maria de Fatima Neves da Silva	Dissertação	USP	2010
4	Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo de caso em uma instituição de ensino superior da rede pública de Fortaleza-Ceará	Marta Cavalcante Benevides	Dissertação	UFC	2011
5	Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar	Fernanda Oscar Dourado Valentim	Dissertação	UNESP	2011
6	Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização	Aline Aparecida Veltrone	Tese	UFSCAR	2011
7	Avaliação, diagnóstico e encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino de Londrina - PR	Thaiza de Carvalho Corrêa	Dissertação	UEL	2013
8	Avaliação externa e educação especial na rede municipal de ensino de São Paulo	Elaine Alves Raimundo	Dissertação	USP	2013
9	Foi fácil! Porque tinha desenho, tinha libras. Então ficou mais fácil responder em espanhol: a constituição da avaliação da aprendizagem em aula de espanhol como língua adicional e o sentido dessas práticas para os alunos surdos	Eliane Elenice Jorge	Dissertação	UFSC	2013
10	A avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual	Maria Lúcia Terra	Dissertação	UNESP	2014
11	Desenvolver potenciais e valorar capacidades: avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas Municipais de Fortaleza-CE	Andréia Vieira de Mendonça	Dissertação	UFC	2014

Continua na página seguinte

da rede estadual paulista (LOPES, 2015); Proposta do atendimento educacional especializado (AEE), no município de Mauá (TRINDADE, 2017); Modelo da educação inclusiva e de seus serviços educacionais de apoio especializado para pessoas com necessidades educacionais especiais (PEDROSO, 2012); Significações produzidas por Segundos Professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (MACHADO, 2017); Prática do AEE em três regiões – Fortaleza/CE, Teresina/PI e Brasília/DF, no período de 2010 a 2013 (BATISTA JÚNIOR, 2013); Formação profissional de uma aluna com deficiência visual em um curso de Tecnologia em Alimentos (SHIMITE, 2017); Ações de uma equipe multiprofissional (SILVA, 2016); Opinião dos docentes e dos discentes universitários do curso de Educação Física sobre a avaliação de desempenho docente (OLIVEIRA, 2014); Propostas de formação continuada de professores, oferecidas pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer da Prefeitura da Cidade do Recife (SEEL/PCR) (ROCHA, 2013); Avaliação da proficiência em leitura de alunos surdos no Ensino Fundamental maior (CARVALHO, 2018); Concepções favoráveis e desfavoráveis em relação à inclusão de alunos com DI (NUNES, 2019).

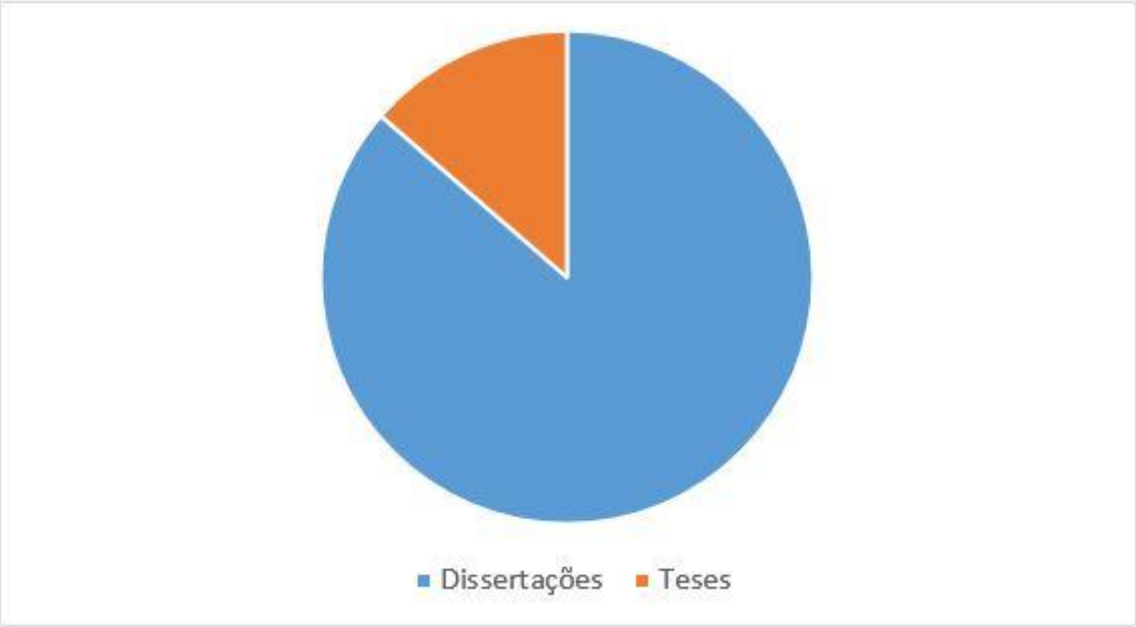
Continuação da página anterior					
Nº	**TÍTULO**	**AUTOR**	**TIPO**	**LOCAL**	**ANO**
12	Avaliação escolar de alunos autistas: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém - Pará	Vivianne Cristinne Marinho Freitas Ferreira	Dissertação	UFPA	2015
13	Mediação pedagógica no processo de avaliação da aprendizagem: possibilidades na inclusão escolar de estudantes com diagnóstico de TDAH	Débora Cerqueira de Souza e Sousa	Dissertação	UFBA	2015
14	A avaliação como elemento de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola pública	Stephânia Cottorello Vitorino	Tese	UNESP	2016
15	Avaliação pedagógica inicial de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental: as possibilidades sobrepõem os limites	Telma Raimundo do Nascimento	Dissertação	UFG	2017
16	Avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual: análise de teses e dissertações brasileiras	Augusto Marques Alves	Dissertação	UFSCAR	2018
17	Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual: a experiência de professores do ensino fundamental em Jijoca de Jericoacoara-CE	Sheila Maria Muniz	Dissertação	UFC	2018
18	Avaliação da aprendizagem de alunos surdos no ensino superior: estudo de caso em um curso de graduação em letras libras	Ane Frank Araújo Talmag	Dissertação	UFC	2018
19	Avaliação da aprendizagem em processo para nortear as aulas de matemática para alunos com deficiência intelectual	Amanda Garcia Bachiega	Dissertação	UNESP	2018
20	O movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar e suas implicações na ação pedagógica	Kátia Regina do Carmo Pereira	Tese	UNB	2018

Fonte: Elaborado pela autora.

Pode-se observar que, em 2018, o número de estudos acerca da avaliação do público-alvo da educação especial foi maior, apresentando cinco publicações. Nos anos de 2009, 2016, 2017 e 2019 identificamos apenas um trabalho cada. É importante ressaltar que a pesquisa foi realizada até o início de mês de junho de 2019, o que pode aumentar o número de estudos publicados para o respectivo ano.

Observa-se, ainda, que a grande maioria dos trabalhos publicados é de dissertações, um total de dezessete, e apenas três teses.

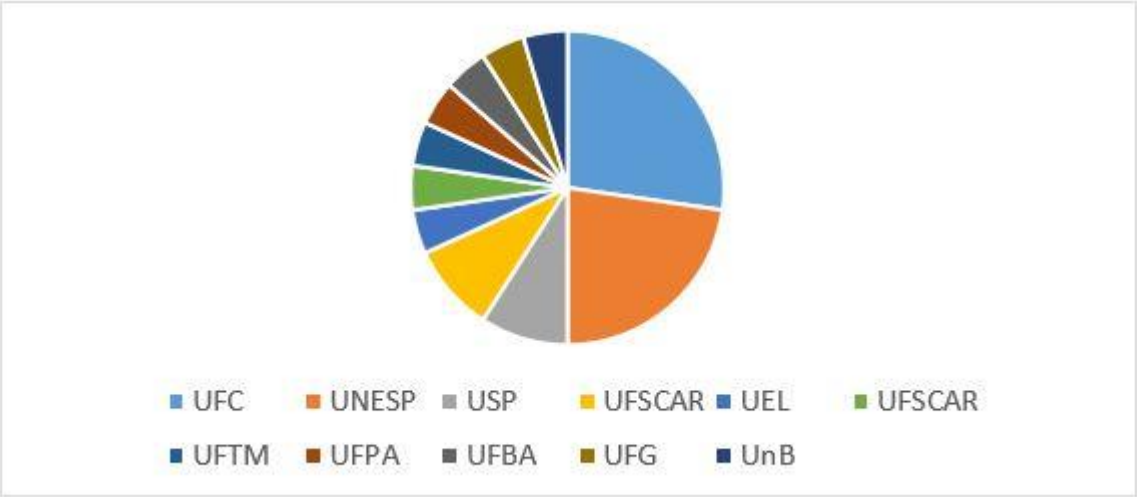
Gráfico 1 – Tipos de estudos (2009-2019)



Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação às instituições, notou-se a predominância de universidades públicas, estaduais e federais, e não se identificou nenhuma universidade privada. Deste modo, chegou-se aos seguintes números de trabalhos, conforme as instituições de ensino: Universidade Federal do Ceará (UFC), seis; Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), cinco; Universidade de São Paulo (USP), dois; Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), dois; Universidade Estadual de Londrina (UEL), um; Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), um; Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), um; Universidade Federal do Pará (UFPA), um; Universidade Federal da Bahia (UFBA), um; Universidade Federal de Goiás (UFG), um; e Universidade de Brasília (UnB), um. Estes dados estão ilustrados também no gráfico da próxima página.

Gráfico 2 – Trabalhos selecionados de acordo com a Instituição de Ensino



Fonte: Elaborado pela autora.

Buscou-se, ainda, a caracterização dos estudos selecionados, a fim de compreender os objetos de estudo, locais de levantamento de dados e os aspectos metodológicos utilizados durante o processo. Para isto, realizou-se a leitura dos resumos e, quando esses aspectos não estavam claros nesse item, também foram lidas a introdução, metodologia e/ou análise dos dados das pesquisas. Esse procedimento está sintetizado no quadro abaixo.

Quadro 3 – Caracterização dos estudos

Nº	OBJETO DO ESTUDO	LOCAL	FONTE DE DADOS	ASPECTOS METODOLÓGICOS[7]
1	Avaliação da aprendizagem de alunos com altas habilidades acadêmicas.	Uma escola da rede pública municipal, da cidade de Fortaleza-CE.	Observação participante nas salas de aula de quatro professores de Língua Portuguesa e Matemática que atuam no ensino regular; avaliações da aprendizagem nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.	Observação participante[8], entrevista semiestruturada[9] e análise documental[10].
2	Diretrizes do Ministério da Educação (MEC) referentes à avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência matriculados no Ensino Regular.	Sem local específico.	Documentos da Coleção Saberes e Práticas da Inclusão e das publicações dos periódicos da Inclusão: Revista da Educação Especial, organizados pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) com apoio do MEC, no período de 2005 e 2008.	Pesquisa documental.
Continua na página seguinte				
Continuação da página anterior				

[7] Termos utilizados nos estudos.
[8] Quando não há interação do pesquisador com o objeto de estudo (LAKATOS; MARCONI 2002).
[9] Conforme Ludke e André (1986), são entrevistas que não exigem uma forma rígida de perguntas e respostas.
[10] Análise que busca informações em fontes escritas, documentos, tais como: leis, regulamentos, normas, cartas, memorandos, diários pessoais, etc. (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Nº	OBJETO DO ESTUDO	LOCAL	FONTE DE DADOS	ASPECTOS METODOLÓGICOS
3	Argumentos dos professores para encaminhamento de alunos para salas de recursos.	Uma escola da rede municipal de São Bernardo do Campo – SP.	Professores da classe comum; relatório para encaminhamento para sala de recursos; projeto pedagógico educacional; documentos oficiais da rede municipal.	Entrevistas semi-dirigidas/semiestruturadas e análise documental.
4	Avaliação da aprendizagem destinada aos alunos com deficiência.	Faculdade de Educação (FACED) e uma Instituição de Ensino Superior (IES) da rede pública de ensino de Fortaleza – CE.	Alunos com deficiência matriculados na graduação e pós-graduação; professores e coordenadores.	Entrevista semiestruturadas e questionário.
5	Avaliação da aprendizagem escolar.	Três escolas regulares municipais de uma cidade do interior de São Paulo.	Alunos com deficiência intelectual; seis professores que atuam com alunos com deficiência intelectual; referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – Ensino Fundamental I (RAADI) – Língua Portuguesa (4º e 5º ano).	Entrevistas, análise documental e intervenção.
6	Avaliação para identificação dos alunos com deficiência intelectual.	Quinze locais envolvendo a rede municipal, estadual e escola especial, localizadas em cinco municípios do interior paulista.	Sessenta e sete profissionais que atuam com a avaliação de estudantes com deficiência intelectual.	Questionário fechado e entrevistas recorrentes[11] com grupos focais[12].
7	Avaliação, diagnóstico e encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais.	Rede Municipal de Ensino de Londrina – PR.	Profissionais que atuam Equipe Psicopedagógica (uma coordenadora, três psicólogas e quatro psicopedagogas), e três professoras da sala de recurso. Laudos de encaminhamentos de alunos com necessidades educacionais especiais.	Entrevistas recorrentes e análise documental.
8	Participação do público-alvo da educação especial na Prova São Paulo.	Rede Municipal de Ensino de São Paulo – SP.	Referências (documental e bibliográfica) sobre a temática abordada. Profissionais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SP. Alunos com deficiências, TGD, e altas habilidades.	Análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação.
				Continua na página seguinte

[11] Entrevista na qual ocorre a interação entre o sujeito-pesquisador (PIMENTA; GHEDIN, FRANCO, 2008).

[12] Forma de entrevista que ocorre em grupo, sem uma alternância entre perguntas do pesquisador e respostas dos participantes (MORGAN, 1997 *apud* FIORINI; MANZINI, 2014).

Continuação da página anterior				
Nº	**OBJETO DO ESTUDO**	**LOCAL**	**FONTE DE DADOS**	**ASPECTOS METODOLÓGICOS**
9	Avaliação da aprendizagem de alunos surdos.	Uma turma inclusiva de 6º ano com sete alunos surdos e onze alunos ouvintes, de uma escola polo no ensino de surdos da rede básica de ensino do município de São José – SC.	Rotinas do trabalho pedagógico de uma sala de aula de Espanhol; Professores e alunos da Rede básica de ensino municipal.	Observação participante, análise documental e entrevistas.
10	Avaliação da aprendizagem escolar do Estudante com Deficiência Intelectual (EDI).	Classes regulares e Salas de Recursos Multifuncionais de quatro escolas municipais do interior paulista.	Dispositivos legais e diretrizes pedagógicas; professores das Redes Municipais.	Pesquisa documental, entrevistas e observação.
11	Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.	Anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas da Rede Municipal de Fortaleza-CE.	Familiares ou responsáveis dos alunos com deficiência intelectual e professores das salas regulares de ensino.	Entrevistas semiestruturadas e questionários mistos[13].
12	Processo de construção da avaliação de aprendizagem escolar do aluno autista.	Uma escola pública municipal de Belém do Pará.	Professores e responsáveis dos alunos autistas; projeto político pedagógico da escola pesquisada; registros sínteses dos alunos autistas que estudam nessa escola.	Entrevistas e pesquisa documental.
13	Mediação pedagógica com estudantes com diagnóstico de TDAH no processo de avaliação da aprendizagem.	Uma escola da rede privada de ensino, situada na cidade de Feira de Santana – BA.	Relatórios clínicos e pedagógicos dos estudantes; professores dos estudantes com diagnóstico de TDAH.	Análise documental e questionários.
14	Avaliação da aprendizagem do público-alvo da Educação Especial, mais especificamente dos alunos com deficiência intelectual.	Classes do ensino fundamental de duas escolas do Município do interior paulista.	Professoras de Língua Portuguesa e Matemática, das salas comuns e das salas de recurso da rede municipal; documentos emanados dos órgãos superiores e documentos produzidos no interior da escola, em particular o projeto político pedagógico e os portfólios.	Análise documental, observações e questionários.
Continua na página seguinte				

[13] Utiliza perguntas abertas e fechadas (LAVILLE; DIONNE, 1999 *apud* MENDONÇA, 2014).

Continuação da página anterior				
Nº	**OBJETO DO ESTUDO**	**LOCAL**	**FONTE DE DADOS**	**ASPECTOS METODOLÓGICOS**
15	Avaliação pedagógica inicial para a identificação das necessidades educacionais específicas de alunos com deficiência intelectual.	Cinco escolas da Rede Municipal de Goiânia.	Professores da sala regular; professores da Sala de recurso Multifuncional e coordenador.	Entrevista semiestruturada.
16	Avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual.	Base de dados eletrônica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).	Teses e dissertações que tratam sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental.	Pesquisa bibliográfica integrativa[14].
17	Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.	Classes regulares do Ensino Fundamental da rede pública do município de Jijoca de Jericoacoara-CE.	Professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e familiares de alunos com DI; instrumentos e recursos utilizados para avaliar a aprendizagem dos alunos com DI.	Entrevistas, questionários semiestruturados, análise documental e observações.
18	Avaliação da aprendizagem de alunos surdos.	Curso de Letras Libras de uma universidade pública do município de Fortaleza-CE.	Alunos surdos, professores e coordenadora do curso de Libras.	Entrevistas semiestruturadas e questionários mistos.
19	Adequações curriculares na aprendizagem de matemática dos alunos com deficiência intelectual, a partir dos resultados da avaliação externa a Avaliação da Aprendizagem em Processo.	Turmas de 6º ao 9º ano de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental anos finais, localizada em um município do interior do Estado de São Paulo.	117 alunos com idades entre onze e dezoito anos, regularmente matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino fundamental II.	Aplicação de avaliação, análise de fotos e dos relatos escritos em um diário de campo.
20	Papel do diagnóstico no espaço escolar.	Uma escola pública do Distrito Federal.	Uma pedagoga e uma psicóloga de uma equipe do SEAA; duas professoras dentro do seu espaço de atuação.	Dinâmicas conversacionais[15], observações, entrevistas.

Fonte: Elaborado pela autora.

[14] Método de pesquisa que reune e sintetiza, de forma sistemática e ordenada, resultados de pesquisas sobre um determinado tema ou questão.

[15] Sistema de conversação espontânea que visa a envolver os participantes da pesquisa na produção de informação (PEREIRA, 2018).

Conforme as combinações utilizadas para a seleção dos trabalhos, observa-se que a maioria dos estudos foca na *avaliação da aprendizagem* (MOURA, 2009; FERNANDES, 2010; BENEIDES, 2011; VALENTIM, 2011; JORGE, 2013; TERRA, 2014; MENDONÇA, 2014; FERREIRA, 2015; SOUSA, 2015; VITORINO, 2016; ALVES, 2018; MUNIZ, 2018; TALMAG, 2018; BACHIEGA, 2018), seguida da a*valiação de identificação e encaminhamento para o AEE* (SILVA, 2010; VELTRONE, 2011; CORRÊA, 2013; NASCIMENTO, 2017; PEREIRA, 2018) e *avaliação externa* (RAIMUNDO, 2013).

Sobre a *avaliação da aprendizagem*, grande parte dos trabalhos trata da avaliação de alunos com deficiência intelectual (VALENTIM, 2011; TERRA, 2014; MENDONÇA, 2014; VITORINO, 2016; ALVES, 2018; MUNIZ, 2018; BACHIEGA, 2018). Também discutem a avaliação de alunos surdos (JORGE, 2013; TALMAG, 2018), alunos com altas habilidades (MOURA, 2009), autistas (FERREIRA, 2015), e com diagnóstico de TDAH (SOUSA, 2015). A pesquisa de Fernandes (2010) não foca em uma determinada deficiência, pois objetiva investigar as diretrizes de avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência, sem especificação. Beneides (2011), embora mencione que o objetivo da pesquisa é realizar uma investigação da prática de avaliação destinada aos alunos com deficiência, caracteriza a amostra dos alunos investigados como: deficiência auditiva, física, múltipla, baixa visão, visual total, auditiva moderada e baixa visão.

Em relação à *avaliação de identificação e encaminhamento para o AEE*, os trabalhos versam sobre o processo de identificação dos alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais e possíveis encaminhamentos ao atendimento especializado.

A *avaliação externa* é contemplada na pesquisa de Raimundo (2013), que ressalta essa modalidade de avaliação como um elemento importante na estruturação dos programas e da política educacional, assim como um indicador da qualidade da educação. O estudo investiga a participação do PAEE na Prova São Paulo, criada pela secretaria municipal, e que fornece informações sobre o desempenho escolar dos estudantes.

A pesquisa de Raimundo (2013) foi o único trabalho identificado a partir das combinações que buscavam por estudos relacionados à avaliação e políticas de avaliação, o que mostra, a partir dessa base de dados eletrônico específica, a importância de estudos que articulem essas discussões e contribuam para a análise

das políticas, entendidas também como resultado das ações da escola (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Além disso, a reflexão sobre as políticas de avaliação é essencial para a discussão sobre o papel da escola na contemporaneidade, principalmente tendo em vista a configuração e o papel da avaliação no contexto político atual.

Com base nas informações sobre os locais de levantamento de dados, verificou-se a predominância de escolas municipais, que totalizam onze estudos (MOURA, 2009; SILVA, 2010; VALENTIM, 2011; CORRÊA, 2013; RAIMUNDO, 2013; TERRA, 2014; MENDONÇA, 2014; FERREIRA, 2015; VITORINO, 2016; NASCIMENTO, 2017; MUNIZ, 2018). Três pesquisas tiveram como campo de estudo escolas estaduais (JORGE, 2013; BACHIEGA, 2018; PEREIRA, 2018), e um estudo utilizou-se da rede privada de ensino (SOUSA, 2015).

Ainda, o estudo de Veltrone (2011) pautou-se em três esferas, identificando e caracterizando os alunos com deficiência intelectual em quinze locais que envolvem a rede municipal, estadual e escola especial. Dois estudos tiveram como local de pesquisa Instituições de Ensino Superior (BENEVIDES, 2011; TALMAG, 2018), e outros dois estudos não utilizaram locais formais como fonte de levantamento de dados: Fernandes (2010), que se utilizou do estudo documental das diretrizes estaduais; e Alves (2018), que fez um levantamento em teses e dissertações.

Em relação aos aspectos metodológicos adotados, foi mais recorrente o uso de entrevistas, que envolve o contato direto com as fontes. Apenas cinco trabalhos utilizaram outras técnicas de coleta de dados (FERNANDES, 2010; SOUZA, 2015; VITORINO, 2016; ALVES, 2018; BACHIEGA, 2018). A escolha da estratégia metodológica está relacionada, também, aos objetivos da pesquisa e, por isso, alguns estudos utilizaram apenas pesquisa bibliográfica e/ou documental.

Outro aspecto relevante a ser destacado a partir do levantamento é que nenhum dos estudos identificados utiliza o referencial teórico-metodológico da ACP, o que julgamos como um desafio para nosso estudo, bem como sua possível contribuição para o avanço de estudos posteriores que utilizem essa abordagem relativamente nova no campo educacional.

Considerando os limites deste levantamento, visto que ocorreu apenas em uma das bases eletrônicas utilizadas para divulgação de conhecimento produzido, e os processos avaliativos que permeiam a trajetória escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial, é possível identificar aspectos a serem considerados em

desenvolvimento de estudos futuros que abordem essa temática. Entre tais aspectos, destacamos a necessidade de estudos que articulem as discussões entre as políticas e as práticas avaliativas; utilização de outros locais para pesquisa de campo como, por exemplo, escolas das redes estaduais e privadas, Instituições de Ensino Superior, escolas de Educação Especial (instituições especializadas, APAES); o emprego de aspectos metodológicos que superem as entrevistas e questionários por meio da utilização de pesquisas colaborativas, etnográficas, pesquisa-ação e grupos focais.

1.2 A ABORDAGEM DE STEPHEN BALL E COLABORADORES PARA ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

De acordo com Mainardes, Ferreira e Tello (2011), o campo de investigação em políticas educacionais configura-se de forma distinta e em constante busca por consolidação, tanto em nível nacional como internacional.

Defendem que a abordagem pós-estruturalista tenta romper com as limitações das abordagens descritivas e pluralistas, já que:

> [...] consideram a ação dos sujeitos um aspecto crucial para a compreensão das políticas e enfatizam a fluidez do poder e sua posse pelos diferentes agentes. A perspectiva pós-estruturalista aponta para a importância de analisar o discurso das políticas. [...] A ênfase é colocada no processo de formulação das políticas, e política é entendida como uma disputa entre competidores para definir objetivos em que a linguagem e, mais especificamente, o discurso, são usados tacitamente (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p.156).

Stephen Ball propõe que as políticas devem ser analisadas como texto e como discurso. Desse modo, os textos são resultados de *múltiplas influências e agendas*. Sua formulação passa por um processo de negociações e intenções dentro do Estado, no qual mesmo havendo uma variedade de discursos, apenas algumas vozes são ouvidas, pois se mostram mais dominantes.

Conforme Ball, Maguire e Braun (2016), em muitos estudos sobre a política educacional, o sentido da política é dado de forma superficial, na tentativa de *resolver o problema*. Deste modo, essa resolução é realizada por meio da produção de textos de políticas como legislação ou como *prescrições* voltadas à prática. Essa visão não considera os outros momentos da *atividade política* de negociação e coalizões, e

> Professores, e um elenco cada vez mais diversificado de 'outros adultos' que trabalham dentro e em torno das escolas, sem mencionar os estudantes, são deixados de fora do processo da política ou tomados simplesmente como cifras que 'implementam' (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13, grifo dos autores).

Utilizamos essa abordagem como aporte teórico-metodológico para análise da política de avaliação dos alunos PAEE, objeto de análise deste estudo. Justifica-se o uso desse referencial considerando sua contribuição para a análise crítica da política educacional no macro contexto e em seu contexto local. Em outras palavras, a política compreendida desde as influências na formulação até as interpretações e traduções dos autores no contexto da prática.

É importante considerar que essa abordagem é sustentada pela matriz epistemológica do pós-estruturalismo, e que passou por diversas modificações desde sua proposta inicial (1988-2012), visto que a própria perspectiva teórico-epistemológica de Stephen Ball[16] também passou por mudanças.

Os formuladores da abordagem preconizam a análise da composição do discurso da política e da interpretação ativa que os profissionais que atuam na prática realizam para estabelecer relações dos textos da política com a prática. Conforme Santos (2014, p. 265),

> As abordagens desenvolvidas pelos autores permitem compreender e articular as políticas educacionais, como entendimento dos processos políticos, desde a sua criação onde as políticas se iniciam ao contexto e são reinterpretadas, na prática. O Ciclo de Políticas focaliza a formação do discurso de uma política, até a implementação dos sujeitos no contexto da prática, enfatizando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas, no contexto das práticas.

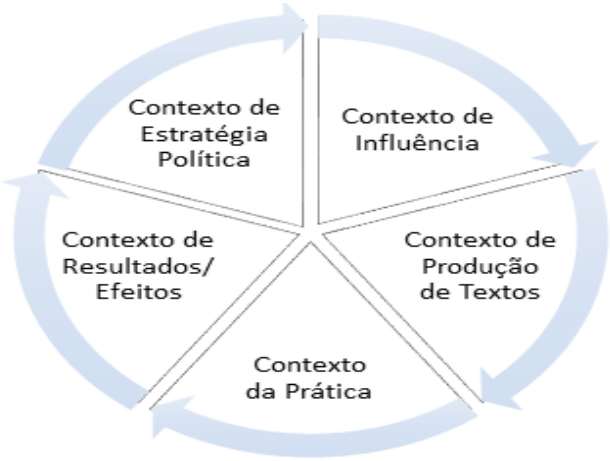
Esse referencial teórico-metodológico, conforme Mainardes (2006), preconiza o estudo do contexto político em todo o seu tempo, configurando-se como uma proposta de análise ampliada, que considera o objeto de estudo dinâmico e flexível. Isto porque propicia uma análise das políticas em toda sua complexidade através do estudo de cinco contextos.

Os contextos, segundo o autor, são inter-relacionados e não apresentam uma dimensão temporal ou sequencial, configuram-se em etapas não lineares, as quais apresentam *arenas, lugares, e grupos de interesses*, que envolvem disputas e

[16] Em entrevista concedida a Avelar (2016), Ball afirma que possui uma *espécie de epistemologia dupla*, pois para ele não é possível interpretar o mundo social (complexo e difícil) utilizando apenas uma epistemologia. Relata que seus trabalhos de doutorado foram realizados a partir de uma perspectiva interpretativa/positivista, e que recentemente tem sido influenciado pela posição teórico-metodológica do pós-estruturalismo, principalmente por meio dos trabalhos de Michel Foucault.

empates. Os contextos, muitas vezes, podem ser pesquisados de forma separada ou desconectada; porém, essa não era a intenção original dos formuladores.

Figura 1 - Ciclo de Políticas



Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir de Mainardes (2006).

Para responder à problemática central deste estudo, fazemos análise dos contextos de influências, produção de textos e da prática, pois acreditamos que são relevantes para compreender como as políticas educacionais de avaliação são colocadas em ação com os alunos PAEE. É necessário ressaltar, no entanto, que os autores afirmam que não existe uma sequência entre os contextos, e eles configuram-se por suas inter-relações.

O contexto de influência é o espaço no qual as políticas são introduzidas e os discursos políticos são edificados, o que contribui para que grupos de interesses disputem o poder de influenciar na definição das finalidades sociais da educação. Ainda nesse contexto, os conceitos ganham legitimidade e formam a base para a política.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), mesmo com a característica inter-relacional do ciclo, esse contexto é compreendido como o território de início das políticas públicas, pois é nele que os conceitos centrais das políticas são hegemonizados, assim como são criados os discursos e terminologias que objetivam legitimar a intervenção.

> Nesse contexto, são estabelecidos os princípios básicos que orientam as políticas, em meio a lutas de poder nas quais os atores são desde partidos políticos, esferas de governos a grupos privados e agências multilaterais [...]. Como os interesses desses diferentes atores são muitas vezes

> conflitantes, trata-se de um contexto complexo de luta por hegemonia (LOPES; MACEDO, 2011, p. 256).

Os contextos de resultados/efeitos e de estratégia foram acrescentados em 1994. De acordo com Ball, é uma extensão do contexto da prática, que está relacionado à discussão sobre os impactos de *justiça, igualdade* e *liberdade* em interações com as desigualdades e injustiça.

Ainda no contexto de influência, fazemos uma análise pormenorizada da composição das políticas educacionais inclusivas na esfera internacional/global, abordando a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994). No contexto nacional, contemplamos os principais fundamentos normativos da Educação Inclusiva no Brasil, sendo eles: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A passagem do contexto de influência para o de produção de texto e da prática é evidenciada pela noção de *representação da política* que caracteriza os textos políticos, tornando-os passíveis de diferentes leituras e interpretações. Também, “como representação, as políticas são textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos, alianças, espelhando a própria historicidade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 257).

No contexto de produção de textos, os discursos apresentados estão articulados com uma linguagem do interesse público em geral. Desta forma, compreende a materialidade linguística dos discursos que são apresentados no contexto de influência, e representa o resultado dos embates e dos acordos políticos fixados para o desenvolvimento de uma política pública. Assim, os textos políticos representam a política, podendo ser através de textos legais oficiais, textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos, vídeos, entre outros (MAINARDES, 2006).

A análise do contexto de produção de textos constitui-se na análise das políticas relacionadas à inclusão e avaliação do PAEE no Estado do Paraná e no município de Irati-PR. Os documentos abordados são: Deliberação n.º 020/86; Deliberação n.º 02/03 (PARANÁ, 2003); Deliberação 02/16 (PARANÁ, 2016); Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006); Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009); Instrução 015/2017 (PARANÁ, 2017); Instrução

009/2018; o documento *Curso de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar Subsídios para Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar - Orientações Pedagógicas* (PARANÁ, 2013); e Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Irati-PR (IRATI, 2015).

Como os textos políticos são compreendidos como textos de ação, as respostas a eles têm consequências reais, que são experienciadas no contexto da prática, que é o espaço onde a política é interpretada e recriada, conforme as concepções dos sujeitos. Configuram-se em interpretações diferentes daquelas dos sujeitos envolvidos na elaboração inicial da política, e podem representar mudanças ou transformações na política originária.

Para Mainardes (2006), compreende-se, assim, que a pluralidade de leitores e de condições e interpretações distintas resultam em diferentes leituras do texto.

> Dessa forma a política, tendo como exemplo os contextos escolares, não é aceita em sua totalidade. São nesses lugares de debates e reflexões que a política produz os efeitos e/ou consequências, e que influenciam e trazem mudanças significativas para a política original, assim como para o próprio contexto no qual a política foi iniciada, "alargando as necessidades e interesses subjacentes das práticas pedagógicas e de gestão, que se desenvolve, na escola" (SANTOS, 2014, p. 267, grifos do autor).

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), existe a compreensão, tanto do governo como dos círculos acadêmicos, de que as dimensões contextuais são relevantes para a atuação da política educacional. Porém, os fatores específicos dos espaços escolares (que operam como restrições, pressões e facilitadores da atuação de políticas) são negligenciados.

> Políticas introduzem ambientes de recursos diferentes; escolas têm histórias específicas, edifícios e infraestrutura, perfis de pessoal, experiência de liderança, situações orçamentais e de desafios de ensino e de aprendizagem (por exemplo, proporções de crianças com necessidades educativas especiais (NEE), [...], dificuldades comportamentais, "deficiência" e "privações" sociais e econômicas) e as exigências do contexto interagem (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 35, grifos dos autores).

Deste modo, não são os autores que determinam a *leitura* dos textos. Além disso, nem todas as leituras são possíveis, pois elas são definidas pelas *relações de poder* (FOUCAULT, 2011), que são inconstantes e, mesmo o contexto da prática sendo produtivo, não pode ser compreendido sem considerar essas relações, que são *reestruturadas*, *redistribuídas* e *recriadas* pelas políticas (LOPES; MACEDO, 2011).

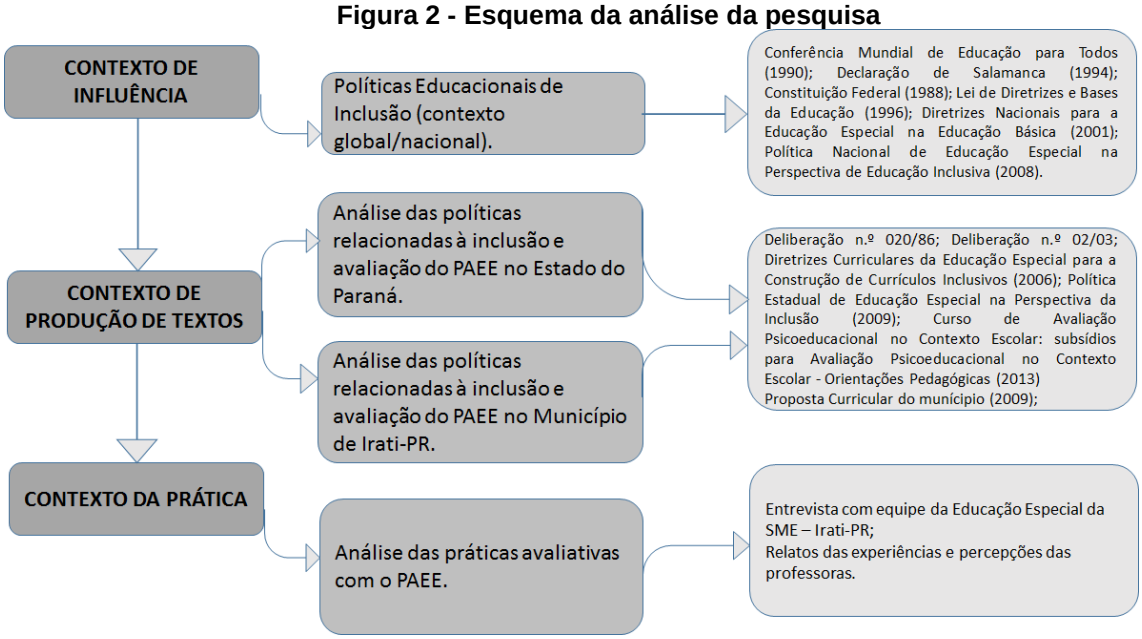
Nesse contexto realizamos, em conjunto com os profissionais, a análise dos das experiências e percepções sobre a avaliação do PAEE, a partir de seus relatos nos encontros presenciais e interações na plataforma virtual (Google *Classroom*[17]). Ainda nesse momento, utilizamos, para discussão, os dados de entrevista semiestruturada realizada com a equipe da Educação Especial da Secretaria de Educação do município de Irati-PR.

Consideramos válida a contribuição da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP) para a análise do nosso objeto de estudo, pois, para tratar sobre a avaliação do PAEE, temos como referencial inicial a perspectiva de uma Educação Inclusiva. Esta, entendida como um movimento complexo, que não se restringe à esfera educacional, mas está intrinsicamente relacionada a contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, que não podem ser desconsiderados desse processo.

Ao considerar a importância do estudo e análise dos diversos contextos que abrangem a política educacional, a abordagem contribui para uma análise ampliada da política e oportuniza uma leitura das políticas para além de textos prescritivos e instrumentos de regulação, mas compreendendo-as como resultado de um processo complexo e de relações de poder. Além disso, a análise dos contextos de forma inter-relacional e não hierarquizada supera a ideia de que as pesquisas deveriam constatar, na prática, o *cumprimento* da política oficial.

[17] É uma plataforma *online* de gerenciamento de conteúdo, que pode ser utilizada para promover atividades educacionais por meio de ambientes virtuais de estudo. Foi lançada em 2014, e seu uso era restrito para usuários de uma conta educacional do Google (G Suite for Education). A partir de 2017, foi expandida para qualquer usuário com uma conta pessoal do Google.

Figura 2 - Esquema da análise da pesquisa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

1.3 PESQUISA COLABORATIVA: OS OBSTÁCULOS PARA EFETIVAÇÃO DA PESQUISA *COM* OS ATORES DO PROCESSO

O contato com a abordagem do ciclo de políticas por meio das leituras conduziu ao desafio de desenvolvermos um estudo colaborativo, de realizar a análise dos contextos propostos por Ball e colaboradores (BOWE *et al*, 1992; BALL, 1994) em conjunto com os atores que colocam em ação as políticas educacionais.

Na perspectiva colaborativa, o estudo pesquisa junto aos profissionais e não unicamente sobre eles, já que a pesquisa colaborativa "[...] envolve uma díade de ações, a formação e a construção de conhecimentos" (SOUZA; MENDES, 2017, p. 281). Desse modo, pretendíamos contribuir para que os profissionais pudessem refletir sobre suas práticas e, a partir disso, produzir instrumentos que nos auxiliassem a compreender o sentido da prática educativa e os sentidos particulares das políticas e ações relacionadas à avaliação dos alunos PAEE.

Para isso, apresentamos para as professoras o conceito de pesquisa colaborativa que utilizaríamos ao longo de nosso estudo, que é o proposto por Ibiapina (2008). Para o autor,

> [...] pesquisa colaborativa é, no âmbito da educação, atividade de co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa. Compreendo ainda que a pesquisa colaborativa envolve empreendimento complexo que leva tempo

> para ser apreendido, já que sua execução envolve opção por ações formativas que possam auxiliar o professor a valorizar o pensamento do outro e a construir ambiente de discussão, de autonomia e de respeito mútuo (IBIAPINA, 2008, p. 31).

A abordagem evidencia grandes desafios para o pesquisador e para os professores colaboradores, pois, conforme afirma Desgagné (2007), a noção de colaboração entre *chercheur* (pesquisador) e docente *praticien*[18]*,* na construção do conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem, está relacionada à constatação do distanciamento entre o *exercício profissional* e a pesquisa, do abismo entre universidade e escola, do distanciamento entre a teoria e a prática, já evidenciado por diversos autores[19].

Nesse sentido, a abordagem colaborativa considera que

> [...] o ponto de vista privilegiado é o daquele que intervém (o professor) e dos conhecimentos que podem ser construídos e colocados a serviço da sua atuação docente, definida sobre a base da sua máxima responsabilidade, isto é, a aprendizagem dos alunos. Nesta perspectiva, se pode dizer que tratamos da abordagem colaborativa pelo viés do "saber exercer" dos docentes, ou, dizendo de maneira mais simples, do seu desenvolvimento do seu 'saber profissional' (DESGAGNÉ, 2007, p. 9, grifos do autor).

A pesquisa colaborativa é uma prática alternativa de investigação dos contextos educacionais na sua prática, na qual pesquisadores e professores realizam um trabalho coletivo com o objetivo de compartilhar as responsabilidades na elaboração das atividades de investigação. Conforme pontua Ibiapina (2008), *investigar colaborativamente* demanda um envolvimento entre os pesquisadores e docentes; porém, é necessário que a função de cada partícipe durante o processo de investigação se defina.

Consideramos, ainda, que a abordagem colaborativa está em sintonia com o referencial teórico-metodológico utilizado, pois concordamos que essa investigação contribui para a possibilidade de

> [...] dar conta da realidade microssocial sem perder de vista o aspecto histórico e político do macro contexto social, possibilitando aos indivíduos compreenderem a ligação entre o que eles vivem e acreditam e o que lhes é dito ou imposto (IBIAPINA, 2008, p. 26).

[18] Conceito utilizado por Desgagné no seu texto original, em francês, que significa profissional prático em geral, professor voltado especialmente para a docência.

[19] Shon (1983, 1997), Paquet; Gilles, Navarre, Gélinier, Du Montcel e Vimont (1991), Saint-Arnaud (1990, 1992), Curry e Wergin Etal (1993), conforme citados por Desgagné (2007).

Para Mendes e Cia (2012), mesmo que a produção científica na área de Educação Especial venha apresentando um aumento significativo, o conhecimento produzido pela academia pouco tem repercutido nas políticas e nas práticas com o PAEE. Segundo os pesquisadores, “isso acontece, entre outras razões, pela falta de articulação entre pesquisadores e seus projetos, resultando em produções reiterativas, com limitadas implicações para as práticas e políticas” (MENDES; CIA, 2012, p. 13).

A pesquisa colaborativa pode favorecer a reaproximação entre teoria e prática, pesquisadores e professores, formação e pesquisa. Desse modo, é possível contribuir para a produção de conhecimentos a ser compartilhados e usufruídos para além do espaço acadêmico, ou seja, que repercutam na definição das políticas educacionais e nas práticas pedagógicas dos docentes.

Esses apontamentos levaram à tentativa de desenvolvermos a pesquisa a partir do enfoque de colaboração, visando a superar algumas contradições na pesquisa educacional e na aproximação entre universidade e escola. No entanto, alguns obstáculos colocaram-se durante o projeto e contribuíram para a sua fragilidade.

O objetivo inicial da presente pesquisa era o de desenvolver um estudo em colaboração com as professoras que atuam na Educação Básica do município de Irati – PR. O intuito era envolver profissionais que atuam na classe comum de ensino, classe especial e atendimento educacional especializado (Sala de Recursos Multifuncional).

Para o desenvolvimento do estudo, inicialmente realizamos contato a Equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Irati-PR, com o objetivo de sondar a possibilidade de realização da pesquisa. Para a definição do campo e dos profissionais colaboradores da pesquisa, optamos por selecionar as instituições que tivessem maior número de alunos PAEE inseridos na sala de aula comum, sala de recurso multifuncional e/ou classe especial. Dessa forma, escolhemos duas escolas para o contato inicial, denominadas E1 e E2.

Quadro 4 - Caracterização do AEE das escolas selecionadas

Instituição de Ensino	Atendimento Educacional Especializado (AEE)
E1	Sala de Recursos Multifuncional Tipo I
	Classe Especial
E2	Sala de Recursos Multifuncional Tipo I
	Sala de Recursos Multifuncional Tipo I
	Sala de Recursos Multifuncional Tipo II - SURDEZ
	Sala de Recursos Multifuncional Tipo II - DV
	Classe Especial

Fonte: Plano Municipal de Educação - 2015-2025(IRATI, 2015).

De posse desses dados preliminares, agendamos encontro com a coordenação pedagógica das duas escolas a fim de apresentar o projeto de pesquisa, e de verificar o interesse e disponibilidade dos profissionais em participar do estudo. Para isso, elaboramos uma carta-convite a ser entregue aos professores com todas as informações necessárias e colocamo-nos à disposição para possíveis esclarecimentos.

A E2 retornou via e-mail, informando-nos que os profissionais não demostraram interesse em colaborar com a pesquisa, devido à participação dos docentes em outras atividades de formação. Então, não foi possível a inclusão dessa instituição no estudo. Recebemos da E1 o contato via telefone, no qual foi-nos repassado que três professoras teriam interesse em colaborar com a pesquisa.

Após esse contato inicial, realizamos um encontro presencial, organizado na escola com o apoio da equipe pedagógica, quando apresentamos para as professoras interessadas o projeto de pesquisa.

Caracterizamos a seguir as professoras que atuaram como colaboradoras ao longo do estudo.

Quadro 5 - Caracterização das professoras colaboradoras da pesquisa

Professoras	Formação Inicial - Graduação	Especialização	Tempo de Atuação na Educação (em anos)	Função Atual
P1	Letras e Pedagogia	Língua Portuguesa/ Gestão Escolar	26	Professora regente – sala comum
P2	Educação Física e Pedagogia	Educação Inclusiva/ Educação do Campo	13	Professora de Classe Especial
P3	Magistério/ Pedagogia	Mestrado em Educação	9	Professora regente – sala comum

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados fornecidos pelas professoras.

Além das professoras, participaram da pesquisa, através de entrevista semiestruturada, a equipe da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, sendo uma psicóloga (Ps1) e três pedagogas (Pd4, Pd5 e Pd6).

Após levantamento dos dados iniciais, realizamos o contato inicial através de encontro presencial, que ocorreu no primeiro semestre letivo de 2018. Naquele momento, conversamos com as professoras e expusemos o projeto do estudo, ressaltando os objetivos e metodologia, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para ciência dos possíveis riscos e benefícios da pesquisa.

Discutimos com as docentes a organização da pesquisa e solicitamos sugestões para a dinâmica dos encontros, considerando a disponibilidade delas. Assim, uma das professoras sugeriu o uso de ferramentas *online* de compartilhamento de conteúdo para abreviar encontros presenciais, principalmente pelo número reduzido de horas de atividades.

Com isso, criamos uma sala de aula de virtual com a ferramenta *Google Classroom*, e disponibilizamos os materiais necessários para a análise, separados por tópicos, de acordo com os temas e etapas da pesquisa. Os estudos foram organizados em forma de resumo dos temas tratados da dissertação e, considerando as sugestões das professoras, os materiais produzidos e disponibilizados possuem textos em linguagem simples, visto que elas não dispunham de maior tempo destinado à formação, pois participam também de outros grupos de estudos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação e de participação obrigatória.

As maiores dificuldades foram encontradas na articulação da participação colaborativa das professoras. Mesmo com a receptividade que tivemos na Secretaria Municipal de Educação e na escola de atuação das professoras, bem como nosso cuidado em atender as solicitações quanto à organização dos encontros, alguns percalços foram evidenciados ao longo do processo.

A intenção era a de realizar seis encontros presenciais até o final do ano letivo de 2018. No entanto, a dinâmica do contexto escolar é complexa, e vai além de uma cotidianidade metodologicamente projetada: a todo momento surgem variadas situações que mobilizam e reorganizam a rotina da escola. A principal delas diz respeito à falta de professores, principalmente devido a atestado médico e

participação em formações promovidas pela SME, que dificultava a mobilização da hora atividade das professoras colaboradas para a participação no estudo.

Adentrar neste espaço não é tão simples. É necessária a construção de uma relação de confiança entre pesquisador e escola, para que a presença no ambiente não seja incômoda, mas algo que traga expectativas de contribuições benéficas para as práticas escolares. Com respeito a esta dinâmica escolar, por algumas vezes alteramos as datas dos encontros presenciais, e finalizamos apenas no primeiro semestre letivo de 2019.

Desse modo, os encontros presenciais foram organizados da seguinte forma:

Tabela 1 – Organização dos encontros presenciais

DATA	PAUTA	RESULTADOS
24/04/2018	Apresentação da Pesquisa, entrega do TCLE; Solicitação de sugestões para organização dos encontros; Conceito de pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008).	Sugeriram a organização por meio de Plataforma Virtual.
20/07/2018	Apresentação da organização da sala de aula virtual; Tarefas a serem realizadas; Solicitação de contribuições e sugestões de reorganização.	Expressaram as expectativas com a pesquisa; Dificuldades na avaliação do PAEE – encaminhamento.
25/09/2018	Compartilhamento do estudo das unidades do *Classroom*; Contexto de Produção de textos: Proposta Curricular e do Plano Municipal de Educação.	Pouca interação com os materiais da plataforma; Discussão concentrada apenas na Proposta Curricular do município.
17/12/2018	Contexto de Produção de textos: Proposta Curricular; Devolutiva da qualificação.	Pouca interação com os materiais da plataforma; Avaliação do PAEE- relatos de experiências; Demostraram disposição na continuidade da pesquisa para o ano seguinte.
19/03/2019	Retomada das discussões; Reorganização da Pesquisa; Análise do contexto de Prática: Projeto Político Pedagógico da Escola, Plano de Trabalho Docente, Plano de Atendimento Individualizado.	Apresentação do roteiro para análise dos documentos locais; Avaliação do PAEE - relatos de experiências.
16/05/2019	Análise do contexto da Prática; Práticas avaliativas; Avaliação desenvolvida com o PAEE.	Avaliação do PAEE - relatos de experiências.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os encontros presenciais foram organizados de modo a discutir os materiais disponibilizados na plataforma virtual, através de roteiros organizados previamente. Buscamos mobilizar as professoras para que fizessem comentários e/ou questionamentos sobre os materiais publicados na plataforma virtual. No entanto, ao longo do estudo, percebemos que mesmo o uso da plataforma sendo uma sugestão das professoras, houve pouca interação com os materiais lá disponibilizados. E mesmo com a definição e explicação dos roteiros para as análises, a contribuição na análise do contexto de produção de textos e prática foi limitada.

Com isso, a intenção de realizar colaborativamente o estudo dos contextos foi atendida de forma parcial. Os encontros presenciais foram mais utilizados para compartilhamento das angústias e *dramas* vivenciados com a materialização da inclusão (FONTANA; FURGERI; PASSOS, 2013).

Entendemos as dificuldades na realização das análises devido à escassez do tempo destinado à formação e das demandas de trabalho das professoras. E para dar continuidade à pesquisa sem perder a participação das professoras, prosseguimos com as análises a partir dos resultados alcançados.

Além dos encontros de discussão realizados com as professoras, realizamos entrevista semiestruturada com a psicóloga da equipe da Educação Especial da Secretaria Municipal de Irati-PR, a fim de compreender como este setor realiza os encaminhamentos da avaliação do PAEE.

CAPÍTULO II – ANÁLISE DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: DISPUTAS DE INTERESSES E INFLUÊNCIAS PARA A DEFINIÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO

> *A visão prevalente, embora normalmente implícita, é que a política é algo que é "feito" para as pessoas. Como beneficiários de primeira ordem, "eles" "implementam" políticas; como beneficiários de segunda ordem, "'eles" são afetados positiva ou negativamente pelas políticas (Stephen J. Ball).*

Esta seção tem como objetivo demarcar alguns conceitos norteadores do estudo através da análise dos interesses que influenciaram a constituição das Políticas Educacionais de Inclusão e da Avaliação do PAEE. Desse modo, permite a reflexão sobre as políticas entendida como *texto*, *coisas* e *processos discursivos*. De acordo com Ball (2011), a política coloca problemas para os sujeitos e, assim, achamos necessário contextualizar brevemente como o movimento de inclusão veio se estruturando no nosso contexto educacional, e quais desafios foram evidenciados nos diferentes momentos históricos, políticos e sociais, que exigiram uma resposta dos sujeitos nos diferentes contextos.

Em vista disso, a primeira subseção trata da constituição das políticas educacionais inclusivas em nível global e internacional, considerando a influência dos organismos multilaterais na definição das reformas educacionais a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, na Tailândia. Em seguida, abordamos as vozes influentes na definição da legislação nacional em relação à inclusão e à avaliação.

2.1 COMPOSIÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: INFLUÊNCIAS GLOBAIS/INTERNACIONAIS

Os princípios que orientam a organização do sistema educacional estão estruturados em forma de diretrizes, normas e instruções, e a tendência que orienta esses princípios está sempre articulada aos movimentos políticos, sociais, culturais e econômicos originados fora do sistema, mas que afetam diversas instituições sociais. Conforme aponta Sousa (2009), a escola, enquanto instituição que pertence ao sistema educacional do país, reflete as influências das orientações legais vigentes em sua estrutura administrativa e pedagógica.

A legislação, porém, não se institui por si mesma. Sua ação é submetida a diferentes leituras e, como consequência, uma *nova legislação* é apropriada em suas instruções gerais, que influencia de algum modo na organização e no funcionamento das escolas no contexto educacional. Em vista disso, compreendemos que as políticas não são simplesmente *implementadas*, mas formuladas pelos gestores, podendo ou não ter a participação de grupos, bem como são colocadas em prática ou *traduzidas* de diversos modos, conforme os múltiplos contextos (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Ao tratar sobre as políticas educacionais de Educação Inclusiva, portanto, é necessário dar atenção ao contexto histórico e à conjuntura política que influencia na produção dos discursos que estarão subjacentes nos aparatos legais. Com isso, compreendemos que a inclusão escolar é um ideário que vem se constituindo a partir de um movimento mundial, que defende o direito da plena participação social de todas as pessoas. O direito à participação contraria o princípio de exclusão e estende-se como inclusão social, digital, escolar, cultural, etc. (GÓES; LAPLANE, 2013).

As políticas desenvolvem-se e são *implementadas* no movimento dinâmico e contraditório da sociedade e,

> Por um lado, são pensadas para garantir rentabilidade da mão de obra e, consequentemente, a sustentabilidade do modo de produção de uma sociedade, mas, por outro, são também impulsionadas pela luta das forças da sociedade organizada, que visa à melhoria das condições de vida e do próprio trabalho (KASSAR, 2013, p. 58).

As discussões em torno da definição de políticas educacionais inclusivas tomaram destaque mundial a partir da década de 1990, como resultado de disputas entre movimentos sociais em defesa dos direitos humanos e de organismos multilaterais com interesse nas reformas de Estado.

No âmbito nacional, o conjunto de instrumentos legais relativos à inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial teve origem a partir de conferências coordenadas por organizações internacionais (Organização das Nações Unidas - ONU, Banco Mundial[20], e UNESCO), tais como: Conferência Mundial de Educação

[20] O Banco Mundial (BM) ou Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) foi criado, em julho de 1944, através da Conferência de Bretton Woods, como dispositivo de financiamento para a reconstrução de países derrotados na Segunda Guerra Mundial, inicialmente na Europa e, posteriormente, também financiou os países do Sul. O Banco Mundial oferece consultoria econômica, assistência técnica e fomenta investimentos privados (ARRUDA, 2007). De

para Todos, em Jomtien (1990), a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que resultou na assinatura da Declaração de Salamanca (1994), e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que promulgou a Declaração de Guatemala (1999).

Para Mendes (2006, p. 391), entretanto, a perspectiva de que o movimento pela inclusão escolar iniciou com a influência dos organismos internacionais é uma *versão romantizada* da história. Para a autora, esse

> [...] movimento pela inclusão escolar de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990 (MENDES, 2006, p. 391)

Para justificar essa afirmativa, Mendes (2006) pontua que a terminologia *inclusão* aparece na literatura dos Estados Unidos ainda na década de 1990, visto que, naquele período, os países europeus ainda conservam o termo *integral*. Além disso, a autora defende que diversos movimentos de reformas[21] afetaram a organização dos sistemas educacionais do país antes mesmo que a concepção da *inclusão escolar* se tornasse popularizada mundialmente.

A análise das políticas educacionais empreendidas a partir da década de 1990 confirma, contudo, que as reformas instituídas pelos governos correspondem, em grande parte, às recomendações[22] dos organismos internacionais.

A Conferência Mundial de Educação para Todos ocorreu em Jomtien, na Tailândia, entre os dias 5 a 9 de março de 1990, e originou-se a partir da iniciativa,

---

acordo com informações do site das Nações Unidas no Brasil (ONUBR), o Banco proporciona cerca de US$ 60 bilhões anuais em empréstimos e doações aos 187 países-membros.

[21] Nos Estados Unidos, esses movimentos, com anseios sobre a educação geral, tiveram maiores destaques já em 1980. A primeira reforma ficou conhecida como *movimento pela excelência na escola*. Naquele momento, concebia-se a escola como *locus* dos problemas educacionais. A partir desse movimento, foram criados mecanismos de controle do desempenho através de testes padronizados, ranqueamento de escolas e dos sistemas educacionais. A segunda reforma, já no final dessa década, foi concebida como *movimento de reestruturação escolar*, focava na escolarização da população em risco e tinha como pressupostos: revisão curricular, avaliação do desempenho, descentralização da instrução, autonomia na organização das escolas, tomada de decisões compartilhadas, fusão e coordenação dos recursos educacionais e participação da comunidade. Ainda naquela década, dois movimentos relacionados à Educação Especial repercutiram de modo direto na concepção de inclusão escolar: *Iniciativa da Educação Regular* e *Inclusão Total* (MENDES, 2006).

[22] De acordo com Shiroma, Garcia e Campos (2011), os eixos norteadores e articulados com as reformas são: gestão, financiamento, currículos, avaliação e formação de professores.

em 1989, da UNESCO[23], do Banco Mundial (BIRD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud).

Durante os cinco dias, foram realizadas sessões plenárias, mesas e apresentações com a participação de 1.500 (mil e quinhentos) representantes de 150 (cento e cinquenta) países, com o objetivo de definir metas a serem atingidas até o ano de 2000. As discussões resultaram na aprovação de dois documentos: a *Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, e o *Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*.

A declaração destaca, como um de seus objetivos, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, sendo elas:

> [...] tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1998, p. 02).

Ainda ressalta, como objetivos: expandir o enfoque, universalizar o acesso à educação e promover a equidade, concentrar a atenção na aprendizagem, ampliar os meios e o raio de ação da Educação Básica, propiciar um ambiente adequado à aprendizagem e fortalecer as alianças.

Com o estabelecimento de metas, a Conferência impulsionou os países na formulação dos Planos Decenais de Educação Para Todos, o que resultou, no Brasil, no Plano Decenal de Educação para Todos, que pretendia, em dez anos (1993-2003), promover a universalização da alfabetização e a erradicação do analfabetismo.

O 3º artigo da Declaração (UNESCO, 1998, p. 4) aponta a preocupação com as *pessoas portadoras de deficiência.*

> As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que

[23] A UNESCO é um organismo integrado à ONU, e foi criado em 1946 com a finalidade de promover a paz mundial através da cooperação intelectual entre as nações, e acompanhar o desenvolvimento mundial por meio de auxílio aos 193 países. Atua nas seguintes áreas: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação.

> garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

De acordo com a análise de Joslin (2012), o texto destaca dois pontos importantes: *igualdade de acesso à população* e *parte integrante do sistema educativo*. Nessa perspectiva, o documento sublinha o direito à educação *de todos,* independentemente do tipo de deficiência e, além disso, sinaliza que essa educação deva ser dentro do sistema educativo. Por outro lado,

> Obviamente, não fica determinado que essa educação devesse ocorrer em salas comuns ou em classes especiais, ou ainda em escolas especiais integradas ao sistema educativo do país. Contudo, integrar a educação à pessoa com deficiência ao sistema educativo seria um avanço para muitos países que possuíam em grande parte iniciativas isoladas de instituições não governamentais, como o Brasil, por exemplo (JOSLIN, 2012, p. 64).

Outro aspecto relevante para discussão está presente no artigo 4º do documento, que explicita a necessidade de concentrar atenção à aprendizagem e, para isso, sugere o desenvolvimento de sistemas de avaliação do desempenho.

Em um balanço feito sobre a implementação dos compromissos da Jomtien, realizado em 2000, a então diretora da avaliação da Educação Básica do INEP afirmou que o objetivo de um sistema de avaliação é o de definir o que as crianças devem aprender e, em seguida, avaliar se esse ensino está sendo oferecido ou não nas escolas.

> Trazer toda a população para a escola pode ser só uma aparente democratização do ensino, porque se não tivermos uma escola de qualidade para todos, estamos criando outros mecanismos de exclusão. Estabelecer o padrão de aprendizagem toca exatamente nesse ponto: se a nossa escola continua excludente ou não (PESTANA, 2000, p. 99).

Outros documentos foram importantes referências para o acaloramento dos debates acerca da necessidade de uma *educação para todos*, entre eles a Declaração de Salamanca (1994), elaborada com a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade*, que estendeu as preocupações com os deficientes para a área específica da educação através do programa da UNESCO de *Educação para Todos* (CARVALHO, 2010).

Os pressupostos da Declaração marcaram o início dos princípios da inclusão, que estiveram presentes com maior destaque nos textos e discursos das políticas educacionais a partir de então, reafirmando e recordando documentos que afirmavam a igualdade de todos os homens (Declaração dos Direitos Humanos, 1948; Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com

Deficiência, 1993).

É preciso considerar, entretanto, que a análise das políticas que seguem a materialização da chamada *Educação Inclusiva* é resultado dos embates travados entre forças sociais e econômicas, permeado por contradições (FERREIRA; FERREIRA, 2013).

Desse modo, essa política aparenta um grau de comprometimento com as pessoas com deficiências e, ao mesmo tempo, representa os interesses governamentais, preocupado com a demanda quantitativa decorrente dos acordos internacionais, o que configura uma política de resultados.

Para Bueno (1999, p. 9), a Declaração de Salamanca (1994) representa um avanço,

> [...] tendo em vista que não se volta a escola que, na prática, não existe, mas indica que todos os governos devem atribuir a "mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais, no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais" (p. 2). Isto é, se por um lado a Declaração afirma o propósito da Educação Inclusiva, por outro aponto o aprimoramento dos sistemas de ensino, sem o qual o princípio primeiro de que "toda a criança tem direito fundamental a educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem" (p.1) não se efetivará.

A proposta de Educação Inclusiva apontada pelo documento reconhece a necessidade de modificação dos sistemas educacionais para que se possa oferecer efetivas oportunidades de aprendizagem, "a menos que existam fortes razões para agir de outra forma" (BRASIL, 1994, p. 02). Além disso, a proposta define *categorias* de *necessidades educativas especiais* que poderão ser incluídas no sistema regular, e *categorias* que ficaram de fora. Nesse sentido, pode contribuir para a manutenção da separação normalidade/anormalidade e revestir de moderno um conceito conservador (BUENO, 1999).

Então, surge a necessidade de se atentar para a história da educação das pessoas com deficiência no Brasil (MAZZOTA, 1996; JANUZZI, 2004), na qual observamos o interesse de entidades filantrópicas, organizações não governamentais e instituições privadas, assim como analisar a situação atual da Educação Básica. Nela se tem, de forma mais ostensiva, a preocupação com a elevação de índices de qualidade e desenvolvimento escolar.

Nesse quadro, Ferreira e Ferreira (2013) afirmam que, ao aderir à Declaração de Salamanca, o Brasil assumiu, ao mesmo tempo, um compromisso

junto aos organismos internacionais que promoveram o encontro. Esses acordos priorizam os aspectos quantitativos de acesso à Educação Básica por meio da elevação dos indicadores nacionais.

A análise de Laplane (2013) mostra que, no momento em que a igualdade de direitos manifesta-se conjuntamente com o respeito às diferenças, impera a visão universalista. Outro ponto de destaque da declaração refere-se à menção dos benefícios trazidos pelas escolas comuns organizadas, a partir da orientação integradora proposta no documento.

> [...] representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo (BRASIL, 1994, p.10).

O enunciado da legislação confere, à escola, a responsabilidade de combater as atitudes discriminatórias e de construir uma sociedade integradora, ressaltando uma perspectiva que coloca a educação como *cura para todos os males* e a única responsável pela transformação na sociedade.

Reconhecemos que a educação tem um papel *poderoso* nesse processo; no entanto, ela mesma espelha as contradições, confrontos, tendências e interesses. Ressalta-se que o combate à exclusão e discriminação deve estar presente nesses movimentos, considerando que:

> A construção de uma sociedade integradora, por sua vez, somente será possível se a integração se efetivar em todos os âmbitos da vida social. Isto quer dizer que a sociedade será integradora na medida em que a educação, a economia, a cultura, a saúde integrarem as classes, camadas e grupos hoje excluídos (LAPLANE, 2013, p.14).

O discurso proposto na declaração, assim como em outros que tratam da inclusão, traz subjacente uma ideia de *apaziguamento das relações sociais* e o *apagamento dos conflitos,* quando defendem que a *mudança* depende do compromisso e da boa vontade de todos.

Esses discursos apagam a dimensão política da reforma das instituições sociais e negam que isso envolve disputas de interesses, o combate a privilégios, a desigualdade econômica e social, e não consideram as causas verdadeiras da desigualdade, criando a ilusão de que é a educação que as gera e que dela depende sua reversão.

Embora esses documentos não mencionem de forma explícita as formas de

avaliação do PAEE, eles fornecem pistas para compreendê-la. Mesmo apresentando um avanço para uma educação mais democrática, estão pautados em princípios dos movimentos mundiais, baseados em modelos de gestão privada, da centralidade da avaliação e, como consequência, o incentivo à competitividade para a geração de *qualidade*, que tem norteado as reformas educacionais no Brasil.

Nesse modelo, a avaliação aparece como uma forte ferramenta para indicar a *eficiência* e *produtividade* da educação, e coloca a avaliação como a encarregada de promover a melhoria do ensino, através da evidência dos resultados educacionais (ou produtos), e estimulando a construção de um *ethos* competitivo.

Assim, "[...] políticas educacionais formuladas e implementadas sob os auspícios da classificação e seleção incorporam, consequentemente, a exclusão, como inerente aos seus resultados, o que é incompatível com o direito de todos à educação" (MAZZOTTA, SOUSA, 2000, p. 106).

2.2 OS PRINCIPAIS FUNDAMENTOS NORMATIVOS NACIONAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DA AVALIAÇÃO DO PAEE

As discussões sobre a necessidade de uma *educação para todos* alcançaram evidência, no Brasil, a partir da Constituição Brasileira de 1988, que apresenta como dever do Estado assegurar atendimento educacional especializado aos *portadores de deficiência*[24], de preferência na rede regular de ensino. Ela também manifesta um discurso de compromisso político com a educação quando estabelece a igualdade de acesso e permanência na escola.

A carta constitucional foi promulgada durante o período de transição de uma tendência influenciada pela teoria do capital humano para outra, que aponta como princípio a *sociedade do conhecimento* e da *qualidade total*, décadas de 1980 e 1990 (FRIGOTTO, 1995). Nesse viés,

> A ideia de que a educação formal deve funcionar segundo o modelo empresarial, atendendo às necessidades do mercado, influencia fortemente os debates e as políticas educacionais, acompanhando as tendências políticas predominantes que elegem o mercado como regulador das relações sociais. Segundo esse ponto de vista, regulado pela livre concorrência, o mercado eliminará a ineficiência típica do Estado e a privatização estenderá os valores de eficiência e qualidade à sociedade (LAPLANE, 2013, p. 6).

O documento reafirma o direito à educação de todas as pessoas, proposta

[24] Termo utilizado pela Constituição de 1988.

na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU,1948), e acompanha a mudança mundial da perspectiva sobre a pessoa com deficiência expressa na Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, com a Resolução da Organização das Nações Unidas nº 2.542/75 (ONU, 1975), iniciando um novo paradigma por meio do princípio de inclusão social e diversidade.

Em relação ao atendimento das *pessoas portadoras de deficiência*, além da referência aos aspectos educacionais, o documento faz referência aos direitos[25] e assistência social[26]. Muito embora seja considerado um avanço no campo educacional para as *pessoas com deficiência,* o texto proposto traz, subjacente, uma possível contradição, quando anuncia o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988).

Com as diversas interpretações possíveis do texto legal, o direito ao atendimento educacional especializado na rede regular, assegurado pela Constituição, pode ser traduzido como insuficiente para a superação do paradigma de integração, visto que sugere a necessidade de *atendimento exclusivo*. Esse atendimento configurou-se principalmente na manutenção das salas de classe especial organizadas nas escolas regulares, mas que não se constituíram necessariamente em espaços que propiciaram a igualdade nos processos de ensino, como indica o documento.

Por outro lado, se compreendido como um atendimento complementar, destinado a reconhecer e valorizar as peculiaridades dos alunos, com o uso de instrumentos que possibilitem a remoção das barreiras da exclusão, pode ser entendido como um importante avanço nas políticas de inclusão dos alunos com necessidades peculiares de aprendizagem (MANTOAN, 2006).

Não se pode negar que a Constituição é considerada um grande avanço nas políticas educacionais do país, visto que seu processo de elaboração contou com a participação de diversos seguimentos da sociedade, principalmente através da criação do Fórum Nacional pela Constituinte[27], e pela dedicação de um capítulo exclusivo voltado à Educação. Ademais

[25] Título II - Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo II, Art. 7 º, item XXXI.

[26] Título VIII - Da Ordem Social, Capítulo II, Seção IV, Art. 203, item IV.

[27]O Fórum teve seu início em 1986, mais tarde passou a chamar-se *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* (FNDEP), e foi apresentado oficialmente em Brasília no dia 9 de abril de 1987, através da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita (PINHEIRO, 2015).

> [...] incorporou vários dispositivos referentes aos direitos da pessoa com deficiência, nos âmbitos da saúde, educação, trabalho e assistência. Especialmente no campo educacional, registrou-se o direito público e subjetivo à educação de todos os brasileiros; entre eles, os indicados como portadores de deficiência, preferencialmente junto à rede regular de ensino. Essas determinações estenderam-se para outros textos legais da União e para as legislações estaduais e municipais (FERREIRA; FERREIRA, 2013, p. 22).

Em 1994, ano de publicação da Declaração de Salamanca, no Brasil, houve a promulgação da Política Nacional de Educação Especial, legislação que caminha na mesma perspectiva da Constituição (1988) e fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692 (BRASIL, 1971), no Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), e no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003).

Esse documento apoia-se em uma concepção integracionista, pois define *classe comum* como espaço regular de ensino/aprendizagem, no qual estão matriculados alunos em processo de *integração instrucional* que possuem *necessidades especiais* e que têm "[...] condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (BRASIL, 1994, p. 19).

Na análise de Freitas (2015), a terminologia utilizada no documento trouxe duas consequências para a Educação Especial: uma refere-se ao reconhecimento desta como uma modalidade de ensino; e a outra é o direcionamento da responsabilidade da modalidade em *solucionar* todas as necessidades de aprendizagem dos alunos. Assim, delega "à Educação Especial a tarefa de buscar soluções e estratégias pedagógicas para promoção da aprendizagem daqueles alunos que a educação básica não atingiu" (FREITAS, 2015, p. 225).

A Política Nacional de 1994 foi publicada durante a gestão do Presidente Itamar Franco e organizada por gestores do MEC[28], com participação de dirigentes municipais e estaduais e representantes de algumas entidades[29]. Além disso, contou com a atuação de Rosita Edler Carvalho, da Secretaria Educação Especial (SEESP), recriada em 1992, visto que foi extinta em 1990, pelo presidente Fernando Collor de Mello.

A estrutura educacional, atualmente, tem como uma de suas principais

[28] Ministro Murilo de Avellar Hingel e Secretário Executivo Antônio José Barbosa.

[29] Instituto Benjamin Constant, Instituto Nacional de Educação de Surdos e de Organizações Não-Governamentais em Educação Especial.

características a *flexibilidade*, presente como eixo orientador da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996). Essa característica contribui para que as escolas possam desenvolver projetos pedagógicos próprios, rompendo com a cultura de modelos e padrões, e organizar-se a partir de diretrizes gerais.

Nessa perspectiva, a flexibilidade pode propiciar a emergência de projetos educacionais que considerem a diversidade no seu plano de formação escolar, bem como acolher e contribuir para a formação de todos os alunos, considerando e respeitando suas peculiaridades (FERREIRA; FERREIRA, 2013).

Em contrapartida, a obrigatoriedade das escolas de desenvolverem suas propostas pedagógicas, mesmo sendo compreendida como um importante instrumento para garantir a inclusão considerando a dinâmica particular de cada do contexto educacional, tem nos mostrado que:

> [...] este projeto é mais uma peça burocrática que foi construída pela força da lei, num sistema educacional que não desenvolveu autonomia pedagógica nem autonomia administrativa, por efeito de políticas centralizadoras que, portanto, não capacitou os educadores na elaboração de projetos, nem na utilização destes ao administrar o processo educacional. (FERREIRA; FERREIRA, 2013, p. 31).

A LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece como princípio da educação a *igualdade de condições para acesso e permanência na escola*. A legislação traz um avanço significativo quando define a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar (art. 58), e um capítulo específico para tratar da Educação Especial: o capítulo V (BRASIL, 1996).

Ao mesmo tempo, o texto da lei causou ambiguidade de interpretações, quando afirma que a Educação Especial é uma modalidade de ensino, oferecida *preferencialmente* na rede regular, para alunos com condições peculiares de aprendizagem (art. 58). Ainda nesse artigo são estabelecidos os serviços especializados e atendimento educacional e oferta da Educação Especial:

> §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial.
> §2º O atendimento educacional especializado será feito em classes, escolas e serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

O artigo 59 evidencia que é dever dos sistemas de ensino assegurar ao PAEE: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, de modo a atender as necessidades dos alunos. Desse modo, a Lei de Diretrizes e

Bases segue a linha da Constituição Federal, reafirma a responsabilidade do poder público, da matrícula *preferencial* na rede regular e do direito a apoio especializado. Além disso, ressalta o papel da escola comum de ensino, que é reforçado também pela Declaração de Salamanca (1994).

No contexto das reformas educacionais promovidas pelo Governo Federal de Fernando Henrique Cardoso, em 2001 foi aprovado, pelo Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, por meio da Lei 10.172/2001 (BRASIL, 2001a), que estabeleceu o prazo de até dez anos para que os governos federais, estaduais e municipais cumprissem os objetivos definidos para a educação.

Para a Educação Especial, os objetivos estavam relacionados a serviços de apoio (como ampliação da oferta da estimulação precoce, redimensionamento de classes especiais, salas de recursos, implantação de programas para altas habilidades/superdotação, entre outros); à formação de profissionais (através de programas de qualificação, inclusão no curso de formação de docentes, de disciplinas e conteúdos relacionados aos alunos NEE); e a investimento financeiro (nos meios para facilitar o diagnóstico de deficiências, recursos destinados à Educação Especial, apoios técnico e financeiro às instituições privadas, etc.).

O documento ressalta que os objetivos definidos serão alcançados com a parceria entre as áreas da saúde, previdência, assistência social e organizações não governamentais. Profissionais e pesquisadores da área teceram algumas críticas em relação à versão[30] aprovada do Plano. Entre elas, condenaram a retirada da ênfase sobre preferência do ensino na sala comum e a expansão do atendimento em escola ou classe especial, que ocasionou um aumento gradativo das matrículas nas redes particulares de ensino.

Seguindo os objetivos propostos pelo Plano, ainda em 2001, foram publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução CNE/CEB nº2/2001(BRASIL, 2001b), as quais definem que os *alunos com necessidades especiais* devem ser atendidos no ensino regular, seja qual for a etapa ou modalidade da Educação Básica.

[30] De acordo com Ferreira e Ferreira (2013), a versão aprovada pelo Congresso apresenta um grande retrocesso, se comparada com a proposta original. O documento não considerou a emenda proposta pelo deputado Flávio Arns, que propunha atingir a meta, em dez anos, de um percentual de 10% dos recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, tendo sido aprovado considerando um mínimo de 5%. Além disso, a versão original indicava a matrícula preferencialmente nas classes comuns (possível na maioria dos casos) e, como segundo plano, as classes especiais (casos muito mais sérios).

Esse documento aponta que as escolas podem organizar, *extraordinariamente*, classes especiais articuladas com as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e prevê que, caso a escola não possa prover as adaptações curriculares necessárias, esse atendimento pode ocorrer, de modo *extraordinário*, em escolas especiais públicas ou privadas.

Essas diretrizes foram o marco para a definição do conceito de *educandos com necessidades educacionais especiais*, compreendido como alunos que, ao longo de sua escolarização, apresentam:

- *Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento* que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares (não vinculadas a uma causa orgânica específica ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências);
- *Dificuldade de comunicação e sinalização diferente dos outros alunos*, e que exige a utilização de formas de linguagens variadas;
- *Altas habilidades/superdotação*, ampla facilidade de aprendizagem, domínio de conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001b).

A ideia de *necessidades educacionais especiais* expressa no documento ressalta que o atendimento especializado deve ocorrer para os alunos com peculiaridades no processo educacional, e que não estejam absolutamente relacionadas a causas orgânicas.

Essa concepção traz, por um lado, a necessidade das instituições de ensino em buscar um resultado satisfatório de todos os alunos e, por outro, numerosos encaminhamentos para a classe especial de crianças que não apresentam deficiências ou dificuldades de aprendizagem, mas em razão do número de repetência, por exemplo.

> O encaminhamento dessas crianças (com dificuldades de aprendizagem sem uma causa orgânica específica) a serviços especializados a fim de “sanar” essas “dificuldades” pode colaborar para que a instituição escolar não assuma que se trata de um problema de “ensinagem” e não de problema de “aprendizagem”, e não se preocupe em mudar para atender adequadamente às crianças (KASSAR, 2013, p. 53, grifos do autor).

Ainda é pertinente destacar que a Diretriz manifesta, em seu artigo 3º, que o objetivo da Educação Especial é a de promover, em todas as modalidades da Educação Básica, o desenvolvimento das potencialidades dos alunos que possuem necessidades educacionais especiais. Essa afirmação denota uma concepção de

desenvolvimento a partir das capacidades de cada um e, desse modo, o insucesso escolar é somente justificado pela ausência de capacidade do aluno.

O documento apresenta uma tentativa de sanar a ambivalência do termo *preferencialmente*, presente na LDB 9.394/1996 e que pode indicar a possibilidade ou não da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns de ensino. Além disso, estende o caráter da Educação Especial para efetivar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, em conformidade com o PNE.

O discurso da Educação Inclusiva é promovido pelo MEC, a partir do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), inicialmente com a criação do *Programa Educação inclusiva: direito à diversidade,* promovido pela Secretaria de Educação Especial – SEESP (2003). O objetivo foi difundir a política de educação inclusiva nos municípios do país "[...] e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos", além de garantir os direitos de acesso e permanência com qualidade dos alunos com necessidades educacionais especiais em escolas da rede regular de ensino (BRASIL, 2006a, p. 1).

Além desse programa, em 2004 foi publicado o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*; em 2006, houve a aprovação, pela ONU, da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência;* e em 2007, o *Plano de Desenvolvimento da Educação,* que reafirma as diretrizes e ações do Programa de 2003 e evidencia a necessidade de acessibilidade arquitetônica das escolas, da implantação de salas de recursos e da formação de docentes para o atendimento especializado (CAIADO; LAPLANE, 2009a).

Nesse seguimento, em 2008, tem-se a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva[31] - PNEEPEI/08 (BRASIL,

[31] O processo de formulação do texto contou com a colaboração de um grupo nomeado pela portaria nº 555/2007, e prorrogado pela portaria nº 948/2007. Participaram desse grupo a Equipe da Secretaria de Educação Especial – MEC (Claudia Pereira Dutra - Secretária de Educação Especial; Claudia Maffini Griboski – Diretora de Políticas de Educação Especial; Denise de Oliveira Alves – Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino; Kátia Aparecida Marangon Barbosa – Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial), e professores e pesquisadores de várias universidades públicas, federais e estaduais (Antônio Carlos Nascimento Osório – UFMS, Claudio Roberto Baptista – UFRGS, Denise de Souza Fleith – UNB, Eduardo José Manzini – UNESP, Maria Amélia Almeida – UFSCAR, Maria Teresa Egler Mantoan – UNICAMP, Rita Vieira de Figueiredo – UFC, Ronice Muller Quadros – UFSC, Soraia Napoleão Freitas – UFSM).

2008), que apresenta um discurso bastante articulado com os aparatos legais que a antecederam, como a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c), assim como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e com a Convenção sobre os direitos da Pessoa com Deficiência (2006)[32]. Tal política reafirma a necessidade das modificações de cunho arquitetônico, nas comunicações e informações, na formação de profissionais; a participação da família e a intersetoriedade para o AEE. Ela se fundamenta na concepção de direitos humanos.

A versão preliminar do documento, divulgado em setembro de 2007, foi criticada por alguns grupos, principalmente pelas entidades filantrópicas, visto que traz, como recomendações aos sistemas de ensino, que os planos de educação sejam elaborados em consonância com as diretrizes da política. Entre as recomendações estão: substituição das classes especiais por salas de recursos multifuncionais, não criação de novas escolas especiais, e a celebração de convênios com entidades privadas sem fins lucrativos, condicionada aos projetos que estejam em concordância com as diretrizes da política.

De acordo com Federação Nacional das Apaes (FENAPAES),

> Tais recomendações vinham provocando grande angústia em todo os movimentos que lutam pela inclusão escolar, mas que entende que as escolas especializadas se constituem em alternativa necessária para o processo educacional brasileiro, uma vez que as experiências mundiais em torno da inclusão total ainda não apontam para resultados que justifiquem a mudança abrupta do modelo educacional para as pessoas com deficiência do Brasil (FENAPAES, BOLETIM ELETRÔNICO, 2007, *apud* MORAES, 2012).

Do lado oposto, representantes do Ministério Público e das Secretarias de Educação de Florianópolis e de Belo Horizonte declararam-se a favor da nova Política de Inclusão através de um manifesto entregue ao MEC, assinado por pais de pessoas com deficiência (MORAES, 2012). Desse modo, a versão apresentada em 2008 excluiu as recomendações acima mencionadas.

As diretrizes desse documento fundamentam-se em uma política pública voltada à inclusão escolar, que consolida o movimento histórico do Brasil, articulando a Educação Especial ao ensino regular. Desse modo, não é substitutiva, mas complementar e suplementar.

[32] Organizada em 2006 pela ONU e assinada por 160 países, incluindo o Brasil.

De acordo com Caiado e Laplane (2009b) e Mendes (2006), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI) assume a perspectiva de inclusão total e é adotada pelo Brasil, que pressupõe a inclusão de todos os alunos na escola. Para isso é necessária uma reestruturação que atenda às necessidades individuais e coletivas.

Em análise comparativa das Políticas de Educação Especial (BRASIL, 1994; 2008) Joslin (2012, p. 85-86), sintetiza que:

> a) a Política de Educação Especial de 1994 está configurada numa perspectiva de educação especial da época, a integração, enquanto a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008 abandona todos os preceitos da política anterior e assume uma concepção de inclusão incondicional;
> b) enquanto a integração buscava uma parceria educacional com outros espaços de aprendizagem para além da escola, a inclusão prevê espaços de atendimento educacional especializado, mas na própria escola, sem, contudo, ser substitutivo ao ensino regular em classe comum;
> c) os avanços entre uma política e outra foram grandes e significativos, pois a sociedade civil e escola têm buscado uma superação paradigmática, para extinguir a segregação (MANTOAN, 2006);
> d) todo avanço político conquistado na Educação Especial e nas políticas educacionais em geral pouco impactou a configuração e estrutura escolar, e a educação não rompeu sua lógica.

Recentemente, o MEC anunciou que a Política de Educação Especial deverá passar por atualização, e publicou nota[33] em seu site sobre a reunião realizada com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e representantes de entidades nacionais envolvidas com a inclusão (Consed, Undime, IBC, INES, Conade, Corde, etc).

De acordo com as informações do portal, as diretrizes e conceitos que nortearam a proposta foram apresentados por Patrícia Raposo, diretora da Educação Especial (MEC):

- Inclusão efetiva e não apenas a matrícula;
- Acessibilidade plena a todos os recursos, que possibilitem crescimento e aprendizagem dos alunos;
- Participação efetiva dos alunos e suas famílias em todo o processo decisório que envolva a vida escolar do aluno.

A proposta incorpora, também, “prioridades à formação de professores, funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e integração

[33] Notícia publicada no site no portal do MEC em 16/04/2018.

efetiva da educação regular com a modalidade da Educação Especial, em todas as dimensões" (BRASIL, 2018). A justificativa para as mudanças é a de que se faz necessário rever a política, visto que, após 2008, outros marcos legais foram aprovados.

A Rede Apae manifestou-se a favor da revisão da PNEEPEI através de comunicado divulgado no site da entidade. O texto do manifesto destaca que,

> Embora devidamente regularizadas, nos termos da legislação educacional vigente, as escolas especiais vêm enfrentando dificuldades, sendo questionada, por parte de alguns, sobre sua legítima existência. Isso vem ocorrido, principalmente, após a formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, normativos que não admitem seu funcionamento (CARVALHO; OLIVEIRA; TUROZI, 2018, p. 1).

Além disso, a entidade ressalta que, embora a legislação tenha dado abertura para a implantação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), e que desde então diversas unidades da Rede Apae têm aderido a essa forma de organização,

> [...] essas instituições têm experimentado a negação desses direitos; têm sofrido pressão escusa para tornarem-se CAEEs; têm vivenciado retaliações, quando se recusam a mudança de sua identidade institucional, entre outras ameaças a sua existência (CARVALHO; OLIVEIRA; TUROZI, 2018, p. 1).

O manifesto confirma a necessidade de atualização da PNEEPEI para que haja um fortalecimento da educação especial e inclusiva, com a finalidade de assegurar a educação escolar na modalidade Educação Especial nas escolas especiais, e a oferta do atendimento educacional especializado.

Outros grupos, que não participaram[34] dos debates, criticam a alteração proposta pelo MEC, temendo que seja uma destruição da perspectiva de Educação Inclusiva construída historicamente.

Entre as críticas, o Fórum Nacional de Educação Inclusiva publicou um

[34] Além do Fórum Nacional de Educação Inclusiva, também não participaram das discussões e manifestaram-se contrários à proposta, através de ofícios enviados ao MEC, o Comitê Diretivo do Mieib (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil), Associação dos Magistrados do Estado do Rio de Janeiro (Amaerj), Associação dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência (Ampid), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), Grupo de Atuação Especial de Defesa da Educação (Geduc) do Ministério Público Estadual da Bahia, Departamento de Educação da USP de Ribeirão Preto, Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência da OAB de Campinas, e Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Inclusão da UnB.

documento, organizado por Maria Teresa Eglér Mantoan, argumentando em defesa da PNEEPEI, e questionando diversos aspectos apresentados pelo MEC e Secadi. Entre eles estão: a alegação de que a PNEEPEI não estaria de acordo com a lei; conceito de Deficiência = AEE; formação dos professores de AEE; Educação Especial e AEE; atribuições do professor de AEE; definição de Educação Especial; alteração do público-alvo da Educação Especial; identificação do público-alvo da Educação Especial; família e o direito da criança à educação; metodologia do trabalho de AEE; resultados de aprendizagem (MANTOAN, 2018).

A situação atual representa as disputas de interesses e conflitos que se colocam nos processos e atos das políticas educacionais, que não ocorrem de maneira direta e uniforme entre o contexto político e social, mas como arenas competitivas, nas quais são produzidos os discursos de verdade que farão parte da materialidade da política.

Nesse panorama, a avaliação ocupa um papel de destaque na definição das políticas educacionais e nas práticas pedagógicas que ocorrem no contexto escolar, visto que fornece *dados* sobre a *qualidade* de ensino nas escolas, e através dela decide-se o futuro escolar dos estudantes.

Sousa (2003) pontua algumas características que estimulam a competição dentro e fora das instituições escolares, e que causam repercussão na gestão e currículo escolar:

> • ênfase nos produtos ou resultados;
> • atribuição de mérito tomando-se individualmente instituições ou alunos;
> • dados de desempenho escalonados, resultando em classificação;
> • uso de dados predominantemente quantitativos;
> • destaque à avaliação externa, não articulada à auto avaliação (SOUSA, 2003, p. 187).

A lógica de mercado empreendida nos faz questionar os ideais de uma *educação democrática* e *inclusiva* apregoada nos textos e nos discursos das políticas educacionais, dentro da qual há coexistência de estímulo à competição, por meio de mecanismos de comparação, classificação e seleção, que têm como consequência a exclusão.

De maneira geral, até a Lei nº 4.024 de 1961, a função da avaliação era apenas de classificação, sendo-lhe incorporada, a partir da lei nº 5.692 de 1971, a função de parecer. O conceito de avaliação expressava o objetivo de aferir o grau de

aproveitamento do aluno e, neste sentido, selecionar aqueles que teriam condições de ser promovidos à série superior.

A partir das Leis nº 5.692/71 e nº 9.394/96, também são previstos mecanismos, como a recuperação e a possibilidade de avanços na trajetória escolar, que visam a destacar a avaliação através de acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Essa concepção de avaliação rompe com a finalidade unívoca de promoção ou retenção, sinalizando para propostas e práticas que se coloquem a cargo da aprendizagem dos alunos. Desta forma, passou a transgredir com a finalidade substancial de decisão, projetando uma significação de deslocamento nos desígnios da avaliação, ainda dominantes nas práticas pedagógicas e na cultura escolar, que vigoraram na legislação até os anos 1970.

Atualmente, a lei que ampara a avaliação da aprendizagem na Educação Básica é a LDB (9.394/1996), a qual define, em seu artigo 24, inciso V, os critérios de verificação da aprendizagem: "avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais" (BRASIL, 1996).

No capítulo destinado à Educação Especial, a LDB determina que os sistemas de ensino deverão assegurar, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades" (BRASIL, 1996).

Estudos de Oliveira e Plesch (2014)[35] indicam que, em 2001, pode-se encontrar prenunciações, nos aparatos legais, de como deveria ser a avaliação dos alunos com deficiência, por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001c, 2001d), na qual se ressalta que avaliação deverá acontecer no decorrer do processo educativo e com objetivo de "identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões" (BRASIL, 2001c, p. 34), bem como

> [...] deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem: as de cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas. (BRASIL, 2001c, p. 34)

[35] Pesquisa realizada nas Diretrizes Federais a partir do ano 2000.

O parecer ressalta, ainda, que deve existir uma *equipe de avaliação* composta com diversos profissionais que acompanham o aluno e, caso a escola não tenha recursos suficientes para identificar as necessidades e os apoios fundamentais ao aluno, poderá valer-se de equipe multiprofissional[36]. É importante ressaltar que esse documento evidencia que o ponto de partida para a organização dos serviços de apoio especializado ao aluno é a avaliação e as observações realizadas no âmbito escolar.

O artigo 6º da Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001b) ressalta que a identificação das necessidades educacionais especiais deve realizar-se através de assessoramento técnico e da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, considerando:

> I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;
> II - o setor responsável pela Educação Especial do respectivo sistema;
> III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (BRASIL, 2001b, p.2).

O texto legal também não determina a obrigatoriedade do laudo de especialista, já que afirma a *colaboração* e *cooperação* com os demais serviços.

Em 2008, com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tem-se uma referência mais específica no que se refere à avaliação pedagógica. Segundo o documento, a avaliação é um processo dinâmico que considera o conhecimento prévio do educando, bem como seu nível atual e as possibilidades de aprendizagem,

> [...] configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (BRASIL, 2008, p. 11).

Isto posto, entende-se que, para que a Educação Inclusiva se torne efetiva, um dos caminhos é pensar em práticas avaliativas que garantam o acesso e permanência a todos os alunos, sem dispositivos de rotulação, verificação e

[36] O documento define como uma equipe aquela constituída por médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, etc.

discriminação, e pelas quais as avaliações sirvam de subsídios para que as barreiras de aprendizagem sejam superadas (GLAT; BLANCO, 2009). Isto realizando ajustes no processo ensino e aprendizagem, de modo que possa considerar as especificidades e satisfazer as necessidades dos alunos.

> No campo da Educação Especial, a avaliação educacional é um processo que envolve coleta de dados para guiar tomadas de decisões com três finalidades distintas: identificar os alunos com NEEs e definir a elegibilidade aos serviços de apoio, planejar o ensino desses alunos através do desenvolvimento de um plano individualmente talhado para responder às necessidades do aluno com NEEs e, por fim, monitorar o processo de ensino-aprendizagem através de medidas padronizadas e informais de desempenho para se alcançar um percurso educacional bem sucedido (MENDES; CIA, 2012, p. 23).

A trajetória escolar dos alunos com peculiaridades de aprendizagem é permeada por diferentes processos avaliativos, de um modo mais particular, considerando as demais avaliações que fazem parte do seu cotidiano escolar. O processo de escolarização desses alunos já se inicia por meio de *seleção* e, conforme apontam Jesus *et al.* (2015), é necessário problematizar se esses alunos realmente *são da escola*, tendo em vista a lógica que permeia as relações escolares.

CAPÍTULO III – ANÁLISE DO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS

> *Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Michel Foucault).*

A análise do contexto de produção de textos é a materialidade dos discursos como produto de embates, acordos e negociação dentro do Estado. Por isto, a análise de documentos de políticas é complexa e exige "[...] pesquisadores capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos" (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p.157). Isto configura um grande desafio para as pesquisas que se propõem a utilizar tal abordagem.

Diante disso buscamos, neste capítulo, compreender a materialidade dos discursos políticos na legislação sobre Educação Especial e Inclusiva e avaliação do Estado do Paraná, e no contexto local do município de Irati-PR.

3.1 MATERIALIDADE DOS DISCURSOS POLÍTICOS: EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA E AVALIAÇÃO

As orientações legais, definidas por meio de embates, críticas e disputas de forças entre grupos distintos, são legitimadas em textos legais e oficiais, que representam a materialidade da política. Tendo em vista a perspectiva da ACP, compreendemos que a política é posta em ação de diferentes modos, considerando os diferentes contextos e a interpretação ativa dos profissionais envolvidos.

As políticas de inclusão, construídas historicamente no Brasil, foram resultantes de resistências, discordâncias e acordos assumidos pelos pares. O Estado do Paraná, entendido como o contexto local, nutre uma política de inclusão, mas conserva um discurso distinto, não divergente do contexto nacional (SACHINSKI, 2013). Reflete, assim, nos textos produzidos, as múltiplas influências que se revelam no campo educacional estadual/nacional.

No Estado do Paraná[37], a educação é coordenada pela Secretaria de Estado de Educação (SEED)[38], que atualmente está sob o comando de Renato Feder. A Secretaria é dividida em diversas pastas, dentre elas estão: Superintendência de Educação; Assessoria dos núcleos regionais de educação; Assessoria de mobilização de pais, professores e amigos da rede escola; Diretoria de tecnologia educacional; Departamento de Educação Básica; Departamento de Diversidade; Departamento de Educação e Trabalho; Departamento de Educação Especial e Inclusão educacional; e Departamento de Legislação Educacional. Os alunos público-alvo da Educação Especial são de responsabilidade do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional.

A SEED tem ainda, em sua estrutura organizacional, 32 Núcleos Regionais[39] de Educação (NRE), responsáveis por representar as regiões de sua abrangência e orientar as instituições de ensino de sua jurisprudência, no cumprimento da legislação e na formulação/reformulação dos programas político-pedagógicos.

No que se refere ao cenário educacional, o Estado do Paraná contava, segundo os dados do Censo Escolar, com 2.601.677 milhões de matrículas no ano de 2018 (INEP, 2018). Na tabela 1 é possível observar a distribuição dessas matrículas por dependência administrativa que, considerando região urbana e rural, concentra maior quantidade nas dependências estaduais.

[37] O Estado do Paraná possui 399 municípios, dos quais apenas 17 têm sistemas próprios de ensino (Chopinzinho, Londrina, Toledo, Ponta Grossa, São José dos Pinhais, Guarapuava, Araucária, Ibiporã, Curitiba, Paranaguá, Jacarezinho, Sarandi, Pinhais, Cascavel, Palmeira, Palmas e Telêmaco Borba). Deste modo, o Sistema Estadual de Ensino do Paraná é constituído por 382 municípios, incluindo Irati, que segue as determinações legais estabelecidas pela SEED, principalmente por intermédio do Núcleo Regional de Educação (NRE). No que se refere à avaliação do PAEE, o município organiza-se a partir das deliberações, instruções normativas e orientações estaduais. Por esta razão também apresentamos o Estado como contexto local na análise de produção de textos

[38] Criada pelo Decreto Lei nº 614 de 13 de maio de 1947, inicialmente como Secretaria de Estado de Educação e Cultura. A partir de 2019, com a gestão de Carlos Massa Ratinho Júnior (PSD), a pasta do Esporte foi integrada à Educação, que passou a ser denominada Secretaria de Estado da Educação e Esporte.

[39] Apucarana, Área Metropolitana Norte, Área Metropolitana Sul, Assis Chateaubriand, Campo Mourão, Cascavel, Cianorte, Cornélio Procópio, Curitiba, Dois Vizinhos, Foz de Iguaçu, Francisco Beltrão, Goioerê, Guarapuava, Ibaiti, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Laranjeiras do Sul, Loanda, Londrina, Maringá, Paranaguá, Paranavaí, Pato Branco, Pitanga, Ponta Grossa, Telêmaco Borba, Toledo, Umuarama, União da Vitória e Wenceslau Braz.

Tabela 2 - Total de Escolas e de Matrícula Inicial da Educação Básica por Dependência Administrativa - Paraná – 2018

Dependência Administrativa[40]	Nº de Instituições	Nº de Matrículas
Estadual	2.142	1.072.296
Municipal	5.149	1.058.769
Federal	31	20.796
Privadas	2.127	449.816
TOTAL	9.449	2.601.677

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do Censo Escolar de 2018.

A tabela 2 ilustra o total de matrículas da Educação Especial, por dependência administrativa, segundo as informações do Censo Escolar de 2018, considerando classes exclusivas[41] e classes comuns de ensino.

Tabela 3 - Matrícula Inicial da Educação Especial - Paraná – 2018

Dependência administrativa[42]	Nº de matrículas	
	Classes exclusivas	Classes Comuns
Estadual	370	31.752
Municipal	7.443	25.162
Federal	0	194
Privadas	34.167	3.242
TOTAL	41.980	60.350

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do Censo Escolar de 2018.

As matrículas da Educação Especial estão concentradas, em maior número, em instituições privadas de ensino, que absorvem as instituições filantrópicas assistenciais, ou escolas especiais. Os números são justificados pela política de legitimação destas instituições, praticada pelo Estado por meio das relações público-privada que ocorrem no âmbito estadual.

3.1.1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NO ESTADO DO PARANÁ

A regulamentação da Educação Especial no Estado ocorreu através da Deliberação n.º 004/73-CEE, e efetivou-se com as Deliberações n.º 024/75-CEE e n.º 25/75-CEE. Em 1986, a Deliberação n.º 020/86-CEE[43] regulamentou os serviços prestados aos alunos com deficiência: escolas especiais, salas de recursos, classes especiais e centros de atendimentos e instituições especializadas. Estes serviços

[40] Urbano e Rural.
[41] Termo utilizado pelo INEP, que se refere ao atendimento exclusivamente especializado.
[42] Urbana e Rural.
[43] Nesse contexto temos o segundo do Período Republicano, e como governador do Estado João Elísio Ferraz de Campos (PMDB,1986-1987).

eram destinados às pessoas *portadoras de excepcionalidade*, tais quais: indivíduos que apresentassem deficiência mental, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física não sensorial, distúrbios emocionais severos, distúrbios de aprendizagem, múltipla deficiência e superdotação.

A Deliberação n.º 020/86-CEE assinala o caráter substitutivo da Educação Especial no Estado do Paraná, pois declara que as instituições especializadas são destinadas a prestar o atendimento educativo e/ou terapêutico “através de currículos próprios, programas e atividades adaptadas aos diversos tipos de excepcionalidades” (PARANÁ, 1986, p. 14).

No panorama Nacional, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, conforme mencionamos no Capítulo III, a Educação Especial passa a ser uma modalidade da Educação Básica, e a educação deverá ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Nesse cenário, o Paraná manteve por algum período, o atendimento paralelo, mas como repercussão das políticas educacionais e do movimento de inclusão nacional, houve o fechamento de várias classes e escolas especiais. Isto causou diversas críticas por parte da sociedade civil, principalmente das famílias das pessoas com deficiências. Nas tabelas abaixo e na página seguinte, é possível observar, principalmente na rede estadual, a diminuição gradativa das matrículas em classes e Escolas Especiais, entre os anos 2000 e 2017.

Tabela 4 - Matrículas na Educação Básica - Educação Especial - Classe Especial e Escola de Educação Especial - Paraná - 2000-2008

Dependência Administrativa	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Estadual	2.932	2.087	1.290	1.135	1.263	1.102	822	478	497
Municipal	10.533	10.300	10.752	11.570	12.119	12.868	12.261	12.222	13.138
Privada	28.957	31.912	32.257	33.976	35.909	36.796	38.122	35.647	21.291
TOTAL	**42.422**	**44.299**	**44.299**	**46.681**	**49.291**	**50.766**	**51.205**	**48.347**	**34.926**

Fonte: Seed/Sude/Diplan - Disseminação de Informações Educacionais.

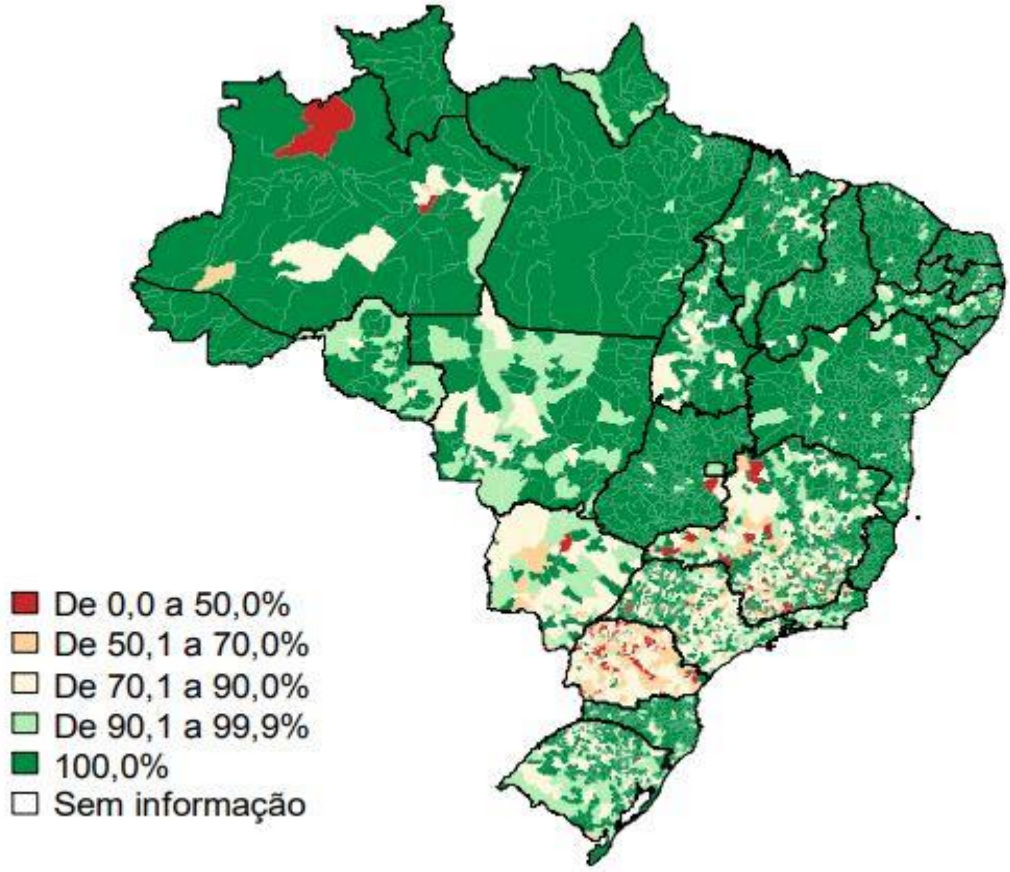
Tabela 5 - Matrículas na Educação Básica - Educação Especial - Classe Especial e Escola de Educação Especial - Paraná - 2009-2017

Dependência Administrativa	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Estadual	763	433	332	139	327	312	209	364	334
Municipal	10.925	9.595	7.778	7.072	6.998	6.601	6.670	6.916	7.278
Privada	17.612	16.512	16.230	32.459	33.311	33.252	32.555	32.625	32.937
TOTAL	**29.300**	**26.540**	**24.340**	**39.670**	**40.636**	**40.165**	**39.434**	**39.905**	**40.549**

Fonte: Seed/Sude/Diplan - Disseminação de Informações Educacionais.

Mesmo com uma relativa diminuição do número de matrículas, o Paraná ainda mantém grandes espaços destinados ao atendimento especializado. Dados do censo escolar de 2018 revelam que, no Brasil, 85,9% dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades estão matriculados em classes comuns. E no Paraná, 16,5% dos municípios têm menos de 50% dos alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, incluídos em classes comuns. A figura 3, na página seguinte, ilustra como o cenário Paraná difere do contexto nacional.

Figura 3 - Mapa de Percentual de alunos matriculados de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades que estão incluídos em classes comuns por município – 2018



Fonte: MEC/INEP, 2018.

Este panorama manifesta como a Política de Educação Especial do Estado reflete o interesse de grupos que defendem o assistencialismo e filantropia em educação especial. Deste modo, o Paraná se mantém em disputa e embate com as influências nacionais e internacionais, em certa oposição aos direcionamentos e orientações do contexto macro.

Em 2003, a Deliberação n.º 02 (PARANÁ, 2003), substitui a de n.º 020/86 (PARANÁ, 1986), e normatiza a Educação Especial na modalidade da Educação Básica para alunos com *necessidades educacionais especiais* no sistema de ensino no Estado, utilizando o mesmo termo presente nas Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c).

Essa deliberação foi um importante documento utilizado como referência para a construção das políticas educacionais do Paraná, pois assegura o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a integração do aluno em escolas ou classes comuns. Tal deliberação está

em consonância com a legislação destacada no quadro abaixo, que dá suporte legal à criação e/ou manutenção de sistemas paralelos de ensino.

No ano de 2014 houve a composição de uma Comissão Temporária[44], estabelecida “com o objetivo de elaborar as normas complementares e promover estudos de revisão da Deliberação nº 02/2003” (PARANÁ, 2016, p. 21), tendo em vista a diversidade de aparatos legais que foram publicados nos âmbitos federais e estaduais, no que se refere à Educação Especial. Esse processo culminou na aprovação da Deliberação 02/2016, que revogou a anterior.

Quadro 6 - Aspectos comparativos entre as Deliberações: nº020/1986, nº02/2003 e nº02/2016

	DELIBERAÇÃO N.º 020/86	**DELIBERAÇÃO N.º 02/03**	**DELIBERAÇÃO N.º 02/16**
Assunto	Normas para Educação Especial no Sistema de Ensino.	Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná.	Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.
Fundamentos Legais	Indicação nº 01/83 – CEE.	Constituição Federal de 1998; Lei n.º 10.172/01; Lei n.º 7.853/89; Lei n.º 8.069; Decreto n.º 3.298/99; Portaria do MEC n.º 1.679/99; Lei n.º 10.098/00; Parecer n.º 17/01-CNE/CEB; Resolução 02 de 11 de setembro de 2001.	Constituição Federal de 1998; Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/1996; Lei Estadual nº 12.095/98; Lei nº 10.436/02; Decreto Federal nº 5.626/05; Lei nº 12.319/10, Lei nº 13.005/14; a Portaria do Ministério da Educação nº 243, de 15 de abril de 2016; Parecer CNE/CEB nº 17/01; Resolução CNE/CEB nº 2/01, Parecer CNE/CEB nº 13/09; a Resolução CNE/CEB nº 04/09; a Lei Federal n° 13.146/15; Lei Estadual nº 18.419/15.
Definição do Alunado	Pessoas portadores de excepcionalidade.	Alunos com necessidades educacionais especiais.	Estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação.
Continua na página seguinte			

[44] Designada pela Portaria n° 05/2014, alterada pelas Portarias nº 06, 10/2014, nº 03/2015 e nº 05/2016 – CEE/PR, considerada a recomposição administrativa das Câmaras setoriais do CEE/PR.

Continuação da página anterior			
	DELIBERAÇÃO N.º 020/86	**DELIBERAÇÃO N.º 02/03**	**DELIBERAÇÃO N.º 02/16**
Caracterização do atendimento/ serviço	Classes comuns, sala de recursos, classes especiais, centros e instituições de atendimento especializadas (centros de educação precoce, escola de educação especial, centro de habilitação e/ou capacitação profissional, centro ocupacional, centro de dia, instituições residenciais e clínico-terapêuticas, centros de habilitação e/ou reabilitação, centros de reeducação, atendimento hospitalar ou domiciliar).	Classes comuns, sala de recursos, classe especial, escola especial, centro de atendimento especializado, classes hospitalares, atendimento pedagógico domiciliar, centro de apoio pedagógico, centro multidisciplinar de atendimento especializado, educação profissional, atendimentos clínico-terapêuticos e assistenciais.	Rede regular de ensino, com Atendimento Educacional Especializado no contraturno em sala de recursos multifuncionais, Instituição de Ensino de Educação Especial, Centros de Atendimento Educacional Especializado.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nas deliberações.

Os principais aspectos a serem destacados nas deliberações referem-se ao avanço no número de aparatos normativos que legislam sobre a Educação Especial. No cenário nacional, principalmente a partir da década de 1990, e de modo mais particular com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394 (BRASIL, 1996), os documentos legais que norteiam a educação, com influências de grupos ligados ao movimento de inclusão, têm buscado romper com a concepção de Educação Especial como modalidade da Educação, que teve como marcas a filantropia, o assistencialismo e cunho privado.

No Paraná, no entanto, há uma resistência contra esse rompimento, e o caráter filantrópico e assistencial apresenta-se de forma bastante visível (SALLES, 2013). Isto é evidente nas deliberações anteriores e ainda na atual, a de nº 02/2016 (PARANÁ, 2016), que admite o atendimento em Instituição de Ensino de Educação Especial, no Paraná, caracterizadas pelas Escolas de Educação Básica na modalidade Educação Especial, que em sua maioria têm a APAE como mantenedora.

Conforme aponta Bueno (2017, p. 20),

> No período de 2003 a 2010, a Seed alicerçou a Política Pública da Educação Especial às estratégias da Política de Inclusão, defendendo a ampliação dos fundamentos teórico-ideológicos distintos ao defendido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), com a oferta da educação especializada tanto em estabelecimentos de ensino da rede pública estadual quanto nas Escolas Especializadas, atualmente

nominadas Escolas de Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Nesse seguimento, um importante documento para a explicitação da perspectiva defendida pelo Estado é as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006)[45], onde:

> [...] fica mais evidente que o Estado aponta, dentre as concepções de inclusão evidenciadas no cenário brasileiro, a inclusão condicional, a inclusão total ou radical e a inclusão responsável, sua perspectiva da chamada inclusão responsável, razão pela qual o caráter substitutivo se mantém, pela via das escolas especiais (SALLES, 2013, p. 43-44).

O documento foi organizado e publicado durante o Governo de Roberto Requião (PMDB), que tinha como secretário de Educação Maurício Requião de Mello e Silva, e defende e intensifica o papel das escolas especiais sob o discurso de rompimento com a concepção neoliberal do governo anterior, gestão de Jaime Lerner (1995-2002).

Conforme indica o documento, o texto é resultado de uma construção coletiva, da qual fizeram parte professores de escolas especiais e comuns dos Núcleos Regionais de Educação e do Departamento de Educação Especial (PARANÁ, 2006), e materializa o discurso político do Estado sobre a inclusão, apresentando três perspectivas[46]: *inclusão condicional, total* ou *radical* e *responsável*.

A política defendida é a *inclusão responsável*, concebida

> [...] como nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, e, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender (PARANÁ, 2006, p. 39).

Esta perspectiva tem sustentação na própria Declaração de Salamanca (1994), que destaca a importância das escolas especiais para a construção de escolas inclusivas, e para "prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares" (BRASIL, 1994).

As outras duas perspectivas são conceituadas como propostas que não

[45] Na época de lançamento dessa diretriz, Flávio Arns era presidente da Associação Brasileira de Desportos de Deficientes Mentais (ABDEM), além de preencher o cargo de senador da República e um cargo no Conselho Consultivo da Federação das APAEs do Paraná.

[46] As tendências apresentadas no documento têm como referência os estudos de Fernandes (2006a, 2006b).

garantem educação de qualidade aos alunos público-alvo da educação especial. A primeira tendência, apontada como inclusão *condicional,* é conceituada como a mais conservadora, na qual se têm afirmações como:

> [...] “se todos os professores forem capacitados antes”, “quando todas as escolas estiverem adaptadas”, “apenas se diminuírem o número de alunos por turma”, “se eu tiver um especialista como auxiliar...” Ou seja, são afirmações que remetem a um futuro incerto e que, pela impossibilidade de concretizar-se a curto prazo, inviabiliza o direito de acesso e permanência desses alunos à escola, no momento atual, descumprindo o preceito assegurado na Constituição Federal (PARANÁ, p. 38, 2006, grifos originais).

A segunda tendência, *inclusão total* ou *radical,* é indicada como oposta a primeira e definida como aquela que defende a inclusão de todos os alunos no ensino regular. Para ilustrar esta tendência, o documento cita Mantoan (2002),

> A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém fora do sistema escolar, que deverá adaptar-se às particularidades de todos os alunos (...) à medida que as práticas educacionais excludentes do passado vão dando espaço e oportunidade à unificação das modalidades de educação, regular e especial, em um sistema único de ensino, caminha-se em direção a uma reforma educacional mais ampla, em que todos os alunos começam a ter suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular (MANTOAN, 2002, s/p, *apud* PARANÁ, 2006, p. 38-39).

Embora Mantoan (2002; 2003; 2005) não utilize o termo específico apresentado nas diretrizes do Estado (PARANÁ, 2006), defende que “O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional [...]” (MANTOAN, 2003, p.25). O termo *radical*, identificado por Fernandes (2006), deve-se ao fato de Mantoan (2005) defender que todos os alunos com deficiência devam ser matriculados e frequentar obrigatoriamente as escolas comuns, e ter o atendimento educacional especializado complementar em contraturno.

As Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006) ressaltam o processo histórico de atendimento aos alunos com deficiências no Estado, a partir da atividade das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - Apaes.

> Em função do descaso histórico do Estado, [...], em relação aos direitos educacionais das pessoas com deficiência, mobilizam-se diferentes lideranças comunitárias na luta pelo acesso aos serviços especializados. A ação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes) destaca-se pela ampla rede de instituições que disseminou em vários municípios do Estado para atender esse grupo de alunos. Pela falta de investimentos públicos, coube ao movimento apaeano buscar e difundir metodologias,

> materiais específicos e dar suporte à criação de programas de formação e capacitação de professores (PARANÁ, 2006, p. 31).

Com a apropriação da perspectiva de *inclusão responsável* e a defesa das instituições filantrópicas de educação especial, o Estado declara que assume uma maneira inovadora de repensar e reconstruir as políticas e estratégias pedagógicas de educação especial. Além disso, ressalta o período da 1ª gestão do Governo Requião (2003-2006) como de transformação da política de educação especial do Estado, por declarar-se contrária à política neoliberal do governo anterior.

No entanto,

> Essa perspectiva se materializa principalmente em alianças entre os órgãos do governo e a entidades da iniciativa privada de cunho assistencialista filantrópico.
> A prática de o Estado repassar a responsabilidade para a iniciativa privada tem se tornado uma ação presente na política brasileira, principalmente quando o Estado se exime da função de executor direto das ações, transferindo as tarefas para o mercado, seja pelo processo de privatização, seja pelas práticas de parcerias (SACHINSKI, 2013, p. 111).

Assim, a Política de Educação Inclusiva vai se estruturando no Estado, assumindo uma perspectiva distinta do cenário nacional. Tendo em vista que, conforme Ball, a política é construída e feita em todos os tipos de arena, considerando todos os níveis e tipos de pessoas (MAINARDES, 2015), há diferentes interpretações/traduções, que também evidenciam interesses e representam disputas de interesse e relações de poder. No Paraná, a leitura feita pela Secretaria de Estado da Educação e pelas entidades representantes desencontra-se da proposta do MEC, que em seus textos preconiza a inclusão dos alunos em classes comuns de ensino.

No Estado, houve uma crítica em relação à perspectiva de inclusão defendida pelo Governo Federal, através da publicação da PNEEPEI, em 2008. Nesse sentido, o Paraná materializa a política em parte, pois critica a não abrangência do alunado com maior comprometimento. O Estado reafirma a defesa de uma *inclusão responsável,* através da publicação, pelo Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (Deein), da Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009). Essa política defende que

> [...] o aluno da Educação Especial deve estar, preferencialmente, matriculado na rede regular de ensino, com os apoios especializados disponibilizados para seu processo de aprendizagem. Embora a escola

> regular seja o local preferencial para promoção da aprendizagem dos alunos, há uma parcela de crianças, adolescentes e adultos que, em função de seus graves comprometimentos, requerem ainda, que seu atendimento educacional seja realizado em escolas de Educação Especial (PARANÁ, 2009).

Assim, a perspectiva defendida é a de que a escola especial é destinada a um determinado grupo de alunos, os quais devem se valer dela quando a escola regular "não demostre ser o melhor espaço para atender suas necessidades" (PARANÁ, 2009). Esse movimento contribuiu ainda mais para o fortalecimento das entidades de caráter filantrópicos no Paraná, através do modelo substitutivo que caracteriza a Educação Especial no Estado.

Como efeito das arenas competitivas que se estabelecem entre as políticas estaduais e nacionais, a Federação das APAEs (FEAPAEs-PR) solicitou, à Secretaria de Estado da Educação, a alteração da denominação das Escolas de Educação Especial, e o pedido foi encaminhado pela SEED à Câmara de Educação Básica.

A justificativa da FEAPAEs-PR é embasada no art. 206, inciso I, da Constituição (1988), que afirma o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência. Afirma, ainda, que embora estejam oficialmente "em consonância com o que determinam os atos, de ordem legal e administrativa, exigidos pelo Sistema Estadual de Ensino [...] não são configuradas como categoria de estabelecimento de ensino que oferta educação escolar" (PARANÁ, 2010, p. 1). No dia 11 de fevereiro de 2010, o pedido foi aprovado por unanimidade da Câmara de Educação Básica, através do Parecer CEE/CEB nº 108/10.

E em março do mesmo ano, o então governador Roberto Requião enviou, à Assembleia Legislativa do Paraná, o Projeto de Lei nº126/2010, redigido com o apoio de representantes das entidades filantrópicas, que prevê a criação do Programa de Apoio às Instituições Filantrópicas

> [...] que oferecem exclusivamente Educação Básica na Modalidade de Educação Especial em Escolas ou Centros de Atendimento Educacional Especializado, de forma complementar ao ensino público e gratuito, nas localidades onde o Estado não alcançou o atendimento universal, em consonância com a política educacional adotada pela Secretaria de Estado da Educação – SEED e em cumprimento à legislação específica (PARANÁ, 2010b).

A transformação das escolas especiais em escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial efetivou-se por meio da Resolução 3.600/2011

(PARANÁ, 2011), aprovada no governo de Carlos Alberto Richa (2011-2018), que teve como vice-governador Flávio Arns (2011-2015). Este último tem uma presença política marcante no cenário educacional do Estado[47], no que se refere às discussões sobre as pessoas com deficiência.

> A permanência das estruturas ligadas às escolas especiais e sua sustentação puderam ser percebidas na troca de governo no Paraná, visto que, no período de campanha, Richa sustentava discursivamente uma posição contrária ao grupo apoiado pelo então governador Requião. Todavia, em relação à educação especial, o que aconteceu foi um processo de continuidade dos serviços e projetos (SACHINSKI, 2013, p.112).

A denominação da Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial é definida pelo DEEIN/PR:

> A Escola de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial destina-se a escolarização dos educandos com Deficiência Intelectual e Múltipla, de Transtornos Globais do Desenvolvimento, cujas necessidades educacionais demandam atenção individualizada nas atividades escolares, autonomia e socialização, recursos, apoios intensos e contínuos, bem como metodologias e adaptações significativas que a escola comum não consiga prover (PARANÁ, 2014, p. 5).

A Resolução 3600/2011, em seu artigo 2.º, autoriza a participação das instituições nos programas e políticas públicas da área de educação, efetivando a manutenção de subsídios públicos para o setor privado e espaços segregados de ensino para os alunos com necessidades educacionais.

Em agosto de 2013, ainda no governo Richa, foi sancionada a Lei nº 17.656, que institui o *Todos Iguais Pela Educação*, um programa estadual de apoio permanente às entidades mantenedoras de escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial.

De acordo no disposto no artigo 2º, o programa objetiva garantir, aos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, em qualquer faixa etária, a oferta das etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos/Educação Profissional. Além disso, também a oferta gradativa de período integral, através da parceria com o Estado do Paraná e as Entidades Mantenedoras.

[47] Moraes (2011) destaca o papel de Flávio Arns na manutenção das relações entre público e privado na Educação Especial do Paraná, quando atuou como senador (2003-2011), vice-governador (2011-2015) e secretário de Educação (2011-2014).

A referida resolução consolida a parceria público-privada na Educação Especial do Estado por meio da hegemonia das entidades filantrópicas de atendimento especializado. Com isto, o Estado assume, discursivamente, uma posição distinta do contexto nacional, mas sincronicamente atende aos pressupostos da legislação. Isto porque, ao transformar as escolas especiais em escolas regulares,

> [...] contempla as duas posturas: ao mesmo tempo em que nutre o discurso interno de ruptura, de diferenciação, adequa-se às propostas e exigências legais de âmbito nacional. Inferimos que o Paraná se utiliza de um discurso distinto do nacional, mas não diverge dele, e sim gera um movimento que subverte as práticas e o discurso nacional (SACHINSKI, 2013, p. 115).

A produção dos textos e discursos políticos em torno da Educação Especial e Inclusiva, no Estado do Paraná e no Brasil, é permeada por resistências, discordâncias, embates e disputas para a legitimação de concepções de determinados grupos, que se diferem na posição que expressam em relação ao atendimento e educação do público-alvo da Educação Especial. Efeitos dessas disputas podem ou não se materializar no contexto da prática, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos no âmbito das escolas, sendo elas comuns ou especiais.

Essas discussões foram apresentadas às professoras colaboradoras por meio da plataforma virtual, e no momento do encontro presencial, contribuíram relatando alguns casos específicos experienciados por elas.

Questionaram o papel das escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial em oferecer atendimentos especializados (como psicólogo e fonoaudiólogo) somente quando o aluno possui matrícula na instituição, caracterizando a centralidade desta no que diz respeito a serviços que deveriam ser mais democráticos.

3.1.2 AVALIAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS NORMATIVAS LEGAIS

A avaliação da rede pública estadual do Paraná é organizada e normatizada através da deliberação 007/99 (PARANÁ, 1999), que trata das Normas Gerais para Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção de Alunos, do Sistema Estadual de Ensino, em Nível do Ensino Fundamental e Médio;

e da Instrução nº 015/2017 – SUED/SEED (PARANÁ, 2017), que trata do aproveitamento escolar, recuperação de estudos e promoção dos estudantes.

De acordo com a instrução, a avaliação da aprendizagem é um dos instrumentos que o professor estuda e interpreta os dados da aprendizagem do aluno e de sua prática pedagógica. Para isto, utiliza diversificados instrumentos e técnicas de avaliação em diferentes situações de aprendizagem.

A perspectiva assumida é de uma *avaliação formativa,* em detrimento à *classificatória,* que estimula competição e exclusão. Na perspectiva formativa, não é somente o aluno que é avaliado, mas a avaliação é entendida como uma *rede de relações,* na qual todos participam do processo. Essa concepção aproxima-se de Perrenoud (1999, p. 103, grifos do autor), que define: "*É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver*, ou melhor, que participa da regulação da aprendizagem e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo".

Afonso (2005) alerta que, embora a avaliação formativa seja um dispositivo pedagógico importante para a concretização de uma efetiva igualdade de oportunidades de sucesso na Educação Básica, não devemos transformá-la "numa espécie de panaceia pedagógica como se esta modalidade de avaliação tivesse *apenas* virtualidades que só pudessem conduzir à promoção e valorização pessoal e acadêmica do estudante" (AFONSO, 2005, p. 40, grifo do autor).

É necessário mais do que utilizar a denominação formativa, os critérios utilizados na avaliação devem ser claros. Do contrário, "[...] esta modalidade de avaliação pode funcionar como uma *pedagogia invisível* em prejuízo, sobretudo, dos alunos dos grupos e classes sociais mais vulneráveis" (AFONSO, 2005, p. 38).

A Instrução nº015/2017, em conformidade com a LDB (1996), considera que,

> Para que a avaliação cumpra sua finalidade educativa, deverá ser contínua, permanente, cumulativa e diagnóstica, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento educacional do(a) estudante, considerando suas características individuais em relação ao conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (PARANÁ, 2017, p. 03).

A normativa define, ainda, que a avaliação, sobre o desenvolvimento do aluno nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve ocorrer por meio de parecer descritivo (parcial e final), nota, conceito, elaborado pelo professor, a fim de

considerar os aspectos qualitativos acumulados durante o processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação pedagógica é de extrema importância para o processo de ensino-aprendizagem, assim como para os alunos com condições peculiares de aprendizagem. No entanto, possui algumas particularidades, que dizem respeito às condições de seus alunos, e exigem atenção em relação à identificação das necessidades específicas, que têm o objetivo de proporcionar as condições adequadas para que o aluno tenha acesso ao currículo escolar.

A instrução trata da *avaliação da aprendizagem;* porém, não menciona a especificidade da avaliação do PAEE sobre a necessidade da realização de flexibilização/adaptação de instrumentos avaliativos, ainda que ressalte a importância da utilização de instrumentos diversificados, a necessidade de retomar os conteúdos e realizar recuperação de estudos por meio da reorganização da metodologia, a fim de oportunizar a apropriação efetiva a todos os alunos.

A avaliação do PAEE é normatizada por meio da Deliberação nº02/2016 (PARANÁ, 2016), que dispõe sobre as normas para a modalidade de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Assim, apresenta um capítulo específico para tratar da avaliação, e considera, em seu art. 25, que a avaliação das necessidades educacionais dos alunos com deficiências deve ser assegurada pelo poder público no início e ao longo do processo de ensino-aprendizagem, através de *equipe multiprofissional e interdisciplinar.* E considera:

> § 1º Na avaliação podem ser considerados diagnósticos clínicos e informações prestadas pelos pais ou responsáveis, como suporte para a identificação das necessidades educacionais dos estudantes e ao seu atendimento educacional adequado.
> § 2º A avaliação do estudante da Educação Especial, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, compreende diversas etapas, envolvendo procedimentos sistemáticos, tendo como base o desenvolvimento apresentado pelo estudante no início do processo, podendo implicar em novo encaminhamento pedagógico, reclassificação ou terminalidade.
> § 3º O resultado da avaliação inicial e as realizadas ao longo do processo educacional será consolidado em relatório que indique os procedimentos pedagógicos necessários ao atendimento de cada estudante (PARANÁ, 2016, p.15).

A avaliação das necessidades educacionais do aluno com deficiência é um instrumento importante para fornecer subsídios para o direcionamento das práticas pedagógicas em sala de aula, mas não deve ser exclusiva.

Mais do que identificar as *faltas* dos alunos, é preciso dar importância às condições de aprendizagens e nível de competência curricular. Assim, a avaliação terá como objetivo nortear as decisões sobre as flexibilizações/adaptações curriculares, definir recursos e apoios, bem como para conhecer o estilo de aprendizagem do aluno e determinar o estilo das práticas pedagógicas do professor.

Ainda conforme a Deliberação 02/16, o procedimento para a realização da avaliação para a identificação das necessidades dos alunos deve considerar: experiência do corpo docente e técnico-pedagógico; serviços especializados realizados por equipe multiprofissional e interdisciplinar; participação da família e de outros serviços, quando necessário (PARANÁ, 2016).

A avaliação para a identificação das necessidades ocorre através da *avaliação no contexto escolar*, que tem por objetivo a identificação da realidade na qual o aluno está inserido e analisar os fatores que determinam ou dificultam a aprendizagem do aluno. No documento *Curso de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar Subsídios para Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar - Orientações Pedagógicas* (2013)[48], duas formas de avaliação são destacadas, a *pedagógica* e *psicoeducacional*.

A psicoeducacional tem como finalidade:

> [...] orientar professores e demais profissionais da escola, tanto no direcionamento pedagógico quanto na indicação de procedimentos adequados às necessidades educacionais dos alunos com problemas de aprendizagem, público-alvo da Educação Especial e dos que apresentam transtornos funcionais específicos (PARANÁ, 2013, p. 05).

O documento ressalta, ainda, que esta avaliação, ao pesquisar as possibilidades e potencialidades dos alunos, objetiva contribuir para sua inclusão na Educação Especial e/ou no ensino comum.

As orientações trazem a definição da avaliação (GINÉ, 2004), a conceituação das deficiências/transtornos (Deficiência Intelectual; Deficiência Física Neuromotora; Deficiência Visual; Surdez; Transtornos Globais do Desenvolvimento; Transtornos Funcionais Específicos), sugestões de como identificar e indicações de apoio educacional.

[48] De acordo com o próprio documento, as orientações foram organizadas devido à necessidade de informar, auxiliar e orientar os profissionais a respeito do processo de avaliação psicoeducacional no contexto escolar.

Como primeira etapa da avaliação *psicoeducacional*, o documento *Curso de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar Subsídios para Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar - Orientações Pedagógicas* (2013) apresenta a *avaliação pedagógica* como um processo:

> [...] realizado por profissionais da escola compreende diversas etapas envolvendo procedimentos sistemáticos, através de instrumentos, tais como: observações, entrevistas, jogos, análise da produção do aluno, entre outros, permitindo confrontar dados, resultados e também efetuar uma análise minuciosa do desempenho escolar do aluno. Todas as informações possíveis, no decorrer do processo avaliativo devem ser registradas priorizando-se os aspectos qualitativos sobre os quantitativos (PARANÁ, 2013, p. 52).

As orientações produzidas pelo Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional do Paraná têm influências das orientações nacionais, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001c, 2001d) que, conforme mencionamos anteriormente, ressalta que o processo avaliativo deve ocorrer com o objetivo de identificar barreiras no processo de ensino-aprendizagem, a fim de removê-los.

Assim como as Diretrizes (2001c, 2001d), os subsídios para a avaliação (PARANÁ, 2013) definem que o parecer avaliativo das necessidades educacionais especiais deve ser elaborado por equipe de profissionais da escola e que acompanham o aluno, em colaboração com outros profissionais, caso haja necessidade.

A substituição de um modelo clínico/médico de avaliação já foi proposta em 1978, por meio do Relatório Warnock[49], que recomendava que a avaliação contínua era de responsabilidade do docente, e quando identificadas necessidades educativas especiais, deveria comunicar à gestão pedagógica para o recolhimento das informações e solicitar o auxílio dos responsáveis para decidir sobre as estratégias de intervenção. Também recomendava que "a *avaliação multiprofissional* do aluno e de todas as medidas implementadas na escola de forma a garantir a integração é feita por técnicos da comunidade educativa (recursos locais)" (MEIRELES-COELHO; IZQUIERDO; SANTOS, 2007, p. 181, grifos dos autores).

[49] O documento foi elaborado pelo Comitê de Investigação, comandado por Helen Mary Warnock, e é resultado de estudos que ocorreram entre setembro de 1974 e março de 1978, sobre o processo educativo das crianças e jovens com deficiência física e mental em Inglaterra, Escócia e País de Gales. Os estudos iniciaram quando Margaret Thatcher era secretária de educação no governo conservador de Ted Heath, e foram publicados durante o governo Trabalhista de Jim Callaghan.

Mesmo com a assumida posição distinta do cenário nacional, observamos que a avaliação do PAEE segue as orientações nacionais (LDB - BRASIL, 1996 e Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – BRASIL, 2001c), no que diz respeito à normatização e concepção de avaliação do PAEE.

Ainda como aparato legal, a Instrução nº09/2018 (SUED/SEED) define que a avaliação para o ingresso ao atendimento especializado deverá ser realizada "conforme as Orientações Pedagógicas definidas pela Seed/DEE" (PARANÁ, 2018, p. 2). Essas definições constam na Orientação 004/2018, que elucida:

> A avaliação de ingresso tem por intuito investigar as variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, com vistas à compreensão da origem dos problemas de aprendizagem dos estudantes indicados pelos professores das disciplinas, e fornecer as bases para o planejamento de intervenções pedagógicas que respondam às necessidades desses estudantes. Objetiva ainda, o encaminhamento para efetivação da matrícula no Atendimento Educacional Especializado/AEE [...]. (PARANÁ, 2018, p. 3-4).

Logo, estabelece os seguintes documentos para a matrícula dos alunos:

Quadro 7 – Documentos para matrícula

Diagnóstico	**Documentos necessários para matrícula**
Deficiência intelectual	Avaliação pedagógica e psicológica que indique a deficiência, acompanhada ou não de laudo médico.
Deficiência física neuromotora	Avaliação pedagógica e clínica.
Transtornos globais do desenvolvimento	Avaliação neurológica e/ou psiquiátrica e avaliação pedagógica.
Transtornos funcionais específicos	Avaliação pedagógica e clínica/neurológica.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Paraná (2018).

A orientação indica, ainda, que "o correto registro do diagnóstico da deficiência conforme *avaliação psicoeducacional* é uma condição básica para matrícula na Sala de Recursos Multifuncionais-SRM" (PARANÁ, 2018, p. 6).

Assim, a avaliação é um instrumento determinante para a definição da trajetória escolar do aluno, já que a matrícula dos alunos na SRM fica condicionada a ela (avaliação pedagógica e psicológica, clínica, neurológica e/ou psiquiátrica). Até 2018, o laudo/avaliação deveria estar anexo à pasta individual do aluno, arquivada na secretaria da escola. A partir de 2019, tornou-se obrigatório anexar o documento comprovante do diagnóstico diretamente no Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE).

As orientações legais que norteiam a prática pedagógica nas escolas traduzem-se em ações diferenciadas nos contextos da prática, considerando as

condições materiais das escolas, assim como aspectos interpretativos e discursivos dos profissionais que atuam diretamente com a política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

3.1.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL E AVALIAÇÃO DO PAEE NO MUNICÍPIO DE IRATI: TEXTOS DA POLÍTICA CURRICULAR DO MUNICÍPIO

O intuito inicial da pesquisa era desenvolver a análise da Proposta Curricular do município juntamente com as professoras. No entanto, na plataforma virtual, os dados compartilhados não seguiram as sugestões do roteiro de análise e apresentaram, em forma de descrição, alguns marcos temporais da política de educação especial do munícipio (P1), e observações pontuais sobre o PME divididas em apontamentos gerais e referentes à Educação Especial (P2).

Durante o encontro, retomamos algumas discussões sobre a ACP sobre a análise do contexto de produção de textos, e sentimos a necessidade de retomar e ampliar o estudo para que a análise supere a descrição dos textos já expressos no documento. Por isso, a análise apresentada aqui foi organizada pela pesquisadora.

Conforme informações[50] da Secretaria Municipal de Educação, o documento que fundamenta e orienta as práticas pedagógicas no âmbito do município é a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Irati (IRATI, 2009). Esse documento representa a política curricular[51] do município, visto que reflete a política que representa o currículo a ser colocado em ação nas escolas através dos conhecimentos a serem ensinados.

A política foi elaborada entre os meses de fevereiro a novembro de 2008 e aprovada em 2009, durante a gestão do prefeito Sergio Luiz Stoklos, do PSB (2005-2008 e 2009-2012). Seu processo de implementação foi continuado e intensificado com a gestão de Odilon Rogério Burgath, do PT (2013-2016).

O documento registra que:

[50] Esta informação foi-nos repassada no momento do levantamento dos dados preliminares da pesquisa. Além da Proposta Curricular, a equipe de Educação Especial também citou o Plano Municipal de Educação (2015-2025). Esse documento oferece dados quantitativos relativos aos aspectos educacionais e define as metas e estratégias para educação, aspectos que não se relacionam diretamente à avaliação do PAEE, razão pela qual não realizamos a análise desse documento.

[51] Para Gimeno-Sacristán (2000), a política curricular é um aspecto específico da política educativa, que se efetiva através da prática e da distribuição do conhecimento no sistema escolar.

> Os textos da Proposta Curricular constituem o resultado do trabalho coletivo realizado pelos professores-autores, durante o ano de 2008, sob a coordenação da equipe pedagógica da Secretaria de Educação. Os professores participaram durante todo o ano de estudos e produções coletivas que resultaram nesse documento, que não se apresenta na sua versão final, mas em processo de constante avaliação e elaboração coletiva (IRATI, 2009, p. 4).

Conforme informações da proposta, o trabalho coletivo envolveu a participação direta de alguns professores da rede municipal, da equipe pedagógica da Secretaria e de uma professora consultora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO/I).

Estudo desenvolvido por Bulaty (2014) identificou que a participação dos professores da rede municipal foi restrita, apenas alguns profissionais selecionados participaram dos momentos de formação e da elaboração da proposta, a maioria envolveu-se somente através do preenchimento de questionários.

As professoras colaboradoras do estudo também mencionaram que não participaram do processo de construção da proposta. Apenas P3 mencionou que:

Eu comecei a trabalhar no município em 2009, eu lembro, entrei bem nessa época que todo mundo estava perdido, não sabiam fazer o planejamento, porque mudou tudo, e eu lembro que a Professora da Unicentro dava alguns cursos, formações, explicando o que era a Pedagogia Histórico-crítica.

Os novos princípios que pautariam o processo de ensino-aprendizagem sugeriam uma ruptura com o que era praticado até então nos contextos escolares. Por esta razão, P3 relata a dificuldade dos professores ao elaborarem seus planejamentos.

A política curricular construída define, como fundamento, a concepção histórico-crítica[52], que norteará os princípios teóricos e metodológicos, bem como a concepção de escola, papel do professor, processo de ensino-aprendizagem, planejamento e avaliação. Todavia, a maior parte do texto preocupa-se com as metodologias do ensino, conforme as disciplinas em consonância com organização curricular proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº9.394 (BRASIL, 1996).

O ensino no município, anteriormente à aprovação desta Proposta, não tinha um referencial teórico definido e, portanto, a elaboração da proposta justificou-se

[52] A Pedagogia Histórico-crítica, formulada por Dermeval Saviani, tem embasamento no Materialismo Histórico-dialético desenvolvido por Karl Marx, e na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky.

pela necessidade de uma definição clara sobre as bases filosóficas, psicológicas e pedagógicas que fundamentavam a prática dos docentes, a fim de superar as contradições entre a teoria e prática (BULATY, 2014).

Também, como forma de atualização frente às discussões nacionais e estaduais:

Nós estávamos na faculdade nesse tempo. Era época que [...], vinha desde a década de 80 "entrando na moda" no Brasil a Pedagogia Histórico crítica, então foi se disseminando, em cada época tem uma teoria que vai norteando tudo, como diz, da "moda" [...], e é nesse período que estava ficando bem forte, [...] isso influencia o município. "Nós estamos já ultrapassados! Vamos já atualizar, a pedagogia atual agora é a Histórico-Crítica, por causa de Saviani" (Em tom de ironia) (P3).

O estudo de Baczinski (2009) identificou que a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica no Paraná ocorreu oficialmente entre os anos 1983 e 1994. O governo de José Richa, do MDB (1983-1986), iniciou o processo que teve a participação de professores da rede pública da educação, com o objetivo de construir uma proposta de educação democrática, a qual teve fundamento na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Essa proposta foi norteadora do *Currículo básico para escola pública do Estado do Paraná*, documento que teve sua redação finalizada em 1990, no mandato do governador Álvaro dias, do PMDB (1987-1990).

Essa concepção não foi considerada nas políticas educacionais do governo Requião, PMDB (1991-1994), pois, conforme aponta Baczinski (2009, p. 49),

> [...] as orientações advindas da SEED consubstanciavam a pluralidade de visões teóricas (ecletismo), defendendo a elaboração de um método de conhecimento do cotidiano da escola (espontaneísmo), onde ela própria irá refletir sobre suas problemáticas e a partir de então, propor novos projetos de trabalho como alternativa para solucionar os reais problemas.

Passados mais de vinte anos do início do processo de implantação no Estado, o município de Irati-PR iniciou sua reestruturação a partir dessa concepção e, no contexto de elaboração da política curricular municipal, estavam sendo formuladas as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná* (DCE/PR), que tiveram início em 2003, no novo mandato do governador Requião (2003-2006 e 2007-2010), e foram finalizados em 2008, com a publicação do documento final.

A política curricular do Estado também é norteada pela Pedagogia Histórico-Crítica, assumida pela SEED/PR com o objetivo de fundamentar as práticas pedagógicas no âmbito das escolas estaduais.

[...] quando começa uma discussão é, eles não perguntam se a gente aceita ou não, a discussão vem, você tem que fazer, e praticamente você tem que implantar. Depois que é implantado, eles vão vendo que tem coisas que não vão dando certo, e vão modificando (P1).

Mesmo compreendendo que o município de Irati faz parte do Sistema Estadual de Ensino, e necessita seguir suas orientações e normatizações, fica evidente a contraditoriedade quando a Proposta relata que seu texto expressa mais do que a *leitura da proposta governamental*.

Refletir o dia-a-dia escolar significa considerar, como ponto de partida, as concepções e ideais dos profissionais das escolas a respeito de suas práticas. A política materializada na Proposta expressa uma relação de sentido do/no professor, ou seja, o professor produz o sentido da política, ou o sentido produz o professor (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

A PCSME (IRATI, 2009) é organizada em dez itens, dos quais um trata da Educação Especial; *2. Pressupostos teóricos e práticos da Educação Especial* (página 46 a 112), e divide-se a partir de subitens: 2.1 Sobre o Município de Irati e a Educação Especial; 2.2 Aspectos Históricos do Atendimento Educacional aos Indivíduos com Deficiência: Olhando para o passado, situando o presente; 2.3 Deficiência Auditiva; 2.3.1 Ações Pedagógicas referentes à Área da Deficiência Auditiva; 2.4 Deficiência Visual; 2.4.1 Recomendações Úteis para auxiliar o aluno com baixa visão; 2.5 Deficiência Mental/Intelectual; 2.6 Deficiência Física; 2.7 Deficiência Motora; 2.8 Transtorno Global do Desenvolvimento; 2.9 Distúrbios de Aprendizagem; 2.9.1 Área da Leitura; e 2.9.2 Áreas da Expressão Escrita.

No que se refere à Educação Especial, a Proposta apresenta um capítulo específico: *2. Pressupostos Teóricos e Práticos da Educação Especial*, o qual inicia explicitando que:

> Esta proposta não é vista como uma simples leitura da proposta governamental ou apenas como uma obrigação municipal. É vista, entretanto, como uma maneira de expressar o nosso dia-a-dia e principalmente como um movimento de retomada do que almejamos e elaboramos para a nossa Educação Especial. Neste documento, o leitor irá perceber que o processo de elaboração foi um exercício longo de construção de uma prática (IRATI, 2009, p. 47).

Na sequência do documento, o item destinado à Educação Especial ilustra aspectos referentes aos dados sobre o atendimento especializado do município que, em 2008,

> [...] conta com o atendimento em 12 escolas municipais nas áreas de deficiência auditiva, visual e intelectual, assim como de condutas típicas. Mas a implantação da Educação Especial na rede municipal se deu de modo gradativo. A primeira sala de Educação Especial foi criada no ano de 1981, sob a Resolução nº. 2724/81, que previa o atendimento na área da deficiência auditiva na Escola Municipal Pequeno Duque. Com o início desse atendimento especializado, a Educação Especial do município foi se estruturando e se expandindo. Em 1995, o Departamento de Educação foi implantado na Secretaria Municipal de Educação, contava na época com uma pedagoga e uma psicóloga (IRATI, 2009, p. 49).

Observamos que estas informações diferem dos dados apresentados no Plano Municipal de Educação - 2015-2025 (IRATI, 2015). A informação levantada por P1, no PME, é que o Departamento de Educação Especial foi implantado no dia 1º de agosto de 2001, pela Secretária Rita de Cássia Ludiwig (1997-2000, 2001-2004, 2017- 2020). Em 1995, a então Secretária Neide Guerreiro (1995-1996) implantou o Setor de Avaliação, o qual contou com a primeira dupla de avaliadoras: Pedagoga Lúcia Maria Budel da Silva e Psicóloga Ana Elizabeth Martini.

O documento ainda menciona, em seus subitens, a caracterização das deficiências, transtorno global do desenvolvimento e distúrbios da aprendizagem e algumas indicações de estratégias de trabalho.

Por ser um documento de orientação curricular, deve apresentar subsídios para fundamentar a prática dos professores e, neste sentido, a avaliação é parte integrante. No entanto, há pouca menção à referência teórico-metodológica para orientar as práticas avaliativas a serem desenvolvidas no ambiente escolar.

O documento apresenta o item *1.5 Avaliação e Planejamento*, no qual se espera fundamentação legal e teórica sobre a avaliação, mas apresenta somente a definição do planejamento e de suas etapas a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, usando como referência Gasparin (2002). No mesmo item, a avaliação é mencionada como:

> Dentro da síntese teórica e prática, a avaliação informal ocorre quando os alunos manifestam o conhecimento incorporado de forma espontânea e na avaliação formal os alunos demonstram o que aprenderam através de critérios elaborados pelo professor previamente definidos (IRATI, 2009, p. 42).

Não há maiores especificações sobre o conceito de avaliação adotado pelo município, nem sobre critérios e objetivos a serem considerados pelos docentes em suas práticas avaliativas.

No item específico sobre os fundamentos da Educação Especial, a avaliação é contemplada em alguns momentos. A maior referência encontra-se no subitem *2.5 Deficiência Mental/Intelectual*, que cita a *avaliação no contexto escolar* como um dos instrumentos que fornece propostas pedagógicas que atendam as particularidades dos alunos. Neste sentido,

> Deslocando-se o foco da avaliação, da pessoa, propriamente dita, para as influências que o meio exerce sobre a mesma, verifica-se a existência e a qualidade dos apoios de que necessita para o desenvolvimento de suas habilidades adaptativas. Nesse enfoque, não se nega as características individuais do sujeito com deficiência intelectual, mas de como estas se manifestam no âmbito social (IRATI, 2009, p. 79-80).

O conceito explícito faz referência ao caderno *Saberes e práticas de inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*, publicado pelo MEC (BRASIL, 2006b)[53], e considera a avaliação como uma dinâmica interativa com foco no aluno, e não em sua deficiência.

Ressalta, também, alguns objetivos a serem considerados na avaliação do aluno e de seu ambiente. São eles:

> Conhecer para intervir, de modo preventivo, sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e para a participação; Conhecer os procedimentos e instrumentos de avaliação, como subsídios à prática pedagógica; Contribuir para o desenvolvimento global do aluno e para o aprimoramento das instituições de ensino. Identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família; Identificar os elementos que intervêm no processo de ensino e aprendizagem e, quando necessário, rever as práticas pedagógicas (IRATI, 2009, p. 80).

Encontramos, ainda, referências à avaliação nos seguintes itens, conforme dados na página seguinte.

Quadro 8 - Indicações sobre a avaliação na Educação Especial contidas na PCME – Irati-PR, 2009

ITENS/SUBITENS	PÁGINAS	INDICAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO
2.3.1 AÇÕES PEDAGÓGICAS REFERENTES À ÁREA DA DEFICIÊNCIA	67	"[...] avaliação adaptada, contínua e constante, através de conversação, debates, perguntas e respostas das questões, do interesse dos alunos,

[53] Coleção destinada a fornecer subsídios às ações pedagógicas do professor que atua com alunos com necessidades educacionais especiais. São organizados tendo em vista o Ensino Fundamental e a Educação Infantil, como programa de formação continuada e como parte da Política de Educação Inclusiva empreendida pelo governo Lula (2003-2006).

AUDITIVA		em LIBRAS".
2.8 TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO	91-92	"Avaliação de identificação de condutas típicas: investigação das causas, focando nas causas frequências e intensidade do comportamento"
2.9 DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM	106, 108	"Avaliação cuidadosa e consciente, não somente dos alunos como também da transmissão do saber sistematizado" "Avaliação e intervenções eficazes com discernimento e responsabilidade"

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com dados do PCME (IRATI, 2009).

Deste modo, o documento apresenta pouca relação com as normativas legais oficiais, não há menção à avaliação do rendimento, principalmente conforme explicita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 (BRASIL, 1996). Como documento orientador da educação no município, o referencial sobre a avaliação é fragilizado e não é suficiente para fornecer fundamentos para que se construam práticas avaliativas com objetivos em comum.

CAPÍTULO IV- ANÁLISE DO CONTEXTO DA PRÁTICA: A PRÁTICA AVALIATIVA COM O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE IRATI-PR

> *"Era uma vez… Uma rainha que vivia em um castelo. Ela tinha uma varinha mágica que fazia as pessoas bonitas ou feias, alegres ou triste, vitoriosas ou fracassadas. Como todas as rainhas, ela também tinha um espelho mágico. Um dia, querendo avaliar sua beleza, também ela perguntou ao espelho: - Espelho, espelho meu, existe alguém mais bonita do que eu? O espelho olhou bem para ela e respondeu: - Minha rainha, os tempos estão mudados. Esta não é uma resposta assim tão simples. Hoje em dia para responder a sua pergunta eu preciso de alguns elementos mais claros. Atônita, a rainha não sabia o que dizer. Só lhe ocorreu perguntar: - Como assim? - Veja bem, respondeu o espelho – Em primeiro lugar, preciso saber por que Vossa Majestade fez essa pergunta, ou seja, o que pretende fazer com minha resposta. Pretende apenas levantar dados sobre o seu ibope no castelo? Pretende examinar seu nível de beleza, comparando-o com o de outras pessoas ou sua avaliação visa ao desenvolvimento de sua própria beleza, sem nenhum critério externo? É uma avaliação considerando a norma ou critérios predeterminados? De toda forma, é preciso, ainda, que Vossa Majestade me diga se pretende fazer uma classificação dos resultados. E continuou o espelho: - Além disso, eu preciso que Vossa Majestade me defina com que bases devo fazer a avaliação. Devo considerar o peso, a altura, a cor dos olhos, o conjunto? Quem devo consultar para fazer essa análise? Por exemplo: se utilizar parâmetros nacionais, poderei ter outra resposta. Entre a turma da copa ou mesmo entre os anões, a branca de Neve ganha estourado. Mas, se perguntar aos seus conselheiros, acho que minha rainha terá o primeiro lugar. Depois, ainda tem o seguinte – continuou o espelho: – Como vou fazer essa avaliação? Devo utilizar análises continuadas? Posso utilizar alguma prova para verificar o grau dessa beleza? Utilizo a observação? Finalmente, concluiu o espelho: – Será que estou sendo justo? Tanto são os pontos a considerar…" (adaptado de Utilization-Focused Evaluation. Londres, Sage Pub, de Michael Quinn Patton).*

Esta etapa da pesquisa ocorreu por meio da colaboração das professoras que atuam no Ensino Fundamental do munícipio de Irati-PR. A análise do contexto da prática ocorreu através de pesquisa colaborativa, organizada por meio de seis encontros presenciais[54] e a distância[55], desenvolvidos no segundo semestre de 2018

[54] Os encontros presenciais ocorreram na escola de atuação das professoras, durante a hora de atividade (aproximadamente 50min), no período da manhã, e organizados pela coordenação pedagógica, conforme disponibilidade da instituição. Para registro das discussões foram utilizados anotações e instrumento de gravador de voz.

e no primeiro semestre de 2019. Os encontros ocorreram na escola de atuação das docentes, durante o período da hora-atividade[56].

Com apoio da leitura e análise dos documentos que oferecem instruções normativas sobre a avaliação, pelos diálogos com as três professoras e com a equipe da SME do município, identificamos que os processos avaliativos que permeiam a trajetória escolar do PAEE em Irati-PR estão relacionados com o que sugerem as normativas legais oficiais, e são definidos como: avaliação diagnóstica e avaliação psicoeducacional.

A partir dos relatos das professoras, gravados e transcritos de forma integral, discutimos os resultados a fim de compreender as relações entre esses processos e as políticas educacionais de avaliação expressas por meio das normativas legais.

4.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO PESQUISADO

O município de Irati-PR foi eleito como campo de pesquisa, por ser a cidade de residência e de trabalho da pesquisadora, o que facilitou o contato com as escolas e a realização dos encontros presenciais do grupo focal.

O município de Irati localiza-se na região sudeste do Estado do Paraná, possui uma população estimada de 60.727 habitantes, conforme dados do IBGE (2019), e possui um total de 65 estabelecimentos de Educação Básica, com um total de 14.009 matrículas. Em relação à Educação Especial, o município possui atendimento especializado e em classes comuns de ensino, distribuídos conforme tabela abaixo:

Tabela 6 - Distribuição de matrículas da Educação Especial em Irati-PR - 2018

ETAPAS DO ENSINO	**Nº DE MATRÍCULAS**
Educação Infantil	26
Ensino Fundamental	171
Ensino Médio	26
Educação Profissional	12
Educação de Jovens e Adultos	120
TOTAL	**355**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do Censo Escolar de 2018.

[55] Os encontros a distância foram sugestão de organização das professoras, e ocorreram de modo contínuo, por meio da utilização de ferramentas *online* de compartilhamento de conteúdo: Google sala de aula e Google Drive, nos quais disponibilizamos materiais para os estudos e análises.

[56] De acordo com Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Irati (IRATI, 2006), as horas de atividades são destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, conforme a proposta pedagógica da escola e de acordo com as diretrizes municipais de educação.

A partir dos dados do Censo Escolar (2018) é possível observar o maior número de matrículas da Educação Especial na etapa do Ensino Fundamental. De 171 matrículas, 111 estão concentradas nos anos iniciais, que contemplam as escolas municipais de Irati-PR (INEP, 2018). Do total de matrículas da Educação Especial, 2000 estão distribuídas também em classes comuns, e 155 em classes exclusivas (atendimento especializado), o que caracteriza a política de *inclusão responsável* defendida pelo Estado efetivada no âmbito municipal, na qual as instituições filantrópicas têm presença marcante.

No ano letivo de 2018, a E1 possui 386 (trezentos e oitenta e seis) alunos do 1.º ao 5.º ano. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2012), são alunos provenientes de classe baixa, cuja renda familiar não ultrapassa a faixa de um salário mínimo. A escola conta, ainda, com 22 (vinte e dois) professores, 1 (uma) coordenadora e 1 (uma) diretora, 5 (cinco) serviços gerais e 1 (uma) merendeira.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico[57], a escola oferece o atendimento educacional especializado por meio da Sala de Recurso, que foi autorizada a funcionar através da Resolução nº 3.869/1998. A partir de 2012, foi alterada para Sala de Recursos Multifuncional Tipo I, por meio da Resolução 4.459/11. Conforme o PPP, o "atendimento educacional especializado de natureza pedagógica que contempla a escolarização de alunos que apresentam deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos específicos" (IRATI, 2012, p. 04).

No documento da escola, não encontramos a caracterização da Classe Especial. Dessa forma, obtivemos os dados preliminares através de conversa com a equipe pedagógica da instituição e por meio da leitura dos relatórios de avaliação no contexto escolar.

[57] O Projeto Político Pedagógico da instituição foi aprovado em 2012, e em 2019 iniciou o processo de reformulação, tendo em vista a implementação do Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações (2018), documento curricular estadual construído conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (2017). A previsão para aprovação do novo PPP da escola é até o final do ano letivo de 2019.

Tabela 7 - Caracterização do Atendimento Educacional Especializado

Atendimento	Turno	Nº Total de alunos	Diagnóstico	Nº de Alunos por Diagnóstico
Sala de Recursos Multifuncional	Tarde	8	Deficiência Intelectual (D.I)	4
			Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	1
			Sem documentação	2
			Sem diagnóstico	1
Classe Especial	Manhã	5	Deficiência Intelectual	5

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados fornecidos pela escola em 2018.

Com essa breve caracterização do contexto em que ocorreu a pesquisa, realizamos, a seguir, a discussão dos resultados obtidos a partir da participação das professoras que atuam na E1, e também da entrevista realizada com a equipe da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação.

4.2 A AVALIAÇÃO DO PAEE: PERCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS E DIFICULDADES AO AVALIAR

Partimos do entendimento de que a avaliação vai além de mero mecanismo de verificação de resultados, restringindo-se a alguns instrumentos formais. Nessa concepção, ela deve ser um processo de reflexão de todos os envolvidos direta e indiretamente.

Convém destacar que a mensuração faz parte da avaliação, as medidas estão postas no sistema educacional do qual fazemos parte, e a forma como a utilizarmos também definirá o papel da avaliação no contexto educacional, e nessa ação, o avaliar é o essencial. Assim,

> Avaliar é promover no coletivo a permanente reflexão sobre os processos e seus resultados, em função de objetivos a serem superados. Avaliar supõe em algum grau e de alguma forma, medir. Mas medir, certamente, não é avaliar. Portanto, a avaliação é uma categoria intrínseca do processo ensino-aprendizagem, por um lado, e do projeto político-pedagógico da escola, por outro (FREITAS *et al.*, 2017, p. 70-71).

Como tal, a avaliação deve ser reconhecida como integrante do projeto político-pedagógico da escola, visto que esse instrumento só tem significado quando compreendida como parte da organização do trabalho pedagógico do professor e da escola. No entanto,

A elaboração do PPP, como sabemos, deve ser realizada em conjunto com os profissionais da escola. No entanto, a rotina escolar acaba impedindo que isso aconteça. No presente momento os PPP's das escolas municipais estão em

processo de análise e reconstrução. Tal tarefa foi atribuída às coordenadoras pedagógicas, que por sua vez estão revendo os documentos e reescrevendo, se necessário. A participação dos professores torna-se pequena, pois não há disponibilidade para grupos de estudo além do horário de trabalho e o tempo para realizar a reestruturação é curto. A contribuição fica limitada a conversas, por vezes informais, sobre temas relacionados à rotina e contexto da escola. É uma pena, pois poderia ser uma oportunidade de aprofundamento teórico e aproximação com os documentos legais da educação (Texto produzido por P3, no Classroom)

Nem sempre os documentos orientadores expressam realmente os anseios definidos coletivamente pela comunidade escolar. A mesma situação revelada quanto à construção da PCME – Irati/PR (2009), conforme mencionamos no capítulo anterior, é verificada no processo de reestruturação do Projeto Político Pedagógico da instituição.

Sobre a avaliação em suas práticas, os discursos das professoras estão próximos aos propostos pelos normativos legais, como se vê a seguir:

Toda a avaliação é contínua, processual e diagnóstica. Como estou com o 3° ano do ensino fundamental, temos um parecer descritivo de cada aluno para poder ser aprovado para o ano seguinte. Acho esse parecer mais condizente com o tipo de avaliação a ser realizada. Em relação a avaliação dos meus alunos realizo diariamente de forma processual respeitando seu tempo de aprendizagem, pois cada um tem suas individualidades e dificuldades, que aos poucos vão superando (Texto produzido por P1 no Classroom).

Sobre a avaliação escolar, propõe que seja diagnóstica. Assim servindo de instrumento para melhorar a aprendizagem. Aos alunos com necessidades educacionais, propõe-se a adequação às necessidades de cada aluno. Bem como no planejamento das atividades (Texto produzido por P3 no Classroom).

O carácter contínuo, processual e diagnóstico está contemplado na LDB Nº 9.394 (BRASIL, 1996), assim como nos normativos legais de nível Estadual. O uso de adequações ou de adaptações também é previsto nas Diretrizes Nacionais (2001d). No texto produzido pelas professoras, observamos a própria expressão dos textos dos aparatos normativos, conforme já vimos anteriormente.

No entanto, as ressignificações desses textos ocorrem no momento da prática avaliativa, e nem sempre responde à política. “Presume-se simplesmente que as escolas podem e irão responder, e responder rapidamente, às múltiplas demandas de políticas e as outras expectativas. A política é fácil, as atuações não são” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.22).

A avaliação da aprendizagem efetivada no contexto escolar pode ser considerada uma atuação da política de avaliação. Ilustrada nas normativas legais, é compreendida por elas enquanto parte do processo pedagógico, e não como seu fim. Assim, não se efetiva de maneira linear, mas buscando auxiliar no desenvolvimento dos alunos, para além da emissão de juízo sobre uma realidade que já está posta.

As modificações/traduções dos textos são realizadas a partir dos encaminhamentos dados por ela, a fim de chegar ao resultado esperado, como se observa:

[...] o que ficou fácil da avaliação, foi eu determinar o tema da semana, e o que é importante para eles, então a gente tem o tema do bimestre e dentro do tema do bimestre eu vou determinando o tema semanal [...] eu faço relatório semestral deles, então tento alinhar o trabalho. Eu voltei a trabalhar quem sou eu, nome do pai, nome da mãe, endereço, [...] eu tento delimitar o tema, e cada aluno dentro de sua fase do desenvolvimento, desenvolve a atividade daquela semana. Não tem nota, [...] você vê o desenvolvimento do aluno, mas daí na hora de escrever você tem dificuldade (P2).

O trabalho desenvolvido por P2 com a classe especial, na elaboração de estratégias interventivas que considerem as especificidades, contribui para a significativa aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, conforme relata a seguir.

[...] eu uso calculadora com eles, até uma mãe falou: nossa, mas você usa calculadora com eles? Mas eles já têm a dificuldade de fazer, hoje em dia já tem o celular! Por que que com eles eu tenho que ficar forçando? Eu acho que até eles podem até tentar entender, tem uns que não conseguem, mas engraçado, se dá a calculadora eles fazem! (P2).

Neste sentido, a avaliação tornou-se um instrumento de intervenção, visto que a partir dos indicativos de avanços, a professora realiza as modificações necessárias para o avanço dos alunos, considerando suas limitações.

Na minha turma tem um aluno que frequenta a sala de recursos, que é matriculado [...]. A avaliação com ele, nesse caso específico, eu faço muito oral, ele faz a avaliação escrita igual dos outros, a mesma coisa, no dia a dia ele também segue igual os outros, mas na hora da avaliação, eu faço oral com ele, porque ele tem muita dificuldade na escrita, no registro, mas no oral ele me responde tudo, então eu avalio ele assim, por isso que as notas dele são boas, e ele acompanha bem, oralmente. Ele faz a avaliação escrita, como os outros da turma, aí depois [...] como se fosse uma recuperação, eu pego ele de volta e refaço a prova, oralmente [...], daí anoto ali na própria prova mesmo, como forma de recuperação, que foi feito oralmente e a nota dele sempre melhora, sempre...porque o problema dele é a

leitura e a escrita. Vai super bem, até na participação assim do dia a dia na sala, na explicação, ele participa muito, às vezes fala até demais (P1).

Nesse caso, a professora revela o conhecimento sobre ensino-aprendizagem que se constrói na relação com o aluno, sem a necessidade de intervenção externa, de um especialista, por exemplo, para indicar a *terapia* a ser realizada. Neste sentido, a avaliação também se constitui como instrumento de compreensão dos processos de aprendizagem do aluno e, então, para a definição dos critérios para avaliação. Isso evidencia, também, o compromisso com a aprendizagem de todos os alunos através do desenvolvimento de práticas de avaliação que considerem os diferentes percursos de aprendizagem como uma situação que retroalimenta a ação docente e não a paralisa (JESUS *et al.*, 2015).

Assim, a conceito de avaliação está relacionado ao objetivo de direcionar suas práticas e ações docentes.

[...] a gente tem que preparar eles para vida, qualquer aluno na escola, acho que a gente tem que pensar nisso, a criança que tem dificuldade, que talvez nunca ela vai dominar a escrita e a leitura, vai passar a vida inteira desmotivada porque não aprendeu a ler e escrever, sendo que ela consegue se comunicar bem. Esse aluno meu no caso, tem um entendimento do mundo, entendimento das coisas da vida, de um jeito que passa na frente de muitos ali da sala, que escrevem e leem bem, que calculam bem, ele tem um entendimento de vida, é uma criança que não vai ler e escrever igual aos outros, talvez nunca, não sei. Mas ele vai conseguir se virar na vida dele (P1).

Como a gente falou que o oral deles é bom, então não quer dizer que eles não saibam produzir um texto, eles criam história, a ideia, e escrevem usando esse recurso, acho que tudo que vai facilitar para vida deles tem que ser usado. Mas veja como é né, eu não tenho muita experiência, mas escutando vocês falarem, como vai se fazendo um caminho né para que nem tudo seja um problema (P1).

É importante também considerar a complexidade dos estudantes que estão envolvidos nos processos de avalição, e que quando as professoras problematizam a não aprendizagem ou dificuldade do aluno e procuram alternativas para alcançá-las, colocam-se como responsáveis desse processo.

Na perspectiva de inclusão exposta pelas professoras, a avaliação fornece subsídios para informar o professor sobre o desenvolvimento do aluno (investigação didática), sobre como ele organiza e participa das situações de aprendizagens. Assim, seus instrumentos avaliativos permitem que conheçam o que e como o aluno é capaz de realizar, sozinho ou com a ajuda de outros (ANDRÉ; DARSIE, 2012).

Durante as conversas com as professoras, também foram sinalizados alguns obstáculos que enfrentam em suas práticas avaliativas, sendo eles:

- Compreensão do *protocolo de avaliação psicoeducacional* seguido pela SME; e
- Dificuldade no preenchimento das fichas de encaminhamento;

Esses obstáculos são tratados a seguir, buscando relacionar com os processos avaliativos identificados na avaliação do PAEE.

4.3 OS PROCESSOS AVALIATIVOS DO PAEE: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E PSICOEDUCACIONAL

Além da avaliação da aprendizagem que ocorre na sala de aula através da mediação do professor, em um movimento que deve ser um caminho e não apenas um fim, o aluno passa, inicialmente, pela *avaliação de identificação* ou *diagnóstica,* realizada pelo professor na sala de aula.

Jesus *et al.* (2015) conceituam a avaliação diagnóstica como um primeiro *olhar avaliativo* que os professores dirigem para os alunos, que é interposto por queixas relacionadas ao *comportamen*to e/ou *aprendizagem*.

Esse *olhar* configura-se como um poderoso instrumento *avaliativo informal*, ou como um *laudo subjetivo* do professor (VIEIRA, 2015). Ele é determinante para o percurso escolar do aluno, já que é o ponto de partida para o direcionamento de práticas pedagógicas inclusivas ou excludentes.

No âmbito do município de Irati-PR, onde não há uma política de avaliação materializada em aparatos normativos específicos, o próprio documento de orientação curricular não dá fundamento para as práticas avaliativas. Essa política é construída por entre as (não) relações pedagógicas que se estabelecem nas escolas e na secretaria municipal de educação.

Os protocolos para as avaliações diagnósticas e psicoeducacional são definidos por meio de encaminhamentos e direcionamento com base nas normativas em nível Estadual e, nem sempre chegam até todas as professoras, que lidam diretamente com elas. O caminho que aqui seguimos para definir o *protocolo da avaliação* foi identificado através da fala da equipe de avaliação do município e dos diálogos estabelecidos com as professoras colaboradoras.

As avaliações diagnósticas são realizadas através de instrumentos formais, ou seja, provas que ocorrem bimestralmente em todas as turmas das escolas municipais. As avaliações diagnósticas foram iniciadas em 2013, através da gestão do prefeito Odilon Rogério Burgath (2013-2016), do PT, como uma das estratégias previstas no Plano Plurianual da Administração (Lei nº 3.751 de 10 de dezembro de 2013) para alcançar as metas da educação[58] (IRATI, 2013).

As avaliações ocorreram inicialmente em dez escolas, que apresentavam o Ideb inferior e, a partir de 2014, passaram a ser aplicadas em todas as escolas municipais. Para isso, todos os coordenadores pedagógicos receberam formação pela Secretaria Municipal de Educação para acompanhamento dos resultados. As primeiras avaliações eram aplicadas por profissionais que não faziam parte da equipe da escola, conforme explanou Ps1: *"[...] antes eram outras pessoas, todos nós ajudávamos, inclusive os coordenadores daqui (se referindo à Secretaria Municipal de Educação) iam para as escolas para aplicar no começo, que era uma coisa nova*".

Em 2014, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais divulgou o resultado nacional do Ideb, e com o índice de 6,1, o município de Irati atingiu a meta prevista para 2021. Em entrevista publicada no site da Prefeitura Municipal de Irati (2014), a então secretária de Educação, Claudia Maria Petchak Zanlorenzi (2013-2016) justificou o aumento do Ideb do município como consequência das ações realizadas pela equipe, e explicou o objetivo da avaliação diagnóstica aplicada nas escolas do município:

> [...] estamos trabalhando efetivamente nas nossas metas para a educação do município. Entre estas estratégias destaco o trabalho efetivo das professoras e o acompanhamento das coordenadoras pedagógicas, a partir de seus planos de ação, realizando avaliações diagnósticas de todas as turmas bimestralmente com gráficos e fichas de monitoramento de habilidades que são refletidas junto à equipe da escola, pensando principalmente nos alunos que necessitam de auxílio (ZANLORENZI, 2014).

Zanloreni (2014) ainda mencionou, na entrevista, que os resultados do Ideb, por ser somente um indicador de qualidade, não avaliam a educação do município como um todo. Porém, como é um resultado que condiciona os investimentos do governo federal, "[...] não podemos descartá-lo e sim aproveitar este resultado para

[58] Diminuir a defasagem na leitura e escrita do 3° ano de 64,88% para 20%, elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Município de 5,6 para 6,0, aumento na oferta de Ensino de Jovens e Adultos, além de diminuir em 50% a demanda de vagas na educação infantil.

refletir sobre as metas e estratégias para proporcionar uma educação de qualidade e a redução das desigualdades".

A avaliação diagnóstica iniciada em 2013 ainda faz parte dos encaminhamentos dados pela Secretaria Municipal de Educação na atual gestão, representada pelo prefeito Jorge Derbli (2017-2020), do PSDB, e pouco foi mencionada pelas professoras nos diálogos sobre os processos avaliativos do PAEE.

O protocolo inicia-se com a avaliação diagnóstica, que é o primeiro passo para os encaminhamentos dados aos alunos com dificuldades/necessidades no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Ps1, é através dessa avaliação que professores e coordenação pedagógica das escolas observam "*o que está acontecendo com o aluno e com a turma ao mesmo tempo*".

A avaliação diagnóstica é organizada através de descritores gerais:

São os descritores [...] que vêm das diretrizes curriculares nacionais, foram retirados de lá os conteúdos para fazer a proposta do município e daí, dentro desses descritores do município que é feita a avaliação diagnóstica, e também a gente se baseia para fazer a avaliação das crianças (se referindo a avaliação psicoeducacional) (Pd5).

Deste modo, tem como objetivo levantar as dificuldades dos alunos, dentro de descritores estabelecidos para cada ano, para a definição de ações, a fim de superá-las. Assim, é um instrumento de identificação e intervenção, visto que, conforme os relatos da equipe de Educação Especial, os resultados das avaliações servem como parâmetros para a definição de estratégias, com vistas a promover a aprendizagem dos alunos.

A utilização desse instrumento ocasionou mudanças na *avaliação psicoeducacional* realizada pela equipe da Educação Especial, conforme mencionou Pd4:

[...] isto mudou muito a questão das avaliações para gente, mudou bastante. [...]. Por que ele está sendo encaminhado? Qual realmente é a queixa dele? Então a gente vai verificar, dois já ficaram só para o meu atendimento, não avaliação. Vou lá, vou sentar, vou trabalhar com eles lá vou ver junto com a escola, o que que está acontecendo, porque se é uma questão, por exemplo, comportamento, se uma questão de ajuste de atividade, que tem haver as vezes com uma dinâmica diferente, então já se define. [...]. Para que avaliar uma criança que está no terceiro ano e está fazendo? E está conseguindo? Ah, mas os outros estão na frente? Sim! Mas ele tem todo este ano. E a diagnóstica nos colabora, e eu uso o olhar também,

[...] para ver o quanto o estabelecimento daquelas prioridades, daquelas ações estabelecidas, deram resultado.
[...] então essas diagnósticas eles nos favorecem muito, e diminuiu um monte essa busca por esse tipo de avaliação[...] a gente vai sentar com esses profissionais da escola, professor e o coordenador e pensar com eles: - mas porque que ele está indo para avaliação, a gente precisa entender.

Conforme mencionado pela equipe, a análise dos resultados da avaliação diagnóstica é realizada pelos professores em conjunto com a coordenação pedagógica das escolas, para que sejam definidas, também em conjunto, as intervenções pedagógicas dentro do contexto escolar.

Quando a escola apresenta dificuldade em encontrar as estratégias adequadas à necessidade do aluno, e/ou quando as intervenções realizadas, a partir da avaliação diagnóstica, não apresentam resultados significativos para o avanço do aluno, é realizado o encaminhamento para a *avaliação psicopedagógica*, de incumbência da equipe da Educação Especial do município.

Para isso, os profissionais preenchem a ficha de *identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos*, sendo uma específica para alunos do 1º ao 3º ano e outra para os do 4º e 5º ano. A ficha deve ser preenchida pelos profissionais que atuam no processo avaliativo do aluno (professora regente, estagiária que acompanha o aluno, professora de hora atividade, professora da educação especial, coordenadora pedagógica e diretora), a fim de avaliar três áreas:
1. Comportamento, habilidades acadêmicas, coordenação motora global, criatividade, organização temporal e espacial: relacionamento com colegas e professores, hábitos de cortesia, realização das atividades escolares, cumprimento de prazos, disciplina e interesse na aprendizagem, participação nas aulas, segurança na realização das atividades, agressividade, sexualidade, humor, curiosidade, consciência corporal, memória e sequência lógica, coordenação motora, orientação espacial e temporal, etc.;
2. Língua Portuguesa: leitura, escrita, interpretação de textos;
3. Matemática: sequência numérica, operações simples e com reagrupamentos, raciocínio lógico, resolução de problemas, sistema monetário, conceitos básicos (grande/pequeno, maior/menor, igual/diferente, grosso/fino, alto/baixo, em cima/embaixo, curto/comprido, perto/longe, frente/trás) (IRATI, s/d).

As professoras relataram *dificuldades no preenchimento dessa ficha de identificação*. De acordo com P1, em anos anteriores, a equipe de Educação

Especial realizava a avaliação na escola, através de observação em sala de aula e anotações das atitudes do aluno. Mas com o aumento da demanda de alunos para a avaliação,

[...] acabou aquilo, porque quando começou essa inclusão entrou uma demanda muito grande de alunos para ser avaliados. Porque aí o professor, qualquer aluno ele achava que era da classe especial, ou tinha que ir para Sala de Recursos. Aí o que aconteceu? Eles começaram a dar aquelas cortadas, e não vinham mais, aí você só respondia todo aquele questionário lá, de cinco seis folhas [...].
[...] eram perguntas sim ou não. Você tinha que responder o porquê lá daquilo. Mas não tinha muito como fornecer informação, mesmo porque se eu estou lá no quinto ano, ele passou lá por 3, 4 professoras antes do que eu [...]. Que eu acho que deveria ter reunido essas quatro professoras, vamos conversar: - No Português como que ele era com você? Ah, então vamos responder o Português. Na Matemática? [...] mas acaba você fazendo só essa avaliação, sobrecarregada para fazer essa avaliação sozinha. De repente você escrevia uma coisa que não era condizente, tanto que [...] tinham respostas que eram questionadas: - Como que o professor só escreveu isso? Claro a gente não tinha base para escrever mais do que aquilo.

O relato da professora revela sua angústia quanto à identificação das dificuldades dos alunos, pois nem sempre o processo de encaminhamento ocorre de maneira coletiva com outros professores que participam e/ou participaram do processo de escolarização do aluno.

Revela, também que, em certa medida, a professora não se responsabiliza pela totalidade do processo, visto que é necessária a intervenção de outro, nesse caso, de outros professores ou de outros profissionais. Quem seria o profissional mais adequado para explicar ao professor como avaliar? Quem é o profissional que atua dia a dia no processo e ensino aprendizagem? Que conhece os conteúdos trabalhados, os objetivos estabelecidos para a aprendizagem?

Após o preenchimento da ficha de identificação, o aluno aguarda em uma lista de espera para a avaliação psicopedagógica e, conforme mencionaram as professoras, nem sempre é realizada no mesmo ano de encaminhamento

Fica muito demorada, uma fila muito grande por falta de profissionais para dar conta disso. A gente até entende, porque como que uma psicóloga vai dar conta de mais de trinta escolas e CMEI's? Como que uma só psicóloga vai da conta? A falta de profissionais é um problema grande (P3).

Nesse sentido, em alguns casos, os alunos seguem seu percurso escolar para os anos finais do Ensino Fundamental sem passar pela avaliação e/ou sem o

encaminhamento para o atendimento especializado, visto que a matrícula na SRM está condicionada à avaliação/laudo médico, conforme as orientações da SEED.

Contudo, esses profissionais realizam modificações na materialidade dessas políticas, visto que, na perspectiva da ACP, a política é vista como texto e discurso. No caso específico da inserção do PAEE no atendimento especializado, o município de Irati-PR, já desde 2013, consente a permanência do aluno na Sala de Recursos Multifuncional, mesmo sem o laudo médico/avaliação psicopedagógica, principalmente com o objetivo de diminuir o período de espera pela avaliação. Conforme afirmou Ps1,

[...] e o que tem acontecido aqui em Irati, desde 2013, [...] de atendermos uma criança, que tivesse uma dificuldade maior, mesmo sem diagnóstico, mesmo sem matrícula, para potencializar, e utilizar melhor a professora que estava lá, podendo ter até 20 alunos. [..]. Depois nós tivemos um problema com a SEED, porque nós fomos denunciados. Como assim atender nesse formato? E no momento tínhamos outra pedagoga aqui, que era a Roseli, eu e ela fizemos uma resposta pra SEED: Que não! Que se nós pagamos o professor, se nós temos a autonomia, nós decidimos por isso, e a gente ia aproveitar, não íamos deixar sem atender os que são direito de matrícula. E depois disso, que foi no segundo semestre, a SEED passou isso para eles também (se referindo às escolas estaduais).

Mesmo sendo uma tentativa de garantir ao estudante um atendimento especializado que atenda suas necessidades, essa orientação produzida pela SME não modificou o protocolo de matrícula dos alunos. Desta forma, esses alunos permanecem frequentando o programa, mas sem a matrícula efetiva, tornando-se invisíveis para os dados do Censo Escolar e, consequentemente, para a assistência financeira destinada às escolas.

Essa modificação na prática de permanência do aluno sem a matrícula tem dois aspectos que precisam ser considerados. Um deles é o que permite ao aluno receber o atendimento educacional especializado, focado em suas necessidades o mais breve possível, sem necessitar aguardar por um longo período na lista de espera, que nem sempre garante seu atendimento.

O outro aspecto é que, quando o aluno chega aos anos finais do Ensino Fundamental (escolas estaduais) sem a matrícula da SRM, nem sempre leva consigo informações das suas dificuldades/necessidades, e quando não há troca de informações entre uma escola e outra, demora um determinado tempo até que a nova escola perceba as necessidades e encaminhe-o ao atendimento. Geralmente,

isso ocorre no final de um período letivo (bimestre/trimestre), quando o aluno conclui as avaliações e apresenta notas abaixo da média.

Além desse procedimento, a equipe de Educação Especial prossegue dando sequência no protocolo de avaliação dos alunos que aguardam na lista de espera que, conforme já mencionado, é um processo delongado, e que nem sempre atinge todos os que aguardam.

A primeira etapa dessa avaliação, a *sondagem pedagógica*[59], fica a cargo das pedagogas integrantes da equipe da Educação Especial, e contempla, por exemplo, observação em sala de aula, análise do caderno do aluno, e conversa com professor e coordenação.

A *sondagem pedagógica* tem como objetivo realizar "*[...] um levantamento, tanto acadêmico, das nações de espaço, tempo, matemática, português*" (Ps1), verificando as dificuldades/necessidades do aluno, tendo como parâmetro as informações contidas na ficha de encaminhamento. O documento de subsídio para a avaliação no contexto escolar (PARANÁ, 2013, p. 53) orienta que os aspectos a serem observados na avaliação pedagógica são:

> a) Acuidade visual e auditiva.
> b) Áreas do Desenvolvimento (psicomotor, cognitivo, socioafetivo).
> c) Estratégias, ritmo e estilo de aprendizagem utilizados pelo aluno.
> d) Contexto sociocultural em que se encontra inserido o aluno.
> e) Conhecimentos tácitos (prévios) que o aluno manifesta na sala de aula, assim como as dificuldades/necessidades individuais, em relação aos novos conteúdos de aprendizagem.
> f) Áreas do Conhecimento (leitura, escrita, produção de texto, oralidade e conceitos e conteúdos matemáticos).
> g) Metodologia utilizada pelo professor nas intervenções pedagógicas em sala de aula.

Após a finalização dessa etapa, existem dois caminhos: a elaboração de orientações e sugestões de intervenções ao aluno, conforme os resultados apresentados, e a finalização do processo; ou o direcionamento para a próxima etapa, a *avaliação psicoeducacional* realizada pela psicóloga da equipe.

Nessa etapa aplica-se o teste WISC IV[60], como um dos instrumentos para o levantamento das informações sobre a aprendizagem do aluno avaliado. De acordo

[59]Termo utilizado pela equipe da Educação Especial do município.

[60] Escala Wechsler de Inteligência para Crianças – 4a Edição (WISC-IV) – é um instrumento clínico de aplicação individual, que tem como objetivo avaliar a capacidade intelectual das crianças e o processo de resolução de problemas.

com Ps1, a prioridade é dada aos aspectos qualitativos, que contemplam todo o processo, desde a avaliação diagnóstica.

[...] o teste orienta, você colhe a primeira resposta, tem alguns itens que você tem o questionamento. Então eu tento corrigir o teste de acordo com os critérios dele, mas eu não fico na resposta que o aluno me deu, eu tento fazer a busca desse prospectivo, o que ele consegue? [...] fora isso, quero mais. Olha, pensa, o que que é isso que você está me dizendo? Eu tento fazer um levantamento de como é o pensamento dele, aonde é que realmente está o problema, para não ficar naquilo que a gente questiona, que Leontiev, Luria e Vygotsky ficam questionando, da gente ficar só com aquela informação do que ele sabe agora. Por que não é real! Ele sabe aquilo como domínio, mas ele tem outras coisas que estão em caminho, e quando a gente vai considerar aquilo? Então nessa busca de todo teste leva bastante tempo, às vezes duas vezes, três vezes, conforme o aluno. [...] a gente tenta acolher de uma forma qualitativa, o que é que está acontecendo? Em que nível? É na orientação espacial? A gente confere, bate, discute, o que é? É no temporal? [...].

Por se tratar de um instrumento específico da Psicologia, e ser utilizado apenas por profissionais especializados, não se tem orientação específica, em nível estadual/municipal, sobre a utilização desse teste formal.

O documento *Curso de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar Subsídios para Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar - Orientações Pedagógicas* (PARANÁ, 2013) apenas indica que se devem priorizar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, ênfase que é dada a partir das falas de Ps1.

De acordo o resultado dessa avaliação, o aluno pode ser encaminhado ao atendimento especializado, geralmente a Sala de Recursos e/ou para outras avaliações, caso seja observada a necessidade. Alguns exemplos são: fonoaudiológica, psicológica, neurológica, etc. Após isso, a equipe produz um relatório e dá o retorno à escola e à família sobre os possíveis encaminhamentos:

[...] sugestões para atendimento, sugestões para sala, que tipo de atividades seria interessante, a gente algumas vezes faz algumas sugestões que a própria família também dá conta, sugere que a família compre um brinquedo diferente, isso na devolutiva, aí fica mais claro. Então o relatório tem dado em torno de quinze, vinte, vinte e poucas páginas, mas porque realmente fica mais detalhado. E fica sempre uma cópia na escola, uma cópia na secretaria e a família fica com uma cópia. E se esse garoto, ou essa garota, for encaminhado para algum atendimento, mesmo que for em contraturno[61], porque a gente não tem, mas antigamente quando tinha ia só para o contraturno, a pessoa do contraturno também recebia uma cópia desse relatório para que ela tivesse (Ps1).

[61] Atendimento de reforço escolar.

Todo esse processo de encaminhamento, mencionado principalmente por P1s, não ocorre de maneira linear e estável. Os relatos das professoras colaboradoras, a partir de suas experiências, demostraram as fragilidades desses encaminhamentos, principalmente pelo número reduzido de profissionais para realizar as avaliações.

Por outro lado, observamos que, para as professoras, a avaliação para a identificação das necessidades do aluno é de responsabilidade da equipe de Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação é um processo complexo, objeto de muitas discussões e angústias de educadores, alunos e demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O assunto envolve um misto de interpretação/tradução e subjetividade do avaliador, num processo de disputas de poder na teia de relações que envolvem o micro espaço escolar.

Assim, a depender das concepções e das perspectivas consideradas, tendo em vista a sua não neutralidade, os processos avaliativos desenvolvidos no âmbito escolar podem, ao mesmo tempo, reconhecer e valorizar as particularidades entre os alunos. Desse modo, os alunos serão avaliados por seus avanços individuais, no que diz respeito às exigências específicas da escola, nas diferentes áreas do conhecimento, e também nos seus progressos no contexto da socialização, das relações sociais estabelecidas, sem desconsiderar suas especificidades.

Com isso, a avaliação permitirá o reconhecimento das dificuldades e das capacidades do aluno, tendo em vista os resultados como subsídios para delinear encaminhamentos e decisões sobre ações que poderão ser tomadas pela escola, podendo ser de natureza pedagógica ou de caráter administrativo e estrutural.

Percebemos esse caráter nas falas das professoras sobre os procedimentos avaliativos que realizam, quando tentam adequar seu trabalho às necessidades dos alunos, valorizando suas particularidades sem perder de vista o currículo escolar a ser seguido. Neste sentido, o diagnóstico por si só não é o bastante para definir a forma de ensino apropriada para atender as particularidades dos alunos e da avaliação de suas potencialidades.

Ainda assim, não se pode negar a importância da avaliação diagnóstica e do conhecimento do professor das *deficiências* do aluno, mas, além disso, em uma educação na perspectiva inclusiva, é necessário conhecer as condições de aprendizagem do aluno e seu grau de capacidade curricular. Assim sendo, a referência para a avaliação do PAEE deve ser o currículo da escola.

Nessa perspectiva, a avaliação terá como objetivos fornecer subsídios para definir a necessidade educacional do educando e decidir sobre sua escolarização, produzir sugestões de adaptações no currículo e nas ações pedagógicas (quando necessário), indicar os recursos e apoio à sua especificidade, assim como o estilo de aprendizagem do professor e do aluno.

Assim, percebe-se que o contexto microssocial da escola está profundamente articulado com a configuração dos contextos macro, no qual as políticas educacionais são elaboradas. É ingênuo acreditar que a sala de aula e a escola organizam-se apenas com base nas percepções e experiências dos profissionais que atuam que nela, ou que esses atores sociais apenas implementam as políticas, de modo *efetivo* ou não.

A relação que se estabelece entre as políticas educacionais e as práticas avaliativas com o PAEE do município de Irati-PR é conflituosa, marcada por contradições e significada a partir das relações que se estabelecem no ambiente escolar. Essas relações são influenciadas por condições objetivas e dinâmicas, que dizem respeito ao material, estrutural e ao relacional (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

As professoras procuram seguir as determinações legais das políticas que têm conhecimento, mas consideram, também, seus modos de entender e colocar em ação a avaliação do PAEE que, muitas das vezes, diferem dos textos legais, já que esses são construídos frequentemente sem levar em conta a complexidade dos ambientes de atuação. Entendem que a participação efetiva da comunidade, mobilizada pela escola envolvida com a justiça social, pode ocasionar mudanças mais significativas nas práticas do que apenas a força legal das determinações dos textos da política, seja ela de inclusão, de avaliação, ou simplesmente de educação.

Os resultados que evidenciamos, e que estão longe de serem esgotados por esta análise, demostram que o município de Irati-PR não apresenta uma política materializada textualmente sobre a avaliação do PAEE. As orientações sobre os encaminhamentos e protocolos de avaliação nem sempre chegam às professoras, ou a interpretação que elas fazem disso é distinta do que sugere a Secretaria Municipal de Educação.

É necessário, sobretudo, considerar que os obstáculos da avaliação, nos termos legais e no que se refere às práticas, envolvem a complexidade de relações, desde condições concretas, de materiais e estrutura, até condições humanas, de coletividade e afetividade, que a simples existência de diretrizes oficiais não é suficiente para superação. Por isso a importância de entender que esses obstáculos que se evidenciam frente à educação inclusiva, e mais especificadamente à avaliação do PAEE, vão muito além do que a *acomodação*, *resistência* à inclusão *e/ou não implementação adequada das políticas.*

Do mesmo modo, nos limites de atuação da escola, é necessário valorizar os modos que os professores lidam com as políticas, suas experiências e conhecimentos produzidos com/na prática educativa. Na maioria das vezes, as pesquisas preocupam-se mais em explicar do que compreender as vozes dos professores, dos estudantes.

A avaliação produzida não é nem sempre aquela desejada, existem fragilidades e possibilidades em sua materialização. Não existe uma preparação que dê conta de considerar todas as situações de avaliação que os professores possam vivenciar e, neste sentido, o próprio exercício tem preparado os professores para avaliar seus alunos, seja na forma de identificar, seja na forma de promover.

Para um redimensionamento das práticas avaliativas que temos evidenciado no contexto escolar, é necessário pensar em ações que oportunizem (além das condições materiais e de trabalho): produção de relações apoiadoras com os professores; monitoramento da aprendizagem dos alunos; momentos de estudo e de reflexão sobre a situação de cada turma e de busca de soluções que atendam às necessidades dos professores e de alunos.

A escola, como ambiente que concentra suas próprias contradições, e também aquelas do contexto político, econômico, social e cultural, não tem condições de, sozinha, superar ou solucionar as dificuldades que se colocam no desenvolvimento das práticas avaliativas que tenham foco na aprendizagem do aluno.

CRÍTICA POR DENTRO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O TODO

Durante o processo de pesquisa, muitos obstáculos contribuíram para desmotivação do estudo, e até mesmo para o sentimento de frustação, por não estar conseguindo efetivar os objetivos propostos inicialmente para o estudo. O acúmulo de tarefas e de responsabilidades das funções por mim desempenhadas, de mulher, esposa, filha, tia, irmã, amiga, professora, pedagoga e de estudante, foi muito mais desafiante que o esperado e, em alguns momentos, tudo parecia não passar de uma utopia, de um sonho.

Cursar um programa de pós-graduação, no momento político atual, é um mecanismo de resistência e de enfrentamento às contradições que vivenciamos no contexto educacional, e isso me motiva continuar. No Estado do Paraná não são

concedidas licenças para os servidores dedicaram-se a cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* desde 2016. Além disto, a diminuição do número de hora-atividade e suspensão, também desde 2016, de novas turmas do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) demonstram que a formação continuada não é um elemento considerado dentro das políticas educacionais.

A disponibilidade maior de tempo para se dedicar integralmente à pesquisa pode ser um fator de qualidade dos resultados produzidos, assim como um critério que pode contribuir para a marginalidade de muitos profissionais que atuam da Educação Básica, para a mobilização de conhecimentos teórico-metodológicos articulados com sua prática educacional e com a produção de conhecimento científico. São fatores que contribuem para o distanciamento entre *exercício profissional* e a *pesquisa.*

Esta questão sempre fez parte, também, de minhas angústias como professora e como aluna, e como transitava por essas dimensões, sentia o distanciamento existente entre elas. Então, um dos objetivos particulares no desenvolvimento da pesquisa era de que ela tivesse algum resultado efetivo para a escola, para as professoras envolvidas na pesquisa e para minha prática.

Ao longo de todo processo de formação na graduação e também na pós-graduação, sempre ouvimos que a pesquisa deve ter como resultado a produção de conhecimento novo, e não apenas a repetição do que já foi dito. Claro que o *título* é importante, ele é a representação simbólica do trabalho desenvolvido, é importante para fins de titulação e crescimento na carreira, mas não é resultado. Eu queria mais do que um amontoado de textos, de uma lista exaustiva de referências e de resultados que pouco contribuem para a prática efetiva na educação.

Esses anseios não se efetivaram totalmente, mas, de certo modo, o estudo favoreceu a discussão, oportunizou momentos para que as professoras pudessem dialogar, trocar experiências e até mesmo construir caminhos. Quem está no dia a dia do chão da escola bem sabe como é difícil nos reunirmos e dialogarmos enquanto um coletivo. E isso nem está tão relacionado ao *tempo cronológico*, mas à resistência que temos em nos construir enquanto coletivo, e não enquanto competidores.

Para que possamos construir uma sociedade inclusiva é necessário um trabalho coletivo, uma consciência coletiva, e isto implica muito mais que um discurso de vitimização e/ou culpabilização. É preciso se colocar como responsável

por essa construção, qual é a minha responsabilidade como professor (como político, como família), para que todos meus alunos aprendam (tenham acesso a uma educação de qualidade, tenham seus direitos garantidos, estejam incluídos na sociedade em todos os aspectos)?

Isso exige, de nós, um comprometimento que vai desde o entendimento de nossa responsabilidade, até o compromisso com uma formação científica e a superação da *preguiça intelectual* (BACHELARD, 1996), baseada em imediatismos e aparências. E enquanto não nos construímos como um coletivo maior, nos mobilizemos, mesmo que timidamente, reivindicando, construindo, reconhecendo, sugerindo e refletindo em torno de uma educação mais democrática, mais inclusiva, ou apenas *por uma educação* com argumentos cuidadosamente construídos através da relação entre o conhecimento científico e a prática.

> *Dizer este que não se conclui, nem se fecha, porque o cotidiano da escola, como vida, segue em sua tecedura, deixando nós e fios à vista e à disposição de mãos dispostas a puxá-los, a desfazê-los ou a continuar o bordado. E então... (FONTANA; FURGERI; PASSOS, 2013, p. 151).*

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALVES, A. M. **Avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual:** análise de teses e dissertações brasileiras. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10502. Acesso em: 24 jan. 2019.

ANDRÉ, M.; DARSIE, M.M.P. Novas práticas de avaliação e a escrita do diário: atendimento às diferenças. IN: ANDRÉ, M. (org). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ARRUDA, M. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico:** contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BACHIEGA, A. G. **Avaliação da Aprendizagem em Processo para norter as aulas de matemática para alunos com Deficiência Intelectual**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154575. Acesso em: 24 jan. 2019.

BACZINSKI, A. V. M**. A implantação oficial da Pedagogia histórico-crítica na rede pública do Paraná**. Filosofia e Educação (Online), ISSN 1984-9605 – Revista Digital do Paideia Volume 1, Número Especial de lançamento, Outubro de 2009. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635551. Acesso em: 10 fev. 2019.

BALL, S. J; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, S. J. **Politics and policy making in education:** explorations in policy sociology. London: Routledge, 1990.

_____.**Education reform**. A critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. **Education Reform**. A critical and post-structural approach. London: Open University Press, 1997.

_____.**Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação.** Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, PP.99-116, Jul/Dez, 2001.

_____. **Textos, discursos y trayectorias de la política**. La teoria estratégica. Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación [S.I.], v.2, n.2/3, 2002.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n.89, p. 1105-1126, set/dez. 2004.

_____. **The Education Debate**. Bristol: Policy Press, 2008.

_____. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. IN: BALL, S.J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BATISTA JÚNIOR, J. R. L. **Discurso, identidade e letramento no atendimento educacional à pessoa com deficiência**. Tese (Doutorado em Linguística)— Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_70292dd15b34bf58b9acc86f732fb8a2. Acesso em: 10 dez. 2018.

BENEVIDES, M. C. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência:** estudo de caso em uma instituição de ensino superior da rede pública de Fortaleza-Ceará. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2011. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3643. Acesso em: 10 dez. 2018.

BOWE, R.; BALL, S; J. W. GOLD, A. **Reforming education & changing schools:** case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Câmera dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.

_____. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001a.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em 12 dez. 2018.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001b**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo. Acesso em: 10 de fev de 2018.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. Portal do MEC. **Política de Educação Especial deverá passar por atualização**. Segunda-feira, 16 de abril de 2018, 20h29. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/62961-politica-de-educacao-especial-devera-passar-por-atualizacao. Acesso em 02 maio 2018.

_____. Ministério de Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf. Acesso em: 15 de fev de 2018.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** 2001c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

BUENO, S. C. O. F. Departamento de Educação Especial. IN: **70 anos de Educação em revista:** SEED 70 anos 1947-2017. Memórias da Educação Paranaense. Curitiba: SEED-PR, 2017.

BULATY, A. **Os saberes docentes no contexto da implantação da Proposta Curricular do município de Irati/Paraná.** Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.2, p. 303-315, maio/ago. 2009a.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Tramas e redes na construção de uma política municipal de Educação Inclusiva. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D.M de**. Avanços**

em políticas de inclusão: o contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2009b.

CALEGARI, C. R. **O perfil profissional docente dos egressos da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia-MG**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CARVALHO, M. M. **Avaliação da compreensão escrita de alunos surdos do ensino fundamental maior**. Dissertação. (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Pará. Instituto de Letras e Comunicação. Programa de Pós-graduação em Letras, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190924/CARVALHO%20Márcia%20Monteiro%202012%20%28dissertação%29%20UFPA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 jan. 2018.

CARVALHO, E. N. S; OLIVEIRA, F. M. G; TUROZI, J. **Manifesto da Rede Apae pela atualização da Política de Educação Especial no Brasil**. Comunicação APAE: 01 de junho de 2018. Disponível em: <http://apaebrasil.org.br/noticia/manifesto-da-rede-apae-pela-atualizacao-da-politica-de-educacao-especial-no-brasil#>. Acesso em: 10 jun. 2018.

CORRÊA, T. C. **Avaliação, diagnóstico e encaminhamento de crianças com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino de Londrina – PR**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, – Londrina, 2013. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000183608. Acesso em: 10 dez. 2018.

Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos**. Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

FERNANDES, T. L. G. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência:** estudo documental das diretrizes oficiais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2010. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3297. Acesso em: 10 dez. 2018.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

FERREIRA, V. C. M. F. **Avaliação escolar de alunos autistas:** um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém - Pará. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015.

FERREIRA, M. C. C; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: LAPLANE, A. L. F. de.(orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** 4ª ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FIELD'S, K. A. P. **Saberes profissionais para o exercício da docência em química voltado à educação inclusiva**. 2014. Tese (Doutorado em Química) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/3044. Acesso em: 12 dez. 2018.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. **Inclusão de Alunos com Deficiência na Aula de Educação Física:** Identificando Dificuldades, Ações e Conteúdos para Prover a Formação do Professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, Jul.-Set., 2014.

FONTANA, R. A. C.; FURGERI, D. K. P. F.; PASSOS, L. V. L. Cenas cotidianas de inclusão: sentidos em jogo. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de.(orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 4ª ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FREITAS, L.C. Políticas públicas de responsabilização na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr.-jun. 2012.

_____. Os reformadores empresariais da Educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FREITAS, L. C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, H.C.L. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Edição Digital. Petrópolis: Vozes, 2017.

FREITAS, S. N. O direito à educação para a pessoa com deficiência: considerações acerca das políticas públicas. In: BAPTISTA, C. R; JESUS, D. M. (orgs). **Avanços em políticas de inclusão**: o contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países. Porto Alegre: Mediação, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1995.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. 29. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009.

GUINÉ, C. Avaliação psicopedagógica. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da Educação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Disponível em http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educaçao-basica. Acesso em: 21 abr. 2019.

IRATI. **Lei Nº 2.473 de 26 de setembro de 2006**. Institui o Plano de Carreira do Quadro do Magistério do município de Irati. 2006.

_____. **Proposta Curricular da rede municipal de ensino**: séries iniciais, educação especial e educação e jovens e adultos. Secretaria Municipal de Educação, 2009.

_____. **Lei nº. 3.751 de 10 de dezembro de 2013**, que institui o Plano Plurianual da Administração (2014-2016). Irati, 2013.

_____. **Plano Municipal de Educação (2015-2025)**. Secretaria Municipal de Educação. Irati, 2015.

_____. **Ficha de identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos.** Secretaria Municipal de Educação. s/d.

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

JESUS, D. M *et al.* Avaliação e Educação Especial: diálogos sobre diagnóstico, planejamento e rendimento escolar nas salas de recursos multifuncionais. In: JESUS, D.M; VICTOR, S.L; GONÇALVES, A. F. S.(orgs). **Formação Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar no Laboratório Estadual de Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini : ABPEE, 2015.

JORGE, E. E**. Foi fácil! Porque tinha desenho, tinha libras. Então ficou mais fácil responder em espanhol:** a constituição da avaliação da aprendizagem em aula de espanhol como língua adicional e o sentido dessas práticas para os alunos surdos. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122620. Acesso em: 10 dez. 2018.

JOSLIN, M. F.A. **A política de inclusão em questão**: uma análise em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa – PR. (Dissertação de Mestrado). UEPG: Ponta Grossa, 2012.

KASSAR, M. C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M.C.R. de; LAPLANE, A. L. F. de. (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 4ª ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOPES, A. C; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. IN: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. P. **Investigando as significações produzidas por segundos professores sobre seu trabalho no contexto das práticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2017.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. Tradução de Janete Bridon. **Olhares**, Guarulhos, v.3, n. 2, p.161-171, nov.2015.

_____. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 16. Agosto de 2018.

MAINARDES, J. GANDIN, L.M. A abordagem do ciclo de políticas como epistemetodologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C; ALMEIDA, M. L. P. **Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, J. FERREIRA, M. dos S; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. IN: BALL, S.J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando à turma toda as diferenças na escola. **Pátio revista pedagógica**, ano V, n. 20, fev./abr. 2002.

_____. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como se faz? São Paulo: Moderna, 2003.

_____. A hora da virada. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 1, n. 1, 2005.

_____. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. (org). **Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:** análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC, 2018). LEPED FE/UNICAMP, 2018.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, M. J. S.; SOUSA, S. M. Z. Inclusão escolar e Educação Especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos da Clinica**, Brasil, v. 5, n. 9, p. 96-108, dec. 2000.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENDES, E. G.; CIA, F. Constituição de uma Rede Colaborativa de Pesquisa: o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). **Ciências Humanas e Sociais em Revista, v. 34, p. 13-29, 2012. Rev**., RJ, EDUR, v. 34, n.12, jan / jun, 13-29, 2012.

MENDONÇA, A. V. **Desenvolver potenciais e valorar capacidades:** avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escolas Municipais de Fortaleza-CE. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.

MEIRELES-COELHO, C.; IZQUIERDO, T.; SANTOS, C. Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. In: SOUZA, J. M**. Actas do IX Congresso da SPCE:** Educação para o sucesso: políticas e actores. Porto: SPCE, 2007, p.178-189.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MORAES, V. A. V. **Publicização/privatização da educação especial no Paraná**: Gestão Requião (2003-2010). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

_____. **Gestão da Educação Especial do Paraná: manutenção das Escolas Especiais.** Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, IX ANPED SUL, 2012. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/2489/681. Acesso em: 04 ago. 2018.

MOURA, L. A. **Da classificação à promoção da aprendizagem:** avaliação de alunos com altas habilidades/superdotação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2009. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3374. Acesso em: 10 dez. 2018.

MUNIZ, S. M. **Avaliação da aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual:** a experiência de professores do Ensino Fundamental em Jijoca de Jericoacoara-CE. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação, Fortaleza, 2018. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/30822. Acesso em: 24 jan. 2018.

NASCIMENTO, T. R. **Avaliação pedagógica inicial de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental**: as possibilidades sobrepõem os limites. 2017. 248 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7632. Acesso em: 10 dez. 2018.

NUNES, V. L. M. **Concepção do professor do ensino regular sobre a inclusão de alunos com deficiência intelectual**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181607/nunes_vlm_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 10 dez. 2018.

OLIVEIRA, A, C, S. **Proposta de sistematização pedagógica e avaliação no handebol em cadeira de rodas.** Dissertação. (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3077/3617.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 de dez. de 2018.

OLIVEIRA, M. C. P.; PLETSCH, M.D. Políticas de educação inclusiva: considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v.10, nº 2, p. 125-137, 2014.

OLIVEIRA, S. C. V. de. **Avaliação do desempenho docente: o curso de Educação Física**. 2014. (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014. Disponível em: http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/180. Acesso em: 10 de dez. de 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Resolução N° 2.542/75. Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências. 1975 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2018.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 20 set. 2017.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 020/1986**. Curitiba, PR, 1986. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=235. Acesso em 24 de set. 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Curitiba, 2009.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Deliberação n. 2**, de 2 de junho de 2003. Normas para a educação especial, modalidade da educação básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no sistema de ensino do estado do Paraná. Curitiba, 2003.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba, 2006.

_____. **Projeto de Lei 126**, 16 de março de 2010. Cria o programa de apoio às instituições filantrópicas que oferecem, exclusivamente, educação básica na modalidade educação especial em escolas ou centros de atendimento educacional especializado. Curitiba, 2010b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução 3.600**, de 18 de agosto de 2011. Autoriza a alteração na denominação das escolas de educação especial para escolas de educação básica, na modalidade de educação especial, com oferta de educação infantil, ensino fundamental – anos iniciais, educação de jovens e adultos – fase I, e educação profissional/formação inicial. Curitiba, 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Curso de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar:** Subsídios para Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar - Orientações Pedagógicas. Curitiba: SEED/SUED, 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Deliberação Nº 007/99**. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao071999cee.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Parecer CEE/CEB N.º 108/10.** Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_108_10.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Deliberação N.º 02/16.** Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdfAcesso em: 12 dez. 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução N.º 15/2017–SUED/SEED.** 2017. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes2017/instrucao152017_sued_seed.pdf. Acesso em: 12 dez. 2017.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução N.º 09/2018 -–SUED/SEED.** 2018. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/2018/instrucao_092018.pdf. Acesso em: 12 dez. 2017.

PEDROSO, C. **Caminhos da inclusão: o modelo da educação inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais no município de Barueri, SP**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

PEREIRA, K. R. C. **O movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar e suas implicações na ação pedagógica.** Tese (Doutorado - Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154575. Acesso em: 24 jan. 2019.

PESTANA, I. G. S. Avaliando a aprendizagem. In: BRASIL. Ministério da Educação**. Educação para todos**: avaliação da década. Brasília, 2000.
PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2008.

PINHEIRO, C. M. **O Fórum Nacional em defesa da escola pública e o princípio de gestão democrática na Constituição Federal de 1988**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista (Unesp). Marília, 2015.

PORTO, P. P. **Caracterização do atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional**: um estudo do contexto paranaense. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000190982. Acesso em: 10 de dez. 2018.

RAIMUNDO, E. A. **Avaliação externa e educação especial na rede municipal de ensino de São Paulo**. Dissertação (Mestrado Programa de Pós-graduação em Educação. Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2013. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11102013-111939/pt-br.php. Acesso em: 10 dez. 2018.

RIBEIRO, E. B. V. **Formação de professores de ciências e educação inclusiva em uma instituição de ensino superior em Jataí-Go**. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

ROCHA, A. **A constituição de propostas de formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino para o atendimento à diversidade do alunado: concepções, limites e possibilidades**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12822. Acesso em: 10 dez. 2018.

RODRIGUES, M. E. N. **Avaliação da tecnologia assistiva na sala de recursos multifuncionais :** estudo de caso em Fortaleza – Ceará. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013. Disponível em : http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6017. Acesso em: 10 dez. 2018.

SACHINSKI, I**. A Política De Educação Especial nos Estados do Paraná e de Santa Catarina:** diferentes, mas não divergente. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina UFSC: Florianópolis, 2013.

SALLES, L. E. S. **As políticas de Educação Especial no Estado Do Paraná e e escola de Educação Básica na modalidade de Educação Especial**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2013. Disponível em : https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/34714/R%20-%20D%20-%20LILIANE%20EREMITA%20SCHENFELDER%20SALLES.pdf?sequence=1. Acesso em: 08 mar. 2018.

SANTANA, A. N. V. **Contribuições do ensino de ciências no centro de atendimento socioeducativo de Goiânia**. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Santos (2004). Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2969. Acesso em: 10 dez. 2018.

SANTOS, A. P dos. Abordagem do Ciclo de Políticas e Suas Contribuições para Análise da Política de Avaliação em Larga Escala. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 18, p. 263-280, set./dez. 2014.

SHIMITE, A. S. O. **Inclusão e educação tecnológica em foco: percepções de uma aluna com deficiência visual, de seus professores e de seus colegas**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências Campus de Marília, 2017

SILVA, M. F. N. **Encaminhamento de alunos para sala de recursos:** análise sobre argumentos apresentados por professores de classes comuns. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Educação. São Paulo: 2010. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-132630/pt-br.php. Acesso em: 10 dez. 2018.

SILVA, M. A. B. **A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à educação inclusiva.** Dissertação. (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2017.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/ 2003.

SKLIAR, C. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3 (35-36).jul.-nov. 2001.

SOUSA, D. C. S. **Mediação pedagógica no processo de avaliação da aprendizagem:** possibilidades na inclusão escolar de estudantes com diagnóstico de TDAH. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Pós-Graduação em Educação. Salvador, 2015.

SOUSA, S. M. Z. Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais. **Estudos em Avaliação Educacional,** v. 1, p. 1-18, 2009.

SOUZA, C. T. R.; MENDES, E. G. Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v.23, n.2, p.279-292, Abr.-Jun., 2017.

TALMAG, A. F. A. **Avaliação da aprendizagem de alunos surdos no ensino superior:** estudo de caso em um curso de graduação em letras libras. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2018. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/38574. Acesso em: 24 jan. 2019.

TAMANAHA, A. L. **Aspectos particulares da dinâmica educacional de uma turma de alfabetização em braille**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

TERRA, M. L. **A avaliação da aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122620. Acesso em: 10 dez. 2018.

TRINDADE, T. C. S. **Estudo de uma amostra de 40 escolares do ensino infantil em atendimento educacional especializado no município de Mauá, São Paulo**. Dissertação (Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. TRINDADE, 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien - 1990. 1998. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf. Acesso em: 15 fev. 2018.

VALENTIM, F. O. D. I**nclusão de alunos com deficiência intelectual:** considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/91198. Acesso em: 10 dez. 2018.

VELTRONE, A. A**. Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo:** identificação e caracterização. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2881?show=full. Acesso em: 10 dez. 2018.

VIEIRA, A. B. Avaliação e Atendimento Educacional Especializado: Por que identificar? Para que avaliar? In: JESUS, D.M; VICTOR, S.L; GONÇALVES, A. F. S.(orgs). **Formação Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar no Laboratório Estadual de Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

VITORINO, S. C. **A Avaliação como elemento de Inclusão do Aluno com Deficiência Intelectual na Escola Pública**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). São Paulo, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/143971. Acesso em: 10 dez. 2018.

ZANLORENZI, C. P. **Irati atinge meta prevista para 2021 no IDEB das escolas municipais da cidade**. Entrevista publicada em Publicado em: 09/09/2014 00:00. Disponível em: http://irati.pr.gov.br/noticiasView/1280_Irati-atinge-meta-prevista-para-2021-no-IDEB-nas-Escolas-Municipais-da-Cidade.html. Acesso em: 24 jan. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA

Prefeitura de Irati

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Rua Coronel Pires, 826 – Centro - Irati - Pr
CEP: 84.500 - 000 Fone: (42) 3907- 3116

CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA

Eu, Rita de Cássia Penteado de Almeida, Secretária Municipal de Educação do município de Irati-PR, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada "**Políticas educacionais e as práticas avaliativas com o público alvo da Educação Especial (PAEE) de Irati-PR**", sob responsabilidade da pesquisadora **Priscila Pacheco**, mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, História e Organização do Educação, sob a orientação do professor Dr. Gilmar de Carvalho Cruz. O presente estudo objetiva compreender como as políticas educacionais são colocadas em ação no que se refere às práticas avaliativas desenvolvidas com os alunos PAEE, e para isso se realizará por meio de pesquisa colaborativa através da técnica de grupo focal, formado por professores que atuam na rede municipal de educação. O grupo será organizado a partir da disponibilidade dos docentes. A pesquisa também se utilizará de entrevistas semiestruturadas com professores que atuam com alunos PAEE e com os profissionais da equipe de Educação Especial da Secretária Municipal de Educação de Irati-PR.

Irati, 13 de março de 2018.

.....

Rita de Cássia Penteado de Almeida
Secretária Municipal de Educação de Irati-PR

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COMEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) Colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **"Políticas educacionais e as práticas avaliativas com o público alvo da Educação Especial (PAEE) de Irati-PR"**, sob a responsabilidade de **Priscila Pacheco**, mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO, na linha de pesquisa Políticas Educacionais, História e Organização do Educação, sob a orientação do professor Dr. Gilmar de Carvalho Cruz. O presente estudo objetiva compreender como as políticas educacionais são colocadas em ação através das práticas avaliativas desenvolvidas com os alunos PAEE. A problemática do estudo vem ao encontro de inquietações provocadas pela prática pedagógica da pesquisadora na educação básica, na qual se tem observado uma avaliação centrada numa pedagogia do exame, seletiva, excludente e autoritária, cujo objetivo se detém na aprovação/reprovação dos alunos, ao contrário do que sugerem os textos dos documentos norteadores da prática docente. Esses documentos definem que a avaliação deve ser contínua e cumulativa, com predomínio dos aspectos qualitativos. Esta questão se torna ainda mais complexa quando consideramos os alunos que apresentam condições peculiares de aprendizagem, já que o trajeto escolar do PAEE é permeado por processos avaliativos distintos: a avaliação diagnóstica de sua "deficiência" e a avaliação de sua aprendizagem.

O presente projeto de pesquisa foi aprovado pelo COMEP/UNICENTRO.

DADOS DO PARECER DE APROVAÇÃO

Emitido Pelo Comitê de Ética em Pesquisa, COMEP-UNICENTRO

Número do parecer: 2.614.123

Data da relatoria: 23 de abril de 2018.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Ao colaborar nesta pesquisa, você contribuirá para a construção e discussão dos dados da realidade, através de participação no grupo focal formado por outros professores que atuam na rede municipal de Educação de Irati-PR. Realizaremos análises em conjunto das influências, da materialidade dos discursos e das interpretações e/ou traduções das políticas educacionais e sua (não)relação com as práticas avaliativas desenvolvidas com os alunos PAEE. Para isso sua colaboração na pesquisa exigirá leitura e estudo de textos sobre a temática da pesquisa, análise da política educacional de avaliação e de instrumentos avaliativos, essas atividades serão mediadas pela pesquisadora. Os encontros do grupo serão organizados de modo presencial, de acordo com a disponibilidade dos colaboradores, e à distância, por meio de ferramentas *online* de compartilhamento de conteúdo (Google Drive e/ou Google Groups). Nos encontros presenciais será usado equipamento de gravação de áudio. Após a conclusão, os diálogos serão transcritos e analisados, e nos auxiliarão para a composição do último capítulo da dissertação, finalizando a pesquisa. A sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, podendo desistir em qualquer momento, sem nenhum prejuízo para você. No entanto, a sua desistência acarretará prejuízo para a pesquisa e, sendo assim, solicitamos que reflita e esclareça todas as suas dúvidas antes de aceitar colaborar com o estudo.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: O procedimento utilizado, grupo focal com encontros presenciais (gravação de áudio) e à distância, poderá trazer alguns riscos e desconfortos aos participantes, tais como: tomar o tempo dos profissionais ao participar do grupo, insegurança ao tratar sobre sua prática por medo de discriminação e/ou estigmatização a partir do conteúdo revelado, ética profissional impedindo a exposição de aspectos relacionados às instituições, interferência na vida e na rotina dos sujeitos, embaraço ao interagir com estranhos, dificuldade em contribuir nas análises pelo receio de não dispor de conhecimentos suficientes para a discussão, pouca habilidade com o uso de ferramentas *online*. O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo, que será reduzido através do contato inicial, feito de modo presencial, no qual será esclarecido, através da assinatura da carta de Anuência, que ficará garantida a liberdade dos colaboradores de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Ainda no contato inicial os colaboradores serão informados que

durante os encontros presenciais poderão esclarecer dúvidas e solicitar auxílio nas dificuldades que poderão surgir ao longo do estudo. Caso os participantes necessitem de qualquer orientação ou encaminhamento, por sentirem-se prejudicados pela pesquisa, ou sofrer algum dano decorrente do procedimento e/ou dos instrumentos utilizados, a pesquisadora se responsabiliza pela assistência integral, imediata e gratuita.

3. BENEFÍCIOS: A pesquisa colaborativa envolve investigação, formação e produção de conhecimentos, deste modo o estudo pretende pesquisar *com* os profissionais, e não unicamente *sobre* eles, e assim contribuir para que os profissionais possam refletir sobre suas práticas, como também propor ações a partir dessas reflexões, pois a partir desse processo, o pesquisador e os *profissionais da prática* podem tornar-se mais autoconscientes das situações de que fazem parte, especialmente no que diz respeito às políticas educacionais e as práticas avaliativas com o PAEE. Por meio da pesquisa colaborativa os professores, em conjunto com a pesquisadora, constroem teorias sobre suas práticas, e em vista disso o estudo poderá trazer como benefício a construção coletiva de instrumentos que auxiliem a compreender o sentido da prática educativa e os sentidos particulares das políticas e ações relacionadas à avaliação dos alunos PAEE.

4. CONFIDENCIALIDADE: Todas as contribuições ou informações que os colaboradores oferecerem por meio das discussões do grupo focal será utilizado somente para esta pesquisa. Seus dados pessoais serão mantidos em sigilo, e a descrição, no corpo da dissertação, das respostas, informações ou contribuições serão sempre tratadas anonimamente, ou seja, o nome dos colaboradores não aparecerá quando os resultados forem apresentados na dissertação ou em artigos decorrentes dela. Se em algum momento da pesquisa for necessária a utilização da gravação de voz, esta passará por manipulação para desfocar características físicas e alterar a voz.

5. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados, pode me procurar a qualquer momento, pois como pesquisador responsável e ético, fico à disposição.

Nome do pesquisador responsável: Priscila Pacheco

Endereço: Rua Manoel Cruz do Nascimento, nº 235, Vila São João, Irati-PR.

Telefone para contato: (42)9-9902-0032

6. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o(a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

7. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, em **duas vias**, sendo que uma via ficará com você.

==========

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a)_____, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Irati, _____ de _____ de _____.

_____

Assinatura do participante / Ou Representante legal

_____

Priscila Pacheco – Pesquisadora

APÊNDICE C - CONVITE PROFESSORES

Prezados Professores (as),

Dirigimo-nos aos senhores (as) para sondar a possibilidade de realização da pesquisa: "**Políticas educacionais e as práticas avaliativas desenvolvidas com os alunos público alvo da educação especial em escolas municipais de Irati-PR**". O estudo vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade Estadual do Centro-oeste UNICENTRO, sob a orientação do professor Doutor Gilmar de Carvalho Cruz, e objetiva compreender como as políticas educacionais são colocadas em ação no que se refere às práticas avaliativas desenvolvidas com os alunos PAEE.

Nossa intenção é de desenvolver uma pesquisa colaborativa, com o intuito de compreender as políticas também a partir das percepções dos professores. Para isso realizaremos em conjunto com os docentes análises das influências, da materialidade dos discursos e das interpretações e/ou traduções das políticas educacionais e sua (não)relação com as práticas avaliativas realizadas com os alunos PAEE. Utilizaremos como método analítico da política educacional, a abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e seus colaboradores (BALL, 1994).

O estudo pretende **pesquisar com** os profissionais envolvidos no processo de inclusão, e não unicamente sobre eles, já que a pesquisa colaborativa [...] envolve uma díade de ações, a formação e a construção de conhecimentos" (SOUZA; MENDES, p. 281, 2017). Deste modo, pretendemos contribuir para que os profissionais possam refletir sobre suas práticas, como também propor ações a partir dessas reflexões. A pesquisa colaborativa será desenvolvida por meio de grupos focais, organizados de acordo com a disponibilidade dos professores colaboradores da pesquisa.

Contamos com sua participação para que juntos possamos construir instrumentos que nos auxiliem compreender o sentido da prática educativa e os sentidos particulares das políticas e ações relacionadas à avaliação dos alunos PAEE.

Atenciosamente,

PRISCILA PACHECO
Mestranda em Educação
PPGE/UNICENTRO
CONTATO:
E-mail: pryscillap@hotmail.com
Cel: (42)9-9902-0032

ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

PRISCILA PACHECO

CONCEITO

1. Elaborado por Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1990, 1994, 1997, 2001, 2002, 2008, 2011) é um método para pesquisar e teorizar políticas educacionais, ou seja, "pensar" sobre como as políticas são feitas. Afirma que as políticas não são "implementadas", mas traduzidas e interpretadas de diferentes formas.

CONCEITO

2. Preconiza a análise da composição do discurso da política e da interpretação ativa que os profissionais que atuam na prática realizam para estabelecer relações dos textos da política com a prática. Tem sustentação na matriz epistemológica do pós-estruturalismo e passou por diversas modificações desde sua proposta inicial (1988-2012), visto que a própria perspectiva teórico-epistemológica de Stephen Ball também passou por mudanças.

CONCEITO

- 3. Referencial teórico-analítico dinâmico e flexível e destaca a importância dos processos micropolíticos e da ação dos profissionais. Possibilita o estudo do contexto político em todo o seu tempo, configurando-se como uma proposta de análise ampliada, que considera o objeto de estudo dinâmico e flexível, através do estudo de cinco contextos.

CONTEXTOS

Contexto de Influência

- Espaço no qual as políticas são introduzidas e os discursos políticos são edificados, o que contribui para que grupos de interesses disputem o poder de influenciar na definição das finalidades sociais da educação. Ainda nesse contexto os conceitos ganham legitimidade e formam a base para a política.

Contexto de Produção de Textos

- Compreende a materialidade linguística dos discursos que são apresentados no contexto de influência e representa o resultado dos embates e dos acordos políticos fixados para o desenvolvimento de uma política pública. Assim, os textos políticos representam a política, podendo ser através de textos legais oficiais, textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos, vídeos entre outros.

Contexto da Prática

- Espaço onde a política é interpretada e recriada, conforme as concepções dos sujeitos. Configura-se em interpretações diferentes daquelas dos sujeitos envolvidos na elaboração inicial da política e podem representar mudanças ou transformações na política originária.

Contexto de Resultados/Efeitos

- São os impactos e interações das políticas relacionadas às desigualdades presentes na sociedade e está articulado às questões de como justiça social, igualdade e liberdade individual podem ser relevadas pelo poder público.

Contexto de Estratégia Política

- Identificação das diferentes atividades sociais e políticas essenciais para se trabalhar/operar com os problemas identificados, principalmente as desigualdades que se originam da política que se encontra em observação.

CONTEXTOS	DEFINIÇÃO
Influência	Espaço no qual as políticas são introduzidas e os discursos políticos são edificados, o que contribui para que grupos de interesses disputem o poder de influenciar na definição das finalidades sociais da educação. Ainda nesse contexto os conceitos ganham legitimidade e formam a base para a política.
Produção de Textos	Compreende a materialidade linguística dos discursos que são apresentados no contexto de influência e representa o resultado dos embates e dos acordos políticos fixados para o desenvolvimento de uma política pública. Assim, os textos políticos representam a política, podendo ser através de textos legais oficiais, textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos, vídeos entre outros.
Prática	Espaço onde a política é interpretada e recriada, conforme as concepções dos sujeitos. Configura-se em interpretações diferentes daquelas dos sujeitos envolvidos na elaboração inicial da política e podem representar mudanças ou transformações na política originária.
Resultados/Efeitos	São os impactos e interações das políticas relacionadas às desigualdades presentes na sociedade e está articulado às questões de como justiça social, igualdade e liberdade individual podem ser relevadas pelo poder público.
Estratégia Política	Identificação das diferentes atividades sociais e políticas essenciais para se trabalhar/operar com os problemas identificados, principalmente as desigualdades que

REFERÊNCIAS

- AVELAR, M. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p. 1-18, 2016.
- BALL, S. J; MARGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas:** atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- _____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.
- _____. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. IN: BALL, S.J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

REFERÊNCIAS

- LOPES, A.C; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. IN: BALL, S.J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- MAINARDES, J. GANDIN, L.M. A abordagem do ciclo de políticas como epistemetodologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C; ALMEIDA, M. L. P. **Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.
- MAINARDES, J. FERREIRA, M. dos S; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. IN: BALL, S.J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

PESQUISA COLABORATIVA

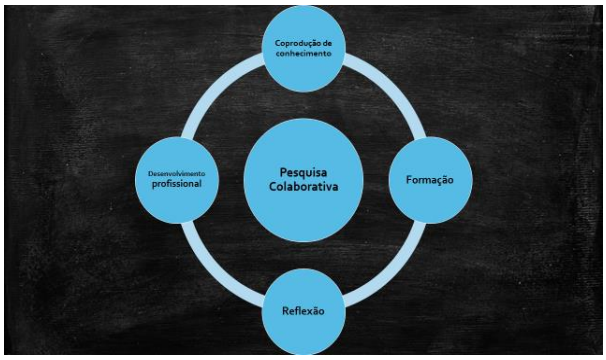
MESTRANDA: PRISCILA PACHECO
ORIENTADOR: DR. GILMAR CARVALHO CRUZ

- Pesquisar junto aos profissionais envolvidos no processo de inclusão e não unicamente sobre eles.
- A pesquisa colaborativa envolve uma díade de ações: formação e construção de conhecimento (SOUZA; MENDES, 2017).

- A pesquisa em conjunto com os profissionais está relacionada com a pesquisa participante, que recebe diferentes denominações: pesquisa colaborativa, pesquisa-ação colaborativa, pesquisa-ação crítico-colaborativa.

- Fazem parte da perspectiva de pesquisa-ação, compreendida como "uma proposta de transformação social e de emancipação dos sujeitos, que deve proporcionar ressignificações ao longo de todo o percurso investigativo, caracterizando-se como um procedimento pedagógico e político" (SOUZA; MENDES, 2017, p. 281).

- Pesquisadores e professores realizam um trabalho coletivo com o objetivo de compartilhar as responsabilidades na elaboração das atividades de investigação.



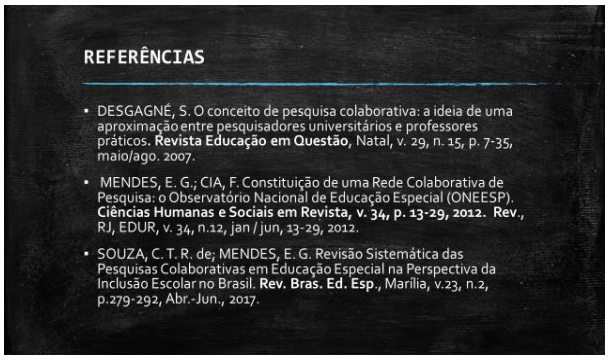
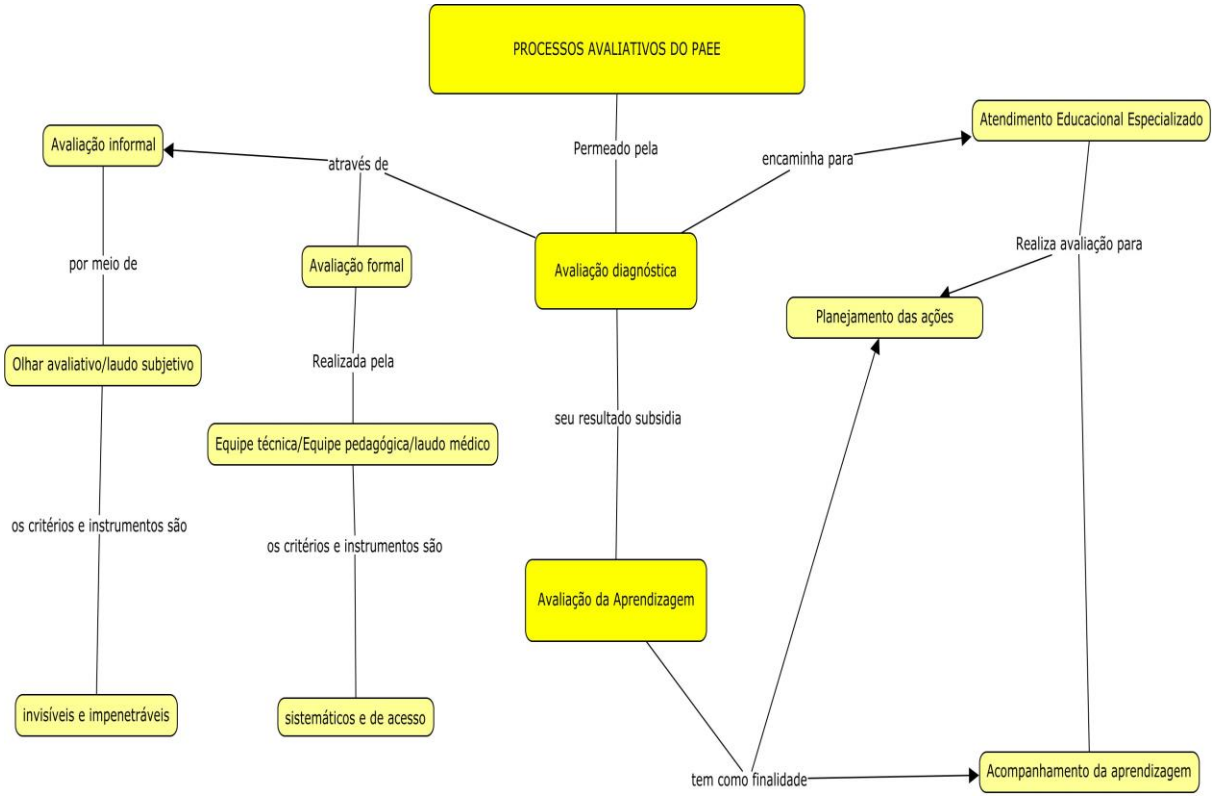


TABELA AVALIAÇÃO

MODALIDADE	DEFINIÇÃO	OBJETIVO	CRITÉRIOS
DIAGNÓSTICA	Primeiro *olhar avaliativo* que os professores dirigem para os alunos. Interposto por queixas relacionadas ao *comportamento* e/ou *aprendizagem*.	Encaminhar ao Atendimento Educacional Especializado. Orientar sobre os processos educativos a serem desenvolvidos no âmbito escolar. Rotular e classificar o aluno.	Invisíveis e impenetráveis que regulam as relações entre os alunos e professores. Juízos gerais sobre o aluno, orientados pelas hipóteses levantadas, principalmente a partir das experiências docentes.
LAUDO CLÍNICO/MÉDICO	Discurso de verdade sobre as "faltas" do aluno. Estatuto científico formulado por profissionais especializados.	Encaminhar ao Atendimento Educacional Especializado. Orientar sobre os processos educativos a serem desenvolvidos no âmbito escolar. Confirmar as suspeitas levantadas na Avaliação Diagnóstica. Rotular e classificar o aluno.	Critérios técnicos. Relatos dos professores e/ou relatórios pedagógicos podem ser considerados.
APRENDIZAGEM/RENDIMENTO	Levantamento de informações sobre a prática docente e/ou sobre o desenvolvimento do aluno para serem realizadas as intervenções necessárias para a efetivação da aprendizagem.	Aferir o conhecimento do aluno. Orientar sobre os processos educativos a serem desenvolvidos no âmbito escolar. Rotular e classificar o aluno.	Relacionados aos objetivos definidos para cada conteúdo/disciplina. Laudo clínico/médico.

MAPA CONCEITUAL PROCESSOS AVALIATIVOS

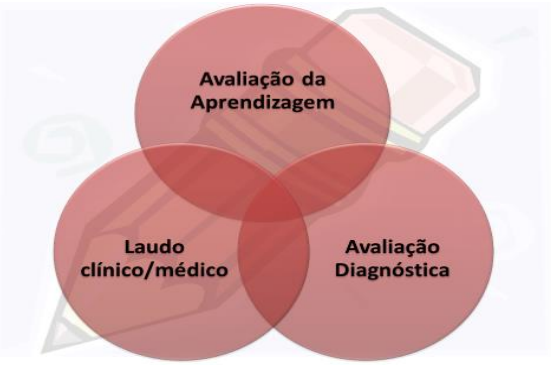


PROCESSOS AVALIATIVOS DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE)

PRISCILA PACHECO
GILMAR DE CARVALHO CRUZ

- A avaliação ocupa um papel de destaque na definição das políticas educacionais e nas práticas pedagógicas colocadas em ação no contexto escolar.
- Fornece "dados" sobre a "qualidade" de ensino nas escolas, e através dela decide-se o futuro escolar dos estudantes.
- A lógica de mercado empreendida nos faz questionar os ideais de uma *educação democrática* e *inclusiva* tão apregoada nos textos e nos discursos das políticas educacionais.

- Coexistência de estímulo à competição, por meio de mecanismos de comparação, classificação, seleção, que têm como consequência a exclusão.
- A trajetória escolar dos alunos com peculiaridades de aprendizagem é permeada por diferentes processos avaliativos, de um modo mais particular, considerando as demais avaliações que fazem parte do seu cotidiano escolar.



AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E LAUDO CLÍNICO/MÉDICO

- O aluno passa inicialmente pela *avaliação de identificação* ou *diagnóstica,* realizada inicialmente pelo professor na sala de aula.
- *Instrumentos formais* e *considerações verbais.*
- Juízos gerais sobre o aluno, na maioria das vezes com critérios invisíveis e impenetráveis e que regulam as relações entre os alunos e professores.
- Influenciam na organização didático-pedagógica das aulas e na definição dos instrumentos e técnicas das avaliações formais.

- Jesus *et al,* (2015) conceituam a avaliação diagnóstica como um primeiro *olhar avaliativo* que os professores dirigem para os alunos, que é interposto por queixas relacionadas ao *comportamento* e/ou *aprendizagem*.
- "Laudo subjetivo" do professor (VIEIRA, 2015), determinante para o percurso escolar do aluno.
- A "presença" do laudo indica um certo *movimento* na escola, nem sempre em direção às possibilidades de permanência e aprendizagem desses alunos.

- O diagnóstico, em alguns casos, se reduz a "rótulo", pois interessa descobrir a deficiência, a dificuldade, que são os aspectos centrais para (des)orientar o trabalho pedagógico.
- O aluno passa ser definido por suas "faltas" e isso faz com que a educação seja orientada pela exigência do mínimo, uma *educação minimalista*.

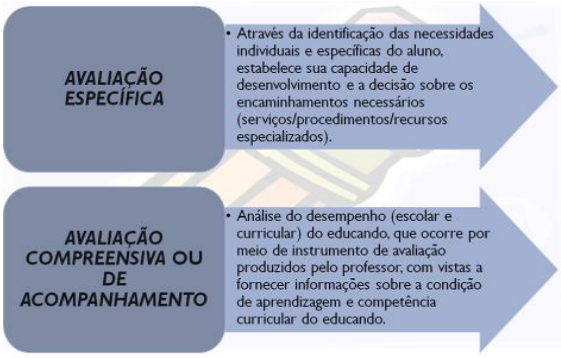
AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR

- Na perspectiva da inclusão, a avaliação deve fornecer subsídios para informar o professor sobre o desenvolvimento do aluno, sobre como ele organiza e participa das situações de aprendizagens.

- O instrumento deve permitir que o professor conheça o que e como o aluno é capaz de realizar, sozinho ou com a ajuda de outros.
- A partir disso, pode-se permitir que o professor organize estratégias que possibilitem a aprendizagem.

- O professor busca estabelecer relações entre a teoria e prática para desenvolver os processos avaliativos, utilizando-os como dispositivos orientadores **para pensar sobre os conteúdos, planejamento, metodologia, recursos didático-pedagógicos que considerem as necessidades dos alunos.**

- Complexidade que envolve o processo de avaliação do aproveitamento escolar do PAEE, que está relacionada às especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos.
- Para Oliveira e Campos (2005), a avaliação em Educação Especial apresenta dois importantes eixos:



REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M.; DARSIE, M.M.P. Novas práticas de avaliação e a escrita do diário: atendimento às diferenças. IN: ANDRÉ, M. (org). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- CHRISTOFARI, A. C; BAPTISTA, C. R. Avaliação da aprendizagem: práticas e alternativas para a inclusão escolar. **Revista Educação Especial**. v. 25 | n. 44, p. 383-398 | set./dez. 2012.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete 37. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- JESUS, D. M et al. Avaliação e Educação Especial: diálogos sobre diagnóstico, planejamento e rendimento escolar nas salas de recursos multifuncionais. In: JESUS, D.M; VICTOR, S.L; GONÇALVES, A. F. S.(orgs). **Formação Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar no Laboratório Estadual de Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini : ABPEE, 2015.
- MIRANDA, T. G.; BORDAS, M. A.G. Avaliação do aluno público-alvo da Educação Especial no Brasil: recorte de uma realidade. **Revista de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação**, p. 162-167, dez. 2017.
- OLIVEIRA, A. A.S.; CAMPOS, T.E. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.
- VIEIRA, A. B. Avaliação e Atendimento Educacional Especializado: Por que identificar? Para que avaliar? In: JESUS, D.M; VICTOR, S.L; GONÇALVES, A. F. S.(orgs). **Formação Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar no Laboratório Estadual de Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini : ABPEE, 2015.

ESTADO AVALIADOR

PRISCILA PACHECO
GILMAR DE CARVALHO CRUZ

Estado Avaliador

Redefinição do papel do Estado e a revalorização da ideologia de mercado.

De acordo com Afonso (1999), o termo Estado-avaliador foi inicialmente utilizado por Neave (1988), para ilustrar *o interesse pela avaliação dos governos neoliberais e neoconservadores.*

A emergência do Estado-avaliador está relacionada ao fenômeno conhecido como *globalização*, que influenciou diretamente na *definição de políticas educacionais pautadas das necessidades do mercado*, este compreendido como regulador das relações sociais.

Estado Avaliador

1ª FASE (Década de 1980/90 nos países centrais): avaliação passou a ser o eixo das reformas educacionais.

Políticas dependentes da *autonomia relativa* dos Estados Nacionais(1) ou das Unidades de Federação(2).

Políticas avaliativas ligadas ao controle social do Estado.

Emersão de mecanismos de *accountability*(3), alicerçados em *testes estandardizados* de *alto impacto* e em *rankings* escolares.

No Brasil a 1ª Fase pode ser identificada com a constituição do Sistema Educacional de Avaliação (Saeb, 1990).

Difere dos outros países no que se refere à articulação das políticas educacionais e os mecanismos de *accountability*. Essa associação ocorreu de modo mais sistemática a partir de 2005.

2ªFase (início na década de 1990 até os anos 2000, países centrais): presença crescente dos organismos multilaterais na definição das políticas nacionais para a educação (OCDE).

Crescente processo de globalização, internacionalização da economia capitalista.

No Brasil: a divulgação dos dados censitários viabilizados com a criação da Anresc (Prova Brasil), mudanças ocorridas no ENEM.

Articulação entre as políticas avaliativas e *accountability* ocorreu em 2007, com a criação do Ideb(4).

3ºFase (ainda em processo de definição): pontos de referência estabelecidos nas avaliações comparadas entre os países, representariam uma aparente garantia da qualidade da educação.

Agenda política do **Brasil**: políticas públicas pautadas nos conceitos de *responsabilização*, *meritocracia* e *privatização*.

Tanto a reformulação do Saeb, em 2005, como a criação do Ideb, em 2007, tiveram influências do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa).

Políticas que introduziram o processo de *accountability*, através das avaliações censitárias, nas quais os resultados serviram como mecanismos de **responsabilização das escolas**.

Estreitamento curricular, padronização de competências, habilidades e conteúdos, definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Reformas apoiadas em experiências fracassadas internacionalmente (RAVITCH, 2011; GUISBOND; NEILL; SCHAEFFER, 2012).

A BNCC tem grande participação dos reformadores empresariais, a partir do *Movimento pela Base*, e configura-se em uma política gerencialista com o discurso de garantir o "direito a aprender", mas que, na verdade, parece ser mais uma ferramenta de padronização para posterior cobrança das escolas (FREITAS, 2017).

O PAPEL DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Todo esse movimento na agenda das políticas educacionais, a redefinição do papel do Estado como regulador e controlador, a introdução do *accountability* tem consequências nas práticas pedagógicas colocadas em ação no contexto escolar.

Mudanças de ordem social, política e econômica influenciaram nas tendências pedagógicas que orientaram a organização do trabalho docente.

Atualmente vê-se que o neoliberalismo vem revivendo o tecnicismo pedagógico que emergiu no país na década de 1970.

Avaliações em larga escala nacionais e internacionais, que atuam como mecanismos de controle e regulação, evidenciam a "baixa qualidade" da educação no país, comparada a outros países.

É com base nesses resultados que se apontam para a urgência de reformas educacionais, de modo que estas possam garantir o acesso de todos a uma educação de qualidade (ou o simples aumento dos índices).

A avaliação da aprendizagem precisa ser compreendida enquanto parte do processo pedagógico e não seu fim.

É necessário superar a visão linear da organização do trabalho pedagógico, que contempla um planejamento didático constituído de uma sucessão de etapas como a definição de objetivos, conteúdos, métodos e por final a avaliação, com o objetivo apenas de classificar o aluno.

Nessa perspectiva, a avaliação não é concebida como um processo que objetiva auxiliar no desenvolvimento dos alunos, mas sim como um fim, que busca apenas emitir um juízo de uma realidade que já está posta.

Na dinâmica escolar (e fora dela), a avaliação assume uma postura central e reguladora, pois decide, por meio da classificação e seleção.

- Avaliação com ênfase na aferição de resultados, evidenciada ainda hoje nas escolas, se concretiza em um *dispositivo de poder*, no qual o avaliar é controlar, normatizar, disciplinar (FOUCAUL, 2009).
- É preciso que os profissionais da educação sejam legitimados como os especialistas do ensino.

Assim, "a avaliação deve ser feita pelo e para o professor/aluno e só, secundariamente, deve ser um 'dado' para o sistema" (FREITAS *et al.*, 2017, p. 70-71).

Os dados e sistemas deveriam ser como segundo plano, como "produto final" da avaliação.

Ênfase principal deveria ser a de promover o desenvolvimento do aluno e não apenas fornecer números e dados quantificáveis.

Como produtora de números e dados, a avaliação serve mais para responsabilizar os culpados (leia-se escolas e professores) do que para buscar de modo coletivo estratégias e ações que repercutam em desenvolvimento para o aluno.

NOTAS

(1) Estados unitários ou Estado Nacional são caracterizados pela autoridade política própria do governo central, que detêm a autoridade política, fiscal e militar. Os governos locais têm menor autonomia, visto que sua autoridade política é advinda da representação da autoridade política central.

NOTAS

(2) Estados Federativos é uma forma de governo no qual diferentes níveis atuam de formas distintas sobre uma mesma população e território. As autoridades dos governos locais advêm do voto popular direto.

NOTAS

(3) Responsabilização e prestação de contas, associados a regulação e gestão educacional.

(4) Principal indicador utilizado pelo Governo Federal para definição das metas educacionais a serem atingidas pelas escolas, por meio da aferição e monitoramento da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A.J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 22, p. 35-46, jan./abr. 2003.

_____. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 20, n. 69, p. 139-164, dez. 1999.

_____. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**. v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013.

_____. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.

ARRETCHE, M. Relações federativas nas políticas sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 25-48. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n.89, p. 1105-1126, set/dez. 2004.

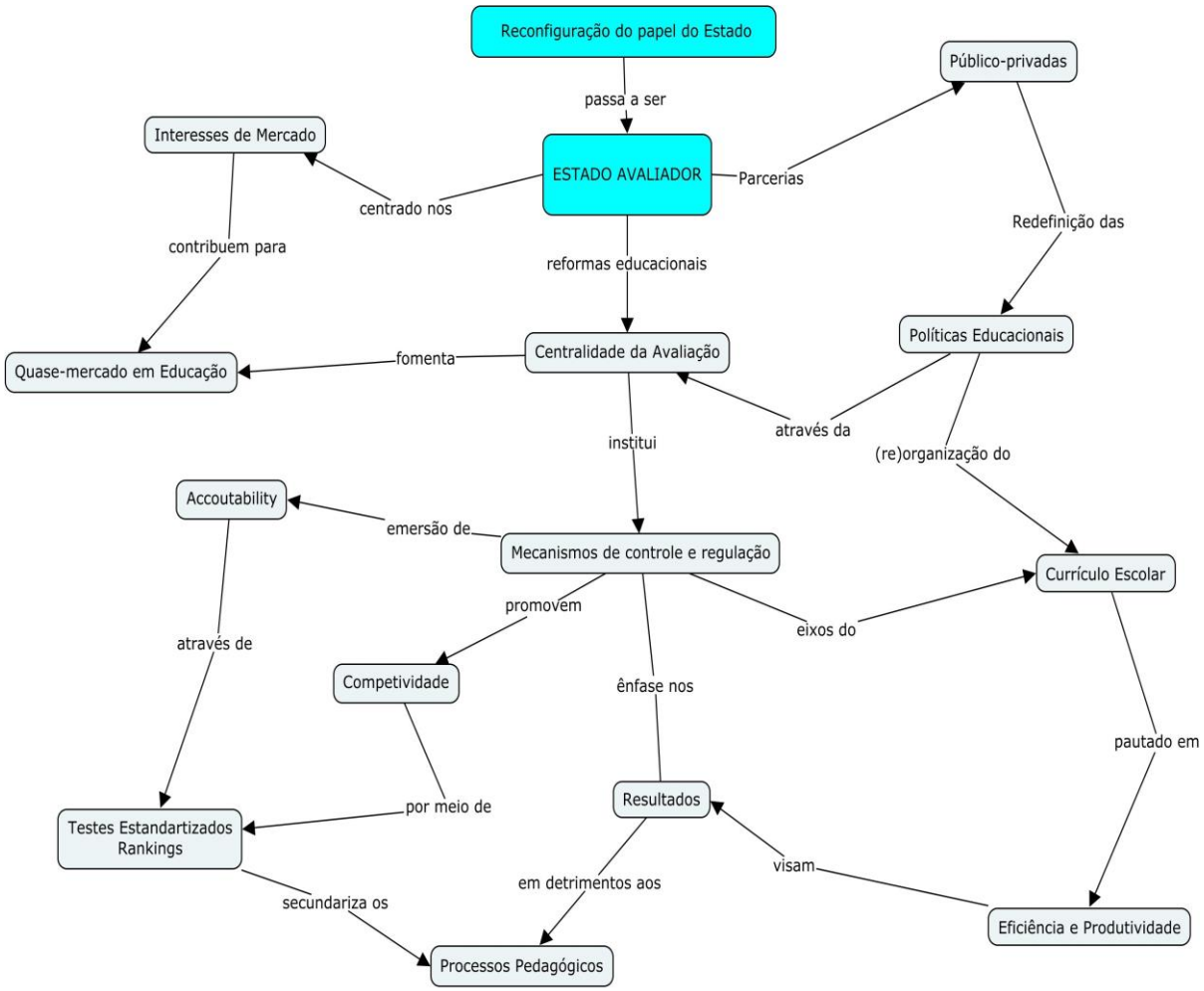
FREITAS, L.C. Políticas públicas de responsabilização na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr.-jun. 2012.

_____. **BNCC**: uma base para o gerencialismo-populista. **Publicado em 07/04/2018**. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/ Acesso em: 20/04/2018.

_____; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S.; FREITAS, R.C.L. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Edição Digital. Petrópolis: Vozes, 2017.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete 37. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MAPA CONCEITUAL ESTADO AVALIADOR



Fonte: Elaborado pela autora com base em AFONSO (1999; 2013; 2014) e FREITAS (2012)

APÊNDICE E - ORIENTAÇÃO PARA ANÁLISE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

MESTRANDA: Priscila Pacheco
ÁREA: Educação **LINHA:** Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.
PROFESSOR ORIENTADOR: Dr. Gilmar de Carvalho Cruz
MUNICÍPIO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA: Irati - PR
Pesquisa Colaborativa com professoras atuantes na Rede Municipal de Ensino de Irati-PR

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS E PRÁTICA

Análise do Contexto Local

- **Produção de Textos (A ser realizado pela pesquisadora)**

Estado: Legislação Estadual sobre a Educação Especial e Inclusiva; Sistema de Avaliação.

- **Produção de Textos e Prática (A ser realizado em colaboração com as professoras**

1ª Etapa - Município: Proposta Pedagógica Curricular (2008), Plano Municipal de Educação (2015-2025).

2ª Etapa - Escola: Projeto Político Pedagógico da Escola, Plano de Trabalho Docente, Plano de Atendimento Individualizado (SRM e Classe Especial).

Sugestão de roteiro para a análise

Análise do contexto histórico do Município:

- Histórico da Educação Especial e Inclusiva: Início das salas de recursos multifuncionais, classes especiais, e atendimento educacional especializado.

Análise dos Documentos do Município e Projeto Político Pedagógico:

- Contexto de elaboração (político, social, cultural e econômico)

- Relação com o contexto nacional/local
- Sujeitos participantes (professores, profissionais, membros da comunidade, etc.)
- Fundamentos teórico-metodológicos
- Documentos norteadores
- Objetivos do documento
- Concepção de Educação Especial e Inclusão
- Concepções e orientações sobre a avaliação e avaliação do PAEE

Análise dos Documentos da Escola (Plano de Trabalho Docente, Plano de Atendimento Individualizado - SRM e Classe Especial).

- Processo de construção (dificuldades e facilidades do processo)
- Fundamentos teórico-metodológicos e documentos norteadores
- Objetivos
- Orientação em relação à avaliação e avaliação do PAEE (conceito, objetivo, critérios e instrumentos)
- Como essa orientação é colocada em ação (dificuldades e facilidades do processo, exemplos de práticas avaliativas)
- Como as dificuldades poderiam ser superadas (sugestões de procedimentos avaliativos).

APÊNDICE F – ROTEIRO ENTREVISTAS PARA SME

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

MESTRANDA: Priscila Pacheco
ÁREA: Educação **LINHA:** Políticas Educacionais, História e Organização da Educação.
PROFESSOR ORIENTADOR: Dr. Gilmar de Carvalho Cruz
MUNICÍPIO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA: Irati - PR
PÚBLICO ALVO DA PESQUISA: Membro da Equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Irati-PR.

Objetivo: Obter informações diretas dos/as entrevistados/as acerca da avaliação diagnóstica e da aprendizagem do aluno público alvo da Educação Especial (PAEE).

ROTEIRO DE ENTREVISTA

2) Membro da Equipe da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação:

IDENTIFICAÇÃO DO/A ENTREVISTADO/A
Nome:
Formação:
Especialização:
Tempo de atuação:
Função:
1) Quais as ações que a SME desenvolve em relação a avaliação do público-alvo da Educação Especial (PAEE)?

2) Quais são os documentos norteadores dessas ações?

3) Em sua opinião, qual a relação do texto apresentado nos documentos orientadores com a prática avaliativa desenvolvida com o PAEE?

4) Existe algum documento produzido pela SME que orienta as práticas avaliativas nas escolas do município? Se sim, quais são eles? Quem são os profissionais que participam/participaram dessa elaboração?

5) Você tem informações sobre como ocorria a orientação sobre a avaliação do PAEE em outros períodos? E sobre a existência de outros documentos já elaborados pela SME?

6) Na sua visão, qual é a função da avaliação no percurso escolar no aluno PAEE?

7) Quais as dificuldades evidenciadas no processo avaliativo destes alunos?

8) Como estas dificuldades podem ser superadas?

9) Há algum acompanhamento do processo de desenvolvimento e aprendizagem do PAEE realizado pela Equipe?

10) Outros comentários sobre a avaliação do PAEE.