



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**ILMA FIALHO DE OLIVEIRA**

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO  
DE BREVES-PA**

**BELÉM  
2021**

ILMA FIALHO DE OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO  
DE BREVES-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), como exigência final para a obtenção do título de Mestra em Educação, na Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu.

BELÉM-PA

2021

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

---

O48a Oliveira, Ilma Fialho de.  
Avaliação da aprendizagem na educação especial do município de  
Breves - PA / Ilma Fialho de Oliveira. — 2021.  
228 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu Dissertação  
(Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Belém, 2021.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Educação Especial. 3.  
Teoria histórico-cultural. I. Título.

CDD 371.9

---

ILMA FIALHO DE OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO  
DE BREVES-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), como exigência final para a obtenção do título de Mestra em Educação, na Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Pedagógicas.

Data de aprovação: 20/12/2021.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu Orientador (UFPA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Sônia Regina dos Santos Teixeira Membro/a Interno/a (UFPA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Tânia Regina Lobato dos Santos Membro/a Externo/a (UEPA)

Aos meus pais, Iracy Fialho e Arlindo Alves, que sempre me apoiaram na vida e nos estudos.

Ao meu filho, Arthur Victor que hoje tem 11 anos, mas que desde cedo teve que aprender e entender minha necessidade em dividir o amor entre ele, a família, o trabalho e os estudos.

Aos meus irmãos, Carlos, Carlos André e Sheyla Fialho, que me conhecem e sabem que os amo, mesmo nas diferenças dialéticas.

E, a todos àqueles que lutam por uma educação especial inclusiva no município de Breves-PA.

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus Criador, que nos permitiu, mesmo em meio a uma pandemia, estarmos com vida, com saúde física e psicológica e finalizarmos esta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu, a quem respeito, admiro e sou grata pelas orientações, confiança e dedicação ao longo desta caminhada.

Às professoras Dr<sup>a</sup>. Sônia Regina dos Santos Teixeira e Dr<sup>a</sup>. Tânia Regina Lobato dos Santos, membras da minha banca de qualificação e defesa, pela disponibilidade e as orientações valiosas.

Aos/Às membros/as do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia - GEPEIF, pela amizade, apoio e vivências antes, durante e ao final da construção desta pesquisa. Em especial, a Daniel Corrêa (irmão que o GEPEIF me deu), Elielma Lobo (que me apoiou nos estudos durante o processo seletivo), Francisca Ribeiro e Marinalva Veras (pelos ensinamentos e conselhos), Alder Dias (que muito contribuiu à minha formação, em especial, nos estudos decoloniais), Maria Auxiliadora, Nilce Pantoja, Maria Helena Lima, Rita Osório, Armanda Trindade, Daniele Silva, Deise Ferreira, Kelly Danielle, Elziene Nunes (pela amizade e apoio) e Ingrid Rodrigues, Jhuly Cristy, Marcia Reis, Mylena Araújo, Yanka Mendes (que dividiram comigo as responsabilidades como bolsista).

Aos/Às membros/as do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação – GEPEHC, pelo acolhimento. Em especial, a Orlando Mourão Junior, Marcileno Favacho e Camila Ferreira (pela amizade e apoio).

Aos/Às professores/as e estudantes do PPGED/ICED/UFPA, em especial os/as da Linha de Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas, pelos momentos formativos. E, aos meus/minhas amigos/as Juliane Nunes Leão (irmã que o PPGED me deu), Douglas Oliveira, Roseli Moraes, Edla Vidal e Raphael Carmesin (pela amizade e apoio).

À Secretaria Municipal de Educação de Breves - SEMED/Breves, que permitiu a realização desta investigação e nos auxiliou com a documentação necessária a qual serviu de dados à esta pesquisa. E, de forma pessoal, às Professoras Manuelle Espíndola, Valcilene Mercês, Polyany Gaia e Professor Raimundo Renato Balieiro.

Ao Centro de Atendimento Educacional Especializado Halleff Pinheiro Vasconcelos, por contribuir com esta pesquisa, na disponibilização dos dados sobre educação especial em Breves. Principalmente, às Professoras Carla Tereza Matos, Delma Dias, Márcia Michelle

M. de Oliveira, Maria Alice Alves, Manoela do Socorro de M. Vieira e Fabiane Nogueira.

Às escolas e aos/às profissionais que atuam na educação especial no município de Breves, que contribuíram à essa pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da Pesquisa.

Aos meus pais, filho e irmãos que me apoiaram nessa caminhada.

Aos meus amigos Kelle Santos e Clebson Vasconcelos, que me deram abrigo na cidade de Belém e aos seus filhos Vinícius e Gabriel, os quais amo.

À minha amiga Helene Tavares e sua mãe Luzia da Luz Tavares, também pelo abrigo no distrito de Icoaraci, me possibilitando, assim, participar das reuniões do GEPEIF e realizar o processo seletivo no PPGED/ICED/UFPA.

À minha querida amiga Roberta Adriana, que me apoiou e cuidou do meu filho todas as vezes que precisei me ausentar devido aos estudos enquanto permaneci em Belém.

Ao Prof. Huber Kline Lobato, meu conterrâneo, pela disponibilização de suas pesquisas no âmbito da educação especial no município de Breves, que serviram de base à esta pesquisa.

À Profa. Georgete Moura, que acompanhou de perto minha trajetória acadêmica no mestrado, dividindo as angústias e aflições no processo da escrita, também vividas por ela no mestrado acadêmico no PPEB/NEB/UFPA.

À Profa. Robertina Gomes e ao Prof. Marielson Guimarães, pela amizade, apoio e incentivo aos estudos.

“Liberte seu aluno, e se liberte com ele, da *escravidão* dos dados estatísticos. Nem tudo pode ser comprovado estatisticamente. Ame a si próprio, ame seu aluno, ame seu trabalho. Acredite em si, acredite em seu aluno, acredite na educação. Seu papel como mestre é educar, e educação é sinônimo de: fé, amor, sabedoria, ação, participação, construção, transformação, problematização, criação, realização. Valorar faz parte da caminhada? Sim. E rotular, estigmatizar, ferrar, marcar, massificar? Não. Jamais esqueça de conjugar: Eu sou, tu és, nós somos humanos!” (SANT’ANNA, 1995, p. 11)

OLIVEIRA, Ilma Fialho de. **Avaliação da Aprendizagem na Educação Especial do Município de Breves-PA**. Dissertação de Mestrado, 228 fls. Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação (ICED), Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém-PA, 2021<sup>1</sup>.

## RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa na Rede Pública Municipal de Ensino de Breves/Pará, que teve por objetivo evidenciar como os/as professores/as avaliam a aprendizagem de alunos/as Público-Alvo da Educação Especial - PAEE, em classes comuns nos anos iniciais do ensino fundamental desse município, tendo como principal fundamento teórico-metodológico as teses centrais de Lev Semionovich Vigotski acerca da construção da personalidade consciente de pessoas com e sem deficiência, pois está ancorada, no materialismo histórico-dialético, que tem como compromisso a transformação social à emancipação humana, por meio da superação e da cooperação de práticas sociais. Segundo essa perspectiva teórica, o processo ensino-aprendizagem é trilateralmente ativo: o/a aluno/a é ativo/a, o/a professor/a e o meio existente entre eles/as são ativos, formando uma síntese dialética. Fundamentou-se, ainda, à pesquisa, em documentos pedagógicos oficiais, orientadores à avaliação da aprendizagem na educação especial de Breves. A pesquisa foi de abordagem qualitativa de cunho histórico-cultural, subsidiada pelo método genético causal. Para alcançar os objetivos propostos, foi dividida em cinco momentos distintos que se completaram, com pesquisa bibliográfica, documental e de campo, tendo como técnica de coleta de dados o uso de questionário e, como instrumento de análise as técnicas com base na “Análise de Conteúdo” segundo Bardin (2016). Os resultados da pesquisa apontam que os/as profissionais que atuam na modalidade educação especial no município de Breves, de uma forma geral, possuem uma concepção de avaliação da aprendizagem baseada no “modelo social da deficiência”. No entanto, apresenta-se, ainda, uma confusão conceitual em relação a concepção de avaliação da aprendizagem com os de instrumentos e metodologias avaliativas. Utilizam-se de critérios avaliativos qualitativos, quantitativos e de tempo. Mas, ainda há a necessidade de acordarem o uso destes de forma colaborativa com os/as alunos/as e suas famílias. São diversos os instrumentos e metodologias avaliativas utilizadas na avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE em classes comuns. Percebeu-se que há uma preocupação em implementar metodologias e mudanças estruturais que beneficiem o processo de ensino-aprendizagem, além da existência de diversas problemáticas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem e as metodologias avaliativas, levantadas no “Mini Fórum Municipal de Educação Especial Inclusiva”. Necessita-se de uma melhor articulação no processo ensino-aprendizagem colaborativo entre os/as profissionais/as da educação especial. A rotatividade de professores/as se mostrou como sendo uma das causas das dificuldades que estes/as possuem para avaliar seus/suas alunos/as. Outra problemática diz respeito ao currículo escolar, os/as professores/as relatam que os/as alunos/as não conseguem acompanhá-los/as, pois muitos/as não estão alfabetizados/as e faltam constantemente em virtude da própria deficiência. Evidenciou-se que o CAEE Hallef Pinheiro Vasconcelos, é uma instituição essencial à oferta de formação continuada aos/as professores/as da educação especial e que há uma grande necessidade de formação continuada, em especial, relacionada às diferentes deficiências demandadas nas respostas dos/as profissionais entrevistados/as.

**Palavras-chave:** Avaliação da aprendizagem; Educação Especial; Teoria histórico-cultural.

---

<sup>1</sup> O presente estudo foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

OLIVEIRA, Ilma Fialho de. **Assessment of Learning in Special Education in the Municipality of Breves-PA**. Master's Thesis, 228 pages Postgraduate Program in Education (PPGED), Institute of Educational Sciences (ICED), Federal University of Pará (UFPA), Belém-PA, 2021<sup>2</sup>

### ABSTRACT

This dissertation is the result of a research in the Municipal Public Teaching Network of Breves/Pará, which aimed to show how teachers assess the learning of students Target Public of Special Education - PAEE, in classes common in the early years of elementary school in that city, having as main theoretical-methodological (basis) the theses of Lev Semionovich Vigotski about the construction of the conscious personality of people with and without disabilities, as it is anchored in the historical-dialectical materialism, which is committed to social transformation human emancipation, through the overcoming and cooperation of social practices. According to this theoretical perspective, the teaching-learning process is trilaterally active: the student is active, the teacher and the environment between them are active, forming a dialectical synthesis. The research was also based on official pedagogical documents that guide the assessment of learning in Breves special education. The research was a qualitative approach of cultural-historical nature, subsidized by the causal genetic method, to achieve the proposed objectives, it was divided into five distinct moments that were completed with bibliographical, documentary and field research, using as technique of data collection the use of a questionnaire and as an analysis tool, techniques based on “Content Analysis” according to Bardin (2016). The research results show that professionals who work in the special education modality in the city of Breves, in general, have a conception of learning assessment based on the “social model of disability”. However, there is still a conceptual confusion (about) the concept of learning assessment with those of assessment tools and methodologies. Qualitative, quantitative and time evaluative criteria are used. But, there is still a need to agree on the use of these in a collaborative way with students and their families. There are several assessment tools and methodologies used in the assessment of student learning in common classes. It was noticed that there is a concern to implement methodologies and structural changes that benefit the teaching-learning process. And the existence of several problems related to the teaching-learning process and the evaluative methodologies, raised in the “Mini Municipal Forum of Inclusive Special Education”. There is a need for a better articulation in the collaborative teaching-learning process between professionals in special education. The turnover of teachers was one of the causes of the difficulties they have to assess their students. Another issue concerns the school curriculum, teachers report that students cannot keep up with it, as many are illiterate and are constantly absent due to their own disability. It was evident that CAEE Hallef Pinheiro Vasconcelos is an essential institution to offer continuing education to teachers of special education and that there is a great need for continuing education, in particular, related to different disabilities, demanded in the responses of the interviewed professionals.

**Keywords:** Learning assessment; Special education; Historical-cultural theory.

---

<sup>2</sup> This study was carried out with the support of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel-Brazil (CAPES) – Financing Code 001.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fluxograma 1 –	Categorias metodológicas do objeto de estudo desta pesquisa.....	47
Imagem 1 –	Mapa do Estado do Pará.....	49
Imagem 2 –	Mapa da Amazônia/Ilha do Marajó.....	49
Imagem 3 –	Mapa da Ilha do Marajó e seus municípios.....	50
Imagem 4 –	Cidade de Breves/Marajó/PA.....	50
Imagem 5 –	Faixa do CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos, com localização na Rua Ângelo Fernandes Breves n.º 2387, bairro Aeroporto, no ano de 2010....	55
Imagem 6 –	Faixa do CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos, com localização na Rua Coronel Portilho, S/N, bairro Aeroporto, no ano de 2020.....	55
Imagem 7 –	Faixa do CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos, localizado na Estrada Breves/Arapijó, n.º 226, bairro Aeroporto, no ano de 2021.....	56
Imagem 8 –	Contexto histórico da educação especial no município de Breves – 1985 a 2021.....	124

## LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Produção escrita sobre “Avaliação da aprendizagem”, “Educação Especial” e a “Teoria Histórico-Cultural” no período de 2010 a 2020 nos PPGE’s de Universidades Públicas Paraenses.....25
- Tabela 2 – Quantitativo de alunos/as PAEE matriculados/as nos anos iniciais (1.º ao 5.º ano) do ensino fundamental na Rede Pública Municipal de Ensino de Breves no período de 2015 a 2020.....51
- Tabela 3 – Comparação de número de matrículas de alunos/as da educação especial referente aos anos de 2013 e 2020 em relação aos dados do ensino fundamental e médio (escolas especiais, classes especiais e classes comuns).....118

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e Teses publicadas na Base de Dados do PPGED/ICED/UFPA.....	25
Quadro 2 – Dissertações e Teses publicadas na Base de Dados do PPGEDUC/UFPA.....	27
Quadro 3 – Dissertações e Teses publicadas na Base de Dados do PPEB/NEB/UFPA.....	27
Quadro 4 – Dissertações e Teses publicadas na Base de Dados do PPGED/CCSE/UEPA...	28
Quadro 5 – Dissertações e Teses publicadas na Base de Dados do PPGE/ICED/UFOPA.....	29
Quadro 6 – Dados de matrículas de alunos/as PAEE de escolas urbanas e rurais, faixa etária dos/as estudantes, CID's e tipo de atendimento ofertado pelo CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos nos anos de 2019 a 2021.....	57
Quadro 7 – Instrumentos e critérios avaliativos utilizados pela “Escola Inclusiva I”.....	59
Quadro 8 – Locais e perfil profissional dos/as participantes da pesquisa.....	64
Quadro 9 – Legislação Internacional sobre os direitos à Inclusão da Pessoa Com Deficiência.....	110
Quadro 10 – Algumas ações do CAEE/SEMED no ano de 2019.....	132
Quadro 11 – Ações de formação e assessoramento ofertados pela SEMED e CAEE (2021).....	135
Quadro 12 – Documentos norteadores ao processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Breves-PA.....	138
Quadro 13 – Documentos norteadores à avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE da educação especial nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Breves-PA.....	139
Quadro 14 – Relação das categorias de análise com a primeira questão norteadora.....	141
Quadro 15 – Relação das categorias de análise com a segunda questão norteadora.....	150
Quadro 16 – Relação das categorias de análise com a terceira questão norteadora.....	163
Quadro 17 – Relação das categorias de análise com a quarta questão norteadora.....	172

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSE	Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CESB	Campanha de Educação do Surdo Brasileiro
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Campanha Nacional de Educação dos Cegos
CNERDV	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais
CTC	Campus Universitário do Tocantins/Cametá
DEN	Diretoria de Ensino
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ICED	Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAEE	Núcleo de Avaliação Educacional Especializada
NEB	Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PCD	Pessoa Com Deficiência
PEI	Plano Educacional Individual
PDI	Plano de Desenvolvimento individual
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura
RME	Rede Municipal de Ensino
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SRM's	Salas de Recursos Multifuncionais
TCALE	Termo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1.1 Motivações profissionais pelo objeto de pesquisa</b> .....	18
<b>1.2 Produção sobre Avaliação da Aprendizagem, Educação Especial e a Teoria Histórico-Cultural nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE's) de Universidades Públicas Paraenses: um estado do conhecimento</b> .....	24
1.2.1 Os PPGE's de universidades públicas paraenses e as pesquisas encontradas em suas bases de dados .....	24
1.2.2 Dissertações e teses publicadas por base de dados dos PPGE's de universidades públicas paraenses.....	25
1.2.3 Descrição do levantamento das dissertações e teses publicadas nas bases de dados dos PPGE's de universidades públicas paraenses: eixos temáticos .....	29
1.2.3.1 Avaliação da aprendizagem e educação especial .....	30
1.2.3.2 Contribuições da Teoria Histórico-Cultural à educação especial.....	32
<b>1.3 As pesquisas sobre “Avaliação da Aprendizagem”, “Educação Especial” e a “Teoria Histórico-Cultural” nos PPGE's de universidades públicas paraenses: contribuições</b> ...	34
<b>1.4 Estrutura da dissertação</b> .....	35
<b>2 MÉTODO: O PERCURSO DA PESQUISA</b> .....	37
<b>2.1 Princípios metodológicos em Vigotski</b> .....	37
<b>2.3 Categorias metodológicas em uma perspectiva histórico-cultural</b> .....	43
<b>2.4 O contexto e os participantes da pesquisa: breve descrição</b> .....	48
2.4.1 O contexto da pesquisa: o lugar.....	48
2.4.2 Contextualização geográfica e educacional do município de Breves/Ilha do Marajó/Pará .....	48
2.4.3 A Secretaria Municipal de Educação de Breves e suas competências frente a educação especial e a avaliação da aprendizagem .....	51
2.4.4 A organização institucional do Centro de Atendimento Educacional Especializado Hallel Pinheiro Vasconcelos .....	54
2.4.5 As escolas públicas municipais urbanas utilizadas como amostra.....	58
2.4.5.1 Escola Inclusiva I.....	58
2.4.5.2 Escola Inclusiva II .....	61
2.4.5.3 Participantes da pesquisa: as pessoas .....	64
2.4.5.4 Tipo e instrumentos de pesquisa.....	66
2.4.5.5 Análise dos dados .....	70
<b>3. AS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL À PESQUISA EM EDUCAÇÃO</b> .....	74
<b>3.1 Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural</b> .....	74
<b>3.2 A Defectologia</b> .....	83
<b>4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E INCLUSÃO ESCOLAR DO/A ALUNO/A PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> .....	87
<b>4.1 Pressupostos teórico-metodológicos da avaliação da aprendizagem: um olhar histórico</b> .....	87
<b>4.2 Breve trajetória da educação especial no Brasil</b> .....	99

<b>4.3 Avaliação da aprendizagem de alunos/as público-alvo da educação especial.....</b>	<b>112</b>
<b>5. AVALIAÇÃO DA APRENIZAGEM DO/A ALUNO/A PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE BREVES-PA .....</b>	<b>123</b>
<b>5.1 Contexto histórico da educação especial no município de Breves .....</b>	<b>123</b>
5.1.1 De 1985 a 1997 – Período em que o ensino fundamental era de responsabilidade do governo estadual.....	124
5.1.1.1 Período de implantação da educação especial em Breves - de 1985 a 1990.....	124
5.1.1.2 A educação especial em Breves durante a década de 1990.....	125
5.1.2 De 1998 a 2010 – após o período de municipalização do ensino fundamental.....	126
5.1.2.1 A educação especial em Breves, de 1998 a 2000.....	126
5.1.2.2 A educação especial em Breves, de 2001 a 2010.....	127
5.1.2.3 De 2010 a 2021 – em que a coordenação da educação especial passa a ser de responsabilidade do CAEE/SEMED/BREVES.....	129
5.1.2.4 De 2019 a 2021 – A coordenação da educação especial no CAEE/SEMED/BREVES: antes e durante a pandemia da covid-19.....	132
5.1.2.4.1 2019 – Ações realizadas pela coordenação da educação especial no CAEE/SEMED/BREVES: antes da pandemia da covid-19.....	132
5.1.2.4.2 2020 a 2021 – Ações realizadas pela coordenação da educação especial no CAEE/SEMED/BREVES: durante a pandemia da covid-19.....	134
5.1.2.4.3 A avaliação da aprendizagem na educação especial no município de Breves, durante a pandemia da covid-19.....	137
<b>5. 2 Avaliação da aprendizagem do/a aluno/a público-alvo da educação especial no município de Breves-PA: uma análise a partir da visão dos/as profissionais que atuam na modalidade de ensino .....</b>	<b>141</b>
5.2.1 O conceito de avaliação da aprendizagem.....	141
5.2.1.1 Avaliação da aprendizagem.....	142
5.2.1.2 Avaliação da aprendizagem na educação especial .....	146
5.2.2 Critérios, instrumentos e metodologias avaliativas .....	149
5.2.2.1 Critérios avaliativos.....	150
5.2.2.2 Instrumentos avaliativos.....	154
5.2.2.3 Metodologias avaliativas .....	158
5.2.3 Dificuldades na avaliação da aprendizagem.....	163
5.2.3.1 Processo ensino-aprendizagem colaborativo.....	163
5.2.3.2 Rotatividade de professores/as .....	167
5.2.3.4 Dificuldades centradas no/a aluno/a.....	169
5.2.4 Formação continuada ou em serviço .....	172
5.2.4.1 Formação continuada de professores/as .....	172
<b>5.3 Implicações da Teoria Histórico-Cultural à avaliação da aprendizagem de alunos/as público-alvo da educação especial.....</b>	<b>177</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS .....</b>	<b>186</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>193</b>

APÊNDICE A – Solicitação de autorização para a realização da pesquisa na SEMED/Breves e no CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos. ....	207
APÊNDICE B – Solicitação de coleta de dados sobre educação especial ao Centro de Atendimento Educacional Especializado Hallel Pinheiro Vasconcelos - CAEE/Breves.....	208
APÊNDICE C – Ratificação de solicitação de autorização para a realização da pesquisa na SEMED/Breves e no CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos. ....	209
APÊNDICE D – Termo de autorização à realização da pesquisa no CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos pela Diretoria de Ensino da SEMED.....	210
APÊNDICE E – Termo de autorização à realização da pesquisa nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental pelo CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos.....	211
APÊNDICE F – Termo de autorização à realização da pesquisa nas “Escolas Inclusivas I e II”. .....	212
APÊNDICE G – Questionário do/a Técnico/a Pedagógico/a.....	213
APÊNDICE H – Questionário do/a Coordenador/a Pedagógico/a.....	214
APÊNDICE I – Questionário do/a Professor/a Regente e Apoio Pedagógico.....	215
APÊNDICE J – Termo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido (TCALE)...	216
ANEXO A - PDI de alunos/as PAEE em salas comuns dos anos iniciais do ensino fundamental/Meio Urbano (Ano letivo 2021).....	217
ANEXO B - Diagnose de alunos/as PAEE em salas comuns dos anos iniciais do ensino fundamental/Meio Urbano (Ano letivo 2021).....	225
ANEXO C - Ficha de acompanhamento de atividades de alunos/as PAEE em salas comuns dos anos iniciais do ensino fundamental/ Meio Urbano (Ano letivo 2021).....	227
ANEXO D - Calendário Letivo da Rede Pública Municipal de Ensino de Breves – Ano 2021 .....	228

## 1 INTRODUÇÃO

A perspectiva da educação inclusiva tem trazido para as escolas uma realidade nova, ou seja, a convivência com alunos/as Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), provocando dúvidas nos/as professores/as sobre a forma de avaliar a aprendizagem destes/as. Apesar de serem muitos os estudos relacionados a avaliação da aprendizagem publicados ao longo da história da educação brasileira que discutem o conceito e a finalidade da avaliação da aprendizagem a partir de diversos pressupostos teórico-práticos que vêm dando sustentação às práticas avaliativas, poucos ainda são os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e estudos que tratam especificamente sobre a avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE.

Autores/as como Sant’Anna, Hadji, Perrenoud, Vasconcellos, Hoffman, Afonso e Saul, concebem em seus estudos a avaliação da aprendizagem como sendo cooperativa, formativa, transformadora, democrática, reflexiva, política, emancipatória e libertadora. No entanto, Jesus *et al.* (2015) ressaltam que o fato de a avaliação da aprendizagem ainda sofrer fortes influências positivistas, que levam a escola a buscar um conhecimento mensurado e quantificado, dificulta para que os aspectos qualitativos da apropriação do conhecimento sejam considerados, e reduz a avaliação à atribuição de notas e conceitos, que “[...] produz, muitas vezes, a exclusão de vários estudantes do ato educativo, criando rótulos e estigmas naqueles que não conseguem se adequar a padrões tradicionais de aprendizagem e de avaliação” (JESUS *et al.*, 2015, p. 328).

Sendo por isso que a temática relacionada a avaliação da aprendizagem, que já é complexa, “[...] torna-se ainda mais polêmica quando recai sobre a avaliação [de alunos/as PAEE]” (TARTUCI *et al.*, 2015, p. 256). Pois, as legislações brasileiras voltadas ao processo de inclusão escolar, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96 e da Nota Técnica – SEESP/GAB n.º 9/2010, que trata sobre orientações para a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado, não trazem orientações específicas de como realizar um processo avaliativo com qualidade, em especial aos/as alunos/as PAEE incluídos/as nas classes comuns dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas brasileiras, deixando a cargo das Redes de Ensino Estaduais e Municipais a organização dessas orientações através de documentos pedagógicos oficiais que, muitas vezes, não concebem em sua construção uma teoria para orientar a prática dos/as professores/as.

O levantamento de dados de dissertações e teses sobre a avaliação da aprendizagem, educação especial e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural à prática pedagógica de professores/as, publicadas no Banco de Dados dos Programas de Pós-Graduação em Educação

de Universidades Públicas Paraenses, têm demonstrado, no período de 2010 a 2020, uma preocupação relacionada a essas temáticas no âmbito das escolas públicas paraenses.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral evidenciar como os/as professores/as avaliam a aprendizagem de alunos/as Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) em classes comuns nos anos iniciais do ensino fundamental no Município de Breves - PA. E como objetivos específicos: 1. Revelar qual o conceito de avaliação da aprendizagem os/as profissionais da educação especial possuem; 2. Identificar os critérios, instrumentos e metodologias que os/as professores/as da educação especial utilizam à avaliação da aprendizagem de seus/suas alunos/as PAEE; 3. Revelar quais dificuldades os/as professores/as enfrentam para avaliar a aprendizagem de alunos/as PAEE?; 4. Evidenciar se os/as professores/as da educação especial vêm recebendo formação continuada ou em serviço relacionadas a avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE; 4. Apresentar algumas implicações da teoria histórico-cultural à avaliação da aprendizagem de alunos/as público-alvo da educação especial.

A questão direcionadora da pesquisa é a seguinte: Como os/as professores/as avaliam a aprendizagem de alunos/as público-alvo da educação especial, em classes comuns nos anos iniciais do ensino fundamental no Município de Breves-PA? Diante dessa problematização, a pesquisa busca responder as seguintes questões norteadoras: 1. Qual o conceito de avaliação da aprendizagem os/as profissionais da educação especial possuem? 2. Quais os critérios, instrumentos e metodologias que os/as professores/as da educação especial utilizam à avaliação da aprendizagem de seus/suas alunos/as PAEE? 3. Quais dificuldades os/as professores/as enfrentam para avaliar a aprendizagem de alunos/as PAEE? 4. Os/As professores/as da educação especial vêm recebendo formação continuada ou em serviço relacionadas a avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE?

No intuito de responder essas questões norteadoras, realizou-se pesquisa qualitativa de cunho histórico-cultural, através do “método genético-causal” construído por Vigotski, em 05 (cinco) momentos distintos que se completam, com pesquisa bibliográfica, documental e de campo, tendo como técnica a coleta de dados nesta última, o uso de questionário com perguntas fechadas e abertas e, como instrumento de análise dos dados, as técnicas com base na “Análise de Conteúdo” segundo Bardin (2016).

A escolha em fundamentar teórica e metodologicamente esta pesquisa na Teoria Histórico-Cultural se deu por ser uma das psicologias que corresponde ou atende melhor a perspectiva da construção social do/a sujeito/a, uma vez, que “[...] tem em seu horizonte a construção de uma nova sociedade, mais justa e solidária, e sinaliza o papel que essa teoria e a

educação, como parte de seu núcleo teórico, podem desempenhar no processo de transformação social” (TEIXEIRA; BARCA, 2020, p. 270), pois a Teoria Histórico-Cultural está ancorada no materialismo histórico-dialético, que tem como compromisso a transformação social à emancipação humana. Com base nestes dados iniciais, apresenta-se as motivações profissionais pelo objeto de pesquisa.

### **1.1 Motivações profissionais pelo objeto de pesquisa**

A escolha pela temática “Avaliação da aprendizagem de alunos/as público-alvo da educação especial” é fruto de inquietações cotidianas surgidas durante minha<sup>3</sup> trajetória profissional como técnica pedagógica, coordenadora pedagógica, professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), articuladora e coordenadora municipal do Programa Novo Mais Educação (PNME) e coordenadora do Programa Mais Alfabetização (PMALFA).

No ano de 2009, iniciei meus estudos no Ensino Superior no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, ofertado pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Estudando, assim, por três anos (2009 a 2011) na cidade de Portel/PA, que no período era o município no qual residia por motivos de trabalho em órgão administrativo do Poder Executivo, pois tenho como município de origem Breves-PA.

Em relação a este período de formação inicial, e observando o histórico acadêmico do referido curso, pude constatar que, durante o período em que estive em formação, foi ministrada apenas uma disciplina direcionada à educação especial em uma perspectiva inclusiva, intitulada “Educação, Inclusão e Cidadania”, com Carga Horária de 90 horas. Recordo que as atividades realizadas nesta disciplina foram trabalhadas no sentido apenas de sensibilizar os/as futuros/as pedagogos/as para questões relacionadas a estas temáticas, sendo insuficientes para se ter uma boa formação em aspectos mais específicos do processo ensino-aprendizagem, em especial, relacionadas a avaliação de alunos/as Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). No entanto, naquele momento, sem a vivência da prática pedagógica em sala de aula, não tive condições de questionar essa lacuna. Hoje, corroboro com Vasconcelos (2005, p. 214) que “[...] a formação inicial do professor é um fator de grande influência na prática avaliativa futura do mesmo”.

Em 2012, me formei no curso de Pedagogia e, no mesmo ano, fui aprovada, por meio de concurso público, no cargo de Técnica Pedagógica no município de Portel, iniciando minhas atividades em abril de 2013, sendo lotada na Diretoria de Ensino da Secretaria Municipal de

---

<sup>3</sup> Apenas nessa seção, o texto está escrito com o verbo na primeira pessoa do singular, como uma escolha que considera as experiências vividas pela acadêmica.

Educação de Portel (DEN/SEMED), e designada para atuar na Coordenação Municipal da EJA, permanecendo nesta função até o mês de janeiro de 2015.

Durante esse período, foram realizados encontros formativos, reuniões, fóruns e projetos direcionados à EJA de escolas urbanas e rurais, no entanto, não fora abordado pela Coordenação Municipal da EJA, e nem instigado pelos/as professores/as da modalidade, o estudo de temáticas relacionadas a avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE. O que se efetivava à educação especial eram projetos e ações desenvolvidas pelo Centro de Atendimento Especializado do município que, em sua maioria, ocorriam em momentos pontuais, como em datas alusivas relacionadas à defesa e a garantia de direitos de alunos/as PAEE.

Atuando como Coordenadora Municipal da EJA, foi possível perceber que a lacuna presente em minha formação inicial como Pedagoga, referente a temática relacionada à avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE e a falta de prática em sala de aula, nesse momento, fez com que não me atentasse para a importância do debate desta. Em especial por se tratar de duas modalidades de ensino, EJA e Educação Especial, nas quais, historicamente, as pessoas público-alvo foram marginalizadas e excluídas do processo educacional. Não podendo esquecer que a EJA deve ser também uma educação em direitos humanos e que, para isso, é “[...] fundamental que os conteúdos, os materiais e as metodologias utilizadas levem em conta esses direitos, e os programas propiciem um ambiente capaz de vivenciá-los” (GADOTTI, 2013, p. 25).

Atuando ainda como técnica pedagógica junto a DEN/SEMED/Portel, em alguns momentos, como em planejamentos pedagógicos em escolas ribeirinhas, tive a participação como palestrante de temas ligados a avaliação da aprendizagem, pois fui me interessando pela temática ao (re)conhecer que a “[...] avaliação pode parecer uma prática neutra, uma simples atividade técnica no âmbito pedagógico. No entanto, uma análise pouco mais atenta, percebemos que sua influência vai muito além, tendo repercussões em várias esferas da existência [humana]” (VASCONCELLOS, 2014, p. 30).

De fevereiro a setembro de 2015, fui lotada como técnica pedagógica na Câmara de Educação Básica do Conselho Municipal de Educação de Portel (CMEP). E, nesse pouco tempo como técnica no CMEP, pude constatar, por meio das análises realizadas em processos de Projetos Políticos Pedagógicos de escolas da educação urbana e rural, indicadores da falta de acessibilidade relacionados a infraestrutura física e pedagógica dos/as alunos/as PAEE, fazendo com que me voltasse à uma maior reflexão sobre a garantia de uma educação de qualidade e de

acesso e permanência na escola à TODOS, como prevê a Constituição Federal (1988), ao garantir que o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

Em setembro de 2015, por ocasião de aprovação em concurso público no cargo de Coordenadora Pedagógica em meu município de origem, Breves, solicitei exoneração do cargo de Técnico Pedagógico da zona rural do município de Portel e fui desenvolver as atribuições de Coordenadora Pedagógica numa escola localizada em um bairro periférico da cidade de Breves, a qual possuía alunos/as PAEE inclusos/as em classes comuns<sup>4</sup> de 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental na EJA e realizava, no contraturno, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) à estes/as.

Como Coordenadora Pedagógica<sup>5</sup> pude vivenciar situações de angústias e de muitas dúvidas de professores/as regentes<sup>6</sup>, apoio pedagógico<sup>7</sup>, itinerantes<sup>8</sup> e do AEE<sup>9</sup>, sobre como avaliar os/as alunos/as PAEE, principalmente em momentos de construção e entregas de fichas avaliativas, relatórios individuais, lançamento de conceitos e notas dos testes finais.

Hortins, Jordão e Ferreira (2015) afirmam que vários estudos demonstram esta problemática quando revelam as angústias, os impasses e as dúvidas pelas quais passam os/as professores/as diante da responsabilidade de vincular um/a aluno/a a uma categoria a partir da ação pedagógica, ou elaborar instrumentos para uma avaliação da aprendizagem capaz de contribuir para o crescimento e a autonomia destes/as e ainda transpor de uma avaliação diagnóstica por especialistas para uma avaliação pedagógica das condições de ensino-aprendizagem.

No ano de 2016, atuei como professora da disciplina de Artes em turmas da 3.ª e 4.ª etapas da EJA, ofertadas na mesma escola em que exerci a função de Coordenadora Pedagógica. Foi a primeira oportunidade de exercer a docência, o que muito contribuiu para minha experiência profissional, pois pude vivenciar com maior intensidade a realidade da prática avaliativa,

---

<sup>4</sup> As classes comuns, “[...] são uma forma de distribuição dos alunos adotada pelas escolas comuns em função do nível de conhecimento destes. Na educação básica, as escolas e classes comuns são organizadas de acordo com regras comuns previstas no art. 24 da LDB” (CARNEIRO, 2013, p. 31)

<sup>5</sup> Professor/a com Nível Superior, de Graduação Plena, que desenvolve atividades de planejamento, supervisão e orientação educacional das unidades escolares (BREVES, 2011, Anexo I).

<sup>6</sup> Professor/a com Nível Superior, de Graduação Plena ou em Nível Médio na Modalidade Normal, que desenvolve atividades de docência em classes comuns da educação infantil e ensino fundamental (BREVES, 2011, Anexo I).

<sup>7</sup> Cargo atribuído ao/a Professor/a Especializado/a em Educação Especial, com atendimento em sala de aula como apoio ao/a professor/a em classe comum de inclusão a alunos/as com grande comprometimento físico e/ou intelectual (BREVES, 2011, Anexo XII).

<sup>8</sup> Cargo atribuído ao/a Professor/a Especializado/a em Educação Especial, com atendimento a alunos/as surdos/as, cegos/as, e surdos/as-cegos/as em classes comuns (BREVES, 2011, Anexo XII).

<sup>9</sup> Cargo atribuído ao/a Professor/a Especializado/a em Educação Especial, com atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais – AEE (BREVES, 2011, Anexo XII).

contemplando também alunos/as PAEE, me deparando frente ao desafio de implementar um planejamento e metodologias de ensino que atendessem às especificidades de aprendizagem de todos/as os/as alunos/as, como prevê a LDBEN ao afirmar, no Art. 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos/as alunos/as PAEE “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Em 2017, fui convidada a exercer a função de articuladora do Programa Novo Mais Educação (PNME), também na escola em que atuava como Coordenadora Pedagógica. Este Programa, naquele ano, desenvolveu atividades relacionadas ao acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, e nos campos das Artes, Cultura, Esporte e Lazer no contraturno, com prioridade no atendimento aos/as alunos/as dos 4.º e 5.º anos do ensino fundamental que apresentavam dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita e cálculos matemáticos, e àqueles/as que estavam em situação de vulnerabilidade econômica e social.

Como articuladora do PNME, também experienciei as angústias, dúvidas e insatisfações dos/as mediadores/as e facilitadores/as pertencentes ao quadro de profissionais do PNME da escola, relacionados à falta de infraestrutura física, pedagógica e de formação destes/as para desenvolverem com qualidade as atividades com os/as alunos/as PAEE, já que, naquela ocasião, a escola, por meio do PNME, atendia alunos/as com deficiência física e auditiva, mas não garantia o acompanhamento dos seus/suas professores/as e apoio pedagógico ou itinerantes no contraturno, dificultando a participação destes/as, sobretudo, nas mediações de Língua Portuguesa e Matemática e nas avaliações externas aplicadas durante a implementação do PNME.

Problemática evidenciada por Ferreira (2015) ao afirmar que a participação de alunos/as PAEE nas avaliações em larga escala ainda é complexa, pois, na maioria das vezes, são excluídos/as destas, principalmente, pela escola considerar que estes/as alunos/as “trarão sua classificação” mais para baixo. No caso específico do PNME, a aplicação da avaliação externa aos/as alunos/as PAEE, no ano de 2017, não disponibilizou, e nem havia um campo específico para isso no sistema do MEC, informações acerca da necessidade de se haver provas adaptadas às especificidades destes/as e nem dos/as profissionais capacitados/as para atendê-los/as durante esse processo.

Em 2018, devido a experiência como articuladora do PNME, fui também convidada, pela SEMED de Breves, a exercer a função de Coordenadora Municipal do PNME das escolas do meio urbano. Nessa função, pude vivenciar, de uma perspectiva macro, as mesmas dificuldades relacionadas a inclusão e a avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE.

De março de 2018 a fevereiro de 2019, momento antes de sair de licença qualificação para cursar o mestrado acadêmico, desempenhei o papel de Coordenadora do Programa Mais Alfabetização (PMALFA) na escola em que atuava como Coordenadora Pedagógica, orientando professores/as dos 1.º e 2.º anos do ensino fundamental, que também tinham, incluídas nestas classes comuns, crianças PAEE, atendidas pelo PMALFA com atividades que visavam o fortalecimento da aprendizagem destas nas habilidades de leitura e escrita, realizando provas externas (diagnóstica e final) como forma de mensuração de suas aprendizagens durante a inserção nesse programa de âmbito federal.

A partir dessas vivências, comecei a indagar-me de como ocorria a avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE no contexto das classes comuns das escolas breveses; de quais seriam as percepções e os conceitos de avaliação da aprendizagem e, de forma mais específica, na educação especial pelos/as professores/as; quais critérios, instrumentos e metodologias, os/as professores/as lançavam mão para avaliar a aprendizagem de alunos/as PAEE; quais eram suas dificuldades no processo da avaliação da aprendizagem de alunos/a PAEE e se tinham formação continuada ou em serviço, específicas, que pudessem ajudá-los/as e/ou apoiá-los/as nesse processo.

No desejo de obter tais respostas, construí um projeto de mestrado direcionado a temática “Avaliação da aprendizagem na educação especial”. E, no ano de 2018, participei do Processo Seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) para o curso de Mestrado em Educação. Escolhi a linha de pesquisa: Formação de professores, Trabalho docente, Teorias e Práticas Educacionais, e submeti o referido projeto, fui aprovada e iniciei o curso no ano de 2019.

Durante o primeiro e segundo semestre de 2019, no curso de mestrado, respectivamente, cursei a disciplina “Implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural”, que teve como um de seus objetivos promover o debate acadêmico sobre as implicações desta teoria na qualidade do processo de formação de professores/as e no trabalho docente, e a disciplina “Teoria Histórico-Cultural e Educação Especial”, com o objetivo de discutir os princípios gerais da teoria de Vigotski e suas possíveis implicações para a compreensão do desenvolvimento humano e a prática pedagógica na educação especial, ambas ministradas pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sônia Regina dos Santos Teixeira, pesquisadora e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação (GEPEHC), vinculado ao PPPGED/ICED/UFPA. No ano de 2021, a convite da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sônia Regina dos Santos Teixeira, prossegui os estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural (THC) no GEPEHC, com enfoque na Defectologia.

No primeiro semestre de 2021, tive a oportunidade também de cursar a Disciplina: Educação especial, direito à educação e inclusão escolar no Brasil, ofertada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosângela Gavioli Prieto, docente na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, tendo como objetivos explorar a evolução da educação especial no Brasil nas últimas décadas, atentando para princípios, concepções, abordagens, diretrizes e perspectivas que vêm marcando as propostas, em âmbito nacional e internacional; compreender e analisar como vem se positivando o direito à educação para o alunado com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; e discutir fundamentos sobre qualidade de ensino em interface com desafios evidenciados pela proposta de inclusão escolar, que prevê a escolarização dessas pessoas em classes comuns.

Paralelamente aos estudos do mestrado, também por ocasião de aprovação em Processo Seletivo, cursei a Especialização em Educação Especial e Inclusão Socioeducacional na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), e, por meio da estrutura curricular desta, estudei diversas áreas da educação especial no âmbito educacional e da sociedade em geral.

As disciplinas cursadas no mestrado, na especialização e nas sessões de estudo no GEPEHC, possibilitaram uma maior aproximação com as bases históricas e teóricas da educação especial, assim como os principais fundamentos teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, influenciando minha escolha por esta para fundamentar teórico-metodologicamente esta pesquisa, uma vez que é ancorada no materialismo histórico e dialético.

Teixeira e Barca (2019a) ressaltam a importância das pesquisas se fundamentarem em uma teoria comprometida com a transformação social, assim, acreditando na possibilidade de se conhecer e multiplicar o conhecimento junto à comunidade escolar do município de Breves, de um processo de avaliação da aprendizagem de forma mais emancipatória, crítica, transformadora, reflexiva, livre, justa, democrática e inclusiva, que conceba o processo educativo. A partir de uma síntese dialética entre professores/as, alunos/as e o meio social educativo em que todos/as são ativos/as é que proponho o desenvolvimento deste estudo científico fundamentado nas bases teórico-epistemológicas da Teoria Histórico-Cultural.

A seguir, são apresentadas a sistematização e a discussão de levantamentos de dados realizados em plataformas digitais de Instituições de Ensino Superior públicas que, no período de 2010 a 2020, vem desenvolvendo e fomentando pesquisas sobre a temática deste estudo.

## **1.2 Produção sobre Avaliação da Aprendizagem, Educação Especial e a Teoria Histórico-Cultural nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE's) de Universidades Públicas Paraenses: um estado do conhecimento**

Foram encontradas na Base de Dados dos PPGE's, de 05 (cinco) Universidades Públicas Paraenses, no período de 2010 a 2020, o total de 49 (quarenta e nove) publicações relacionadas às variáveis que constituem o objeto deste estudo: “Avaliação da aprendizagem”, “Educação Especial” e a “Teoria Histórico-Cultural”, nas duas primeiras etapas da Educação Básica.

No entanto, a partir da leitura dos resumos e de informações mais específicas no corpo do texto destas publicações, foram priorizadas somente 16 (dezesesseis)<sup>10</sup> pesquisas para efeito de aprofundamento, considerando as aproximações com aportes teóricos, categorias de pesquisa, etapa de ensino e com os limites do objeto de estudo desta pesquisa.

### **1.2.1 Os PPGE's de universidades públicas paraenses e as pesquisas encontradas em suas bases de dados**

Como informado, foram 05 (cinco) os PPGE's que serviram de Banco de Dados à realização do levantamento do estado de conhecimento sobre as variáveis desta pesquisa: 1) Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFPA); 2) Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins/Cametá (PPGE-DUC/UFPA/CTC); 3) Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará (NEB/PPEB/UFPA); 4) Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/CCSE/UEPA) e 5) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA).

O levantamento de dissertações e teses publicadas nas Bases de Dados destes Programas permitiu construir, inicialmente, a Tabela 1, com a distribuição do número de publicações por anos e programas.

---

<sup>10</sup> As demais pesquisas aparecem nos Quadros de descrição Dissertações e Teses publicadas por Base de Dados dos PPGE's. No entanto, para aprofundamento nesta pesquisa, foram escolhidas somente publicações que tiveram como objetos: “A avaliação da aprendizagem”, “Educação especial” e a “Teoria Histórico-Cultural”.

Tabela 1 – Produção escrita sobre “Avaliação da aprendizagem”, “Educação Especial” e a “Teoria Histórico-Cultural” no período de 2010 a 2020 nos PPGE’s de Universidades Públicas Paraenses (\*D = Dissertação; \*T = Tese)

<b>ANO/ PUBLICAÇÃO</b>	<b>PPGED/ ICED/ UFPA</b>	<b>PPGEDUC/ UFPA/ CTC</b>	<b>PPEB/ NEB/ UFPA</b>	<b>PPGED/ CSSE/ UEPA</b>	<b>PPGE/ ICED/ UFOPA</b>	<b>TOTAL/ ANO</b>
<b>2010</b>	2 D	0	0	0	0	2
<b>2011</b>	0	0	0	1 D	0	1
<b>2012</b>	1 D	0	0	0	0	1
<b>2013</b>	1 T	0	0	3 D	0	4
<b>2014</b>	1 D	0	0	0	0	1
<b>2015</b>	1 D	0	0	4 D	1 D	6
<b>2016</b>	1 D	1 D	0	2 D	1 D	5
<b>2017</b>	2 D	0	1 D	2 D	0	5
<b>2018</b>	0	3 D	2 D	1 D	1 D	7
<b>2019</b>	2 D; 1 T	0	2 D	2 D	1 D	8
<b>2020</b>	2 D	0	5 D	2 D	0	9
<b>TOTAL/PPGE’s:</b>	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>17</b>	<b>4</b>	<b>49</b>

Fonte: Bases de Dados de PPGE’s de Universidades Públicas Paraenses, julho de 2021.

O levantamento de dissertações e teses, demonstradas na Tabela 1, permitiu revelar o quantitativo e o nível acadêmico das pesquisas encontradas por PPGE’s direcionadas à: “Avaliação da aprendizagem”, “Educação Especial” e a “Teoria Histórico-Cultural”. No PPGED/ICED/UFPA, identificou-se 14 (quatorze) pesquisas, sendo que, destas, 12 (doze) são dissertações e 02 (duas) teses. No PPGEDUC/UFPA/CTC, 04 (quatro) dissertações. No PPEB/NEB/UFPA, 10 (dez) dissertações. No PPGED/CCSE/UEPA, 17 (dezesete) dissertações, e no PPGE/ICED/UFOPA, 04 (quatro) dissertações.

### 1.2.2 Dissertações e teses publicadas por base de dados dos PPGE’s de universidades públicas paraenses

Na Base de Dados do PPGED/ICED/UFPA, identificou-se um total de 14 (quatorze) pesquisas. No Quadro 1, apresenta-se o estado do conhecimento de forma mais descritiva.

Quadro 1 - Dissertações e Teses publicadas na Base de Dados do PPGED/ICED/UFPA.

<b>N.</b>	<b>AUTORES/AS</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>NÍVEL</b>	<b>ANO</b>
1.	VIEIRA, Scheilla de Castro Abbud.	Formação continuada do professor: um estudo das contribuições do Programa Conhecer para Acolher para a prática pedagógica inclusiva.	D	2010

2.	CAVALCANTE, Eleny Brandão.	A institucionalização da Língua Brasileira de Sinais no currículo escolar: a experiência da Secretaria Municipal de Educação de Castanhal - PA.	D	2010
<b>N.</b>	<b>AUTORES/AS</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>NÍVEL</b>	<b>ANO</b>
3.	MESQUITA, Amélia Maria Araújo.	Os elementos de inclusividade na prática curricular de uma professora: uma análise a partir da cultura escolar.	T	2013
4.	CORRÊA, Mayra da Silva.	A prática avaliativa no ciclo da infância: um estudo em escolas multisseriadas.	D	2014
5.	FERREIRA, Vivianne Cristinne Marinho Freitas.	Avaliação escolar de alunos autistas: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém - Pará.	D	2015
6.	PAULA, Hulda Iza Gonçalves de.	Adaptações curriculares e a inclusão educacional da pessoa em situação de deficiência: um estudo de caso em escolas públicas localizadas no município de Belém/PA.	D	2016
7.	SEIXAS, Livia Maria Oliveira Silva de.	A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural.	D	2017
8.	BARCA, Ana Paula de Araújo.	Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear: um estudo de caso fundamentado na perspectiva Histórico-Cultural	D	2017
9.	PESSOA, Leilane de Nazaré Fagundes.	Dinâmica avaliativa para identificação de deficiência em crianças da educação infantil: um estudo na rede pública municipal de ensino de Belém-PA.	D	2018
10.	CARVALHO, Lusinete França de.	O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque Histórico-Cultural.	D	2019
11.	PEREIRA, Mirian Rosa.	Um estudo sobre a inclusão escolar e os recursos financeiros para o atendimento dos alunos com deficiência, no município de Marabá-PA.	D	2019
12.	AMARAL, Míriam Matos.	O trabalho do Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada de professores centrada na Escola Inclusiva em Belém-PA.	T	2019
13.	CASTRO, Ana Keila da Silva.	Formação de professores para o ensino de Libras da Sala de Recursos Multifuncionais em Capanema/PA.	D	2020
14.	PORTAL, Suzy Mara da Silva.	O financiamento da educação especial no município de Belém - PA: contradições e desafios no processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência.	D	2020

Fonte: Base de Dados do PPGED/ICED/UFGA, julho de 2021.

Na Base de Dados do PPGEDUC/UFGA/Campus Cameté, identificou-se 04 (quatro) dissertações, como mostra o Quadro 2.

Quadro 2 - Dissertações e Teses publicadas na Base de Dados do PPGEDUC/UFPA.

N.	AUTORES/AS	TÍTULO	NÍVEL	ANO
1.	ALBUQUERQUE, Miria Deise Caldas.	Uma leitura Histórico-Cultural sobre as práticas formativas e os processos de apropriação dos conhecimentos vivenciados por crianças em uma escola pública no município de Cametá/PA.	D	2016
2.	SILVA, Elisângela Moreira.	Inclusão em uma escola particular em Cametá/PA: um estudo de caso à luz teórica de Vygotsky.	D	2018
3.	CAPELA, Marcelo Barros.	Política de avaliação da educação básica: implicações do IDEB para a qualidade do ensino na EMEF Profa. Maria Nadir Filgueira Valente, Cametá-PA.	D	2018
4.	MARTINS, Edna Soares.	O afetivo nas relações de conhecimento: repercussões nas dinâmicas interativas na sala de aula.	D	2018

Fonte: Base de Dados do PPGEDUC/UFPA, julho de 2021.

Na Base de dados do PPEB/NEB/UFPA, identificou-se um total de 10 (dez) dissertações, como demonstra-se no Quadro 3.

Quadro 3 - Dissertações e Teses publicadas na Base de Dados do PPEB/NEB/UFPA.

N.	AUTORES/AS	TÍTULO	NÍVEL	ANO
1.	SOBRAL, Renata da Silva Andrade.	A trajetória de escolarização de um aluno com deficiência intelectual: entre otimismo e frustrações.	D	2017
2.	GARCIA, Daniele Cristina Salgado.	O currículo da Sala de Recurso Multifuncional: suas contribuições para processo de escolarização de alunos com deficiência do Ciclo I da EMEIEF Rotary-Belém-PA.	D	2018
3.	NUNES, Jessica Ferreira.	O Currículo de Escolarização de alunos com TEA no Ciclo I do ensino fundamental da EMEIF Rotary: Problematizações sobre o conteúdo escolar.	D	2018
4.	FERREIRA, Vanessa Queiroz.	Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência nas Salas de Recursos Multifuncionais de escolas públicas de diferentes redes de ensino no município de Belém/PA.	D	2019
5.	CORRÊA, Nilcinete da Silva.	Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA): desafios para a organização do trabalho pedagógico no ciclo alfabetizador no Município de Abaetetuba-PA.	D	2019
6.	OLIVEIRA, Rosângela do Socorro Nascimento.	Avaliação Educacional Especializada: estudo sobre os relatórios do NAAE/SEDUC-PA para o encaminhamento de educandos ao AEE.	D	2020
7.	GOMES, Michelle Rodrigues.	O Atendimento Educacional Especializado Na Educação Infantil promovido pelo Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes, Belém - Pará.	D	2020

8.	SANTOS, Maria Vânia Quirino dos.	Uso do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) para a inclusão educacional de alunos com deficiência.	D	2020
9.	MENDES, Maria Mônica Ferreira.	A prática curricular de uma professora de apoio pedagógico no município de Breves-PA: perspectivas da inter-relação entre a educação especial e a educação comum.	D	2020
10.	FRANCÊS, Lyanny Araújo.	Experiências de uma criança com TEA na educação infantil: sentidos atribuídos à escola.	D	2020

Fonte: Base de Dados do PPEB/NEB/UFPA, julho de 2021.

Na Base de dados do PPGED/CCSE/UEPA, verificou-se um total de 17 (dezesete) dissertações. O Quadro 4, demonstra estes dados.

Quadro 4 - Dissertações e Teses publicadas na Base de Dados do PPGED/CCSE/UEPA.

N.	AUTORES/AS	TÍTULO	NÍVEL	ANO
1.	FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos.	Estudos e observações sobre vivências docentes da Educação de Jovens e Adultos no processo de inclusão escolar.	D	2011
2.	ARAÚJO, Monica Dias de.	Tessituras da inclusão na Educação de Jovens e Adultos no município de Altamira - Pará.	D	2013
3.	ALVES, Lígia Maria Acácio.	Formação e práticas em Salas de Recursos Multifuncionais de escolas estaduais referências em Educação Inclusiva.	D	2013
4.	CESAR, July Rafaela Vasconcelos.	Escola Inclusiva e Autismo: saberes e práticas educativas de docentes de uma escola municipal de Belém - Pa.	D	2013
5.	LOBATO, Huber Kline Guedes.	Representações sociais de professoras a respeito do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos.	D	2015
6.	MAIA, Tatiana Cristina Vasconcelos.	Cenas de letramento e multiletramento na educação de crianças surdas em uma escola de Belém.	D	2015
7.	PINTO, Gicele Holanda da Silva.	Educação infantil inclusiva: o que a prática docente revela?	D	2015
8.	GÓES, Fernanda Andrea Silva de.	Concepção de infância e de avaliação no ensino fundamental de Nove Anos.	D	2015
9.	MATOS, Pamela do Socorro da Silva.	Gestos de surdos e ouvintes: o contar história sem uso da voz.	D	2016
10.	LINHARES, Felipe Lisboa.	Atendimento Educacional Especializado: uma análise sobre a construção identitária de professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais.	D	2016
11.	OLIVEIRA, Janiby Silva de.	Prática pedagógica do professor com o aluno Autista no contexto da escola inclusiva.	D	2017
12.	CARVALHO, Mônica de Nazaré.	Tessitura de muitas vozes: as interações sociais de jovens e adultos com deficiência intelectual.	D	2017

13.	OLIVEIRA, Aneska Silva de.	As relações interpessoais no processo de escolarização de educandos com deficiência múltipla.	D	2018
<b>N.</b>	<b>AUTORES/AS</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>NÍVEL</b>	<b>ANO</b>
14.	DIAS, Kátia Maria dos Santos.	A educação infantil inclusiva: práticas pedagógicas de professores em escolas da SEMEC Belém.	D	2019
15.	LOUREIRO, Simone de J. da F.	Relações de alteridade: narrativas de/sobre alunos com deficiência intelectual.	D	2019
16.	DAMASCENO, Hadassa Queiroz de Souza.	O silêncio e o ouvir das crianças surdas mediante as práticas metodológicas em sala de aula.	D	2020
17.	OLIVEIRA, Iranildo da Silva.	Memória e história de vida de alunos com deficiência na EJA.	D	2020

Fonte: Base de Dados do PPGED/CCSE/UEPA, julho de 2021.

Em consulta a Base de Dados do PPGE/ICED/UFOPA, identificou-se um total de 04 (quatro) dissertações, conforme demonstra o Quadro 5.

Quadro 5 - Dissertações e Teses publicadas na Base de Dados do PPGE/ICED/UFOPA.

<b>N.</b>	<b>AUTORES/AS</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>NÍVEL</b>	<b>ANO</b>
1.	OLIVEIRA, Juliana Teixeira do Amaral.	Crenças e práticas de professores acerca do uso das tecnologias na educação inclusiva de escolas da Rede Municipal de ensino fundamental de Santarém-Pará.	D	2015
2.	ROCHA, Gilma da Silva Pereira.	Aprendendo a falar e a escrever com as mãos: o professor alfabetizador diante do desafio de alfabetizar a criança surda.	D	2016
3.	LIMA, Géssica de Aguiar.	A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais e a constituição da personalidade das crianças na pré-escola.	D	2018
4.	COSTA, Sueley Carvalho.	Aluno com deficiência física: cognições sobre suas habilidades sociais no contexto da Educação Física escolar.	D	2019

Fonte: Base de Dados do PPGE/ICED/UFOPA, julho de 2021.

### 1.2.3 Descrição do levantamento das dissertações e teses publicadas nas bases de dados dos PPGE's de universidades públicas paraenses: eixos temáticos

A partir das diversas temáticas abordadas nas dissertações e teses descritas neste levantamento, achou-se necessário evidenciar dois “Eixos Temáticos” que possuem uma maior correlação com esta pesquisa, ou seja, as temáticas “Avaliação da aprendizagem e educação especial” e “Contribuições da Teoria Histórico-Cultural à educação especial”.

### 1.2.3.1 Avaliação da aprendizagem e educação especial

No que se refere à temática “Avaliação da aprendizagem e educação especial”, foram encontradas 08 (oito) dissertações nos PPGE’s de Universidades Públicas Paraenses.

Corrêa (2014) investiga como ocorrem as concepções e práticas de avaliação no ciclo da infância em duas escolas rurais multisseriadas da rede estadual de ensino paraense. Os resultados da pesquisa revelam uma avaliação tradicional nas práticas de ensino das professoras investigadas, assim como o registro, com pouca clareza, do desempenho dos/as alunos/as nos pareceres avaliativos por estas, utilizando, na maioria das vezes, o livro didático como recurso principal no processo ensino-aprendizagem na escola. Mas que, embora as professoras demonstrem tais dificuldades, buscam valorizar os conhecimentos prévios dos/as alunos/as e se esforçam para desempenhar uma avaliação contínua, utilizando diferentes parâmetros como formas de conhecer o nível de aprendizagem individual e coletiva destes/as.

Góes (2015) analisa a concepção de infância e de avaliação nos documentos sobre o ensino fundamental de Nove Anos, no período de 1998 a 2010, e nos pareceres individuais no Registro Avaliativo das crianças do primeiro ano, no período de 2012 a 2013, de uma escola pública paraense. As análises mostram que as professoras consideram, em seus pareceres, diversos aspectos que caracterizam sua prática avaliativa à avaliação de caráter processual, formativo e participativo, contínua, cumulativa e diagnóstica. Todavia, são descritos os resultados alcançados com relação aos objetivos e com relação à situação de cada criança, sem que as estratégias utilizadas para tal resultado sejam mostradas.

Ferreira (2015) analisa o processo de construção da avaliação de aprendizagem escolar do aluno autista sob a perspectiva da relação escola-família em uma escola pública municipal de Belém do Pará. No que tange aos resultados, os/as sujeitos/as entrevistados/as apontaram a necessidade de formações continuadas que abordem a temática do autismo, para que os/as professores/as possam se apropriar deste conhecimento e, assim, auxiliar nas suas práticas escolares. Além disto, os/as professores/as também sugeriram que fosse feita uma maior parceria da escola com a família para que a aprendizagem do/a aluno/a fosse favorecida.

Capela (2018) analisa a política de avaliação da educação básica, tomando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB como parâmetro a partir de seus pressupostos e suas implicações para a qualidade do ensino em uma escola de Cametá. Os resultados apontam que o IDEB se insere numa política produzida sob os princípios do mercado, possuindo, assim, um viés predominantemente técnico, focado na maximização dos resultados. E que há uma certa performance no contexto da prática, em que o IDEB é tido como instrumento indicativo

de qualidade, mas acaba influenciando as práticas desenvolvidas na escola que conformaram em ações direcionadas para aumentar os resultados por meio do crescimento do índice, ainda que esse crescimento não represente a qualidade social que se defende.

Ferreira (2019) analisa as perspectivas avaliativas evidenciadas nos instrumentos de avaliação para diagnóstico e acompanhamento do/a aluno/a atendido/a nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's) e as aproximações e distanciamentos que existem entre as perspectivas avaliativas, evidenciadas nos instrumentos de avaliação adotados em escolas públicas de diferentes redes de ensino no Município de Belém/PA.

A pesquisa evidenciou que a perspectiva avaliativa predominante na avaliação inicial tem a influência da psicopedagogia clínica tradicional e passa a ser discutida, na maioria das vezes, em termos individuais, com ênfase nos aspectos cognitivos do/a aluno/a, havendo uma centralidade nos aspectos relacionados à apreensão da leitura, escrita e conhecimento lógico-matemático – (alfabetização) e na função cognitiva (memória, atenção, concentração, percepção, etc.). E, que o ingresso ao AEE ocorre mediante duas vias de acesso: o diagnóstico médico (a partir do laudo médico que comprove a deficiência) e o parecer pedagógico emitido pelo/a professor/a especialista. Em relação à avaliação inicial, uma primeira ação do/a professor/a especializado/a visa sistematizar o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

Corrêa (2019) analisa as interferências dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) na organização do trabalho pedagógico do ciclo alfabetizador em uma escola pública de Abaetetuba-PA. O estudo revelou que existe uma contradição na própria política para alfabetização, orientada pela ANA e pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o que produz o desalinhamento na organização do trabalho pedagógico na escola e, à medida que os/as sujeitos/as se organizam, de forma a incluir a ANA nos seus projetos pedagógicos como um ato político, tendencialmente, pelo fato da ANA ser um instrumento de regulação, acabam por desenvolver um trabalho pedagógico voltado a atender aos preceitos da ANA, valorizando uma educação para a alfabetização em uma visão de mercado.

A pesquisa de Oliveira (2020) analisa os registros que demarcam a forma de ser sujeito/a da educação especial, presentes nos relatórios provenientes da avaliação realizada pelo Núcleo de Avaliação Educacional Especializada - NAE. Os resultados revelaram que nos relatórios há registros que marcam o estudante pelas inabilidades observadas durante a avaliação educacional e traduz-se como uma característica encontrada país a fora. Os dados utilizados nos documentos avaliativos reafirmam o *status* de falta de habilidades, saberes e experiências do educando da educação especial. Sendo que essa forma de olhar para o sujeito expressa que

a avaliação desenvolvida pelo NAEE ainda tem muitos resíduos do modelo tradicional de avaliar o/a aluno/a da educação especial.

Santos (2020) analisa o uso do Plano de Desenvolvimento Individual - PDI para a inclusão educacional de alunos/a PAEE. A pesquisa evidenciou que este instrumento de fato auxilia no processo de inclusão e na construção das práticas pedagógicas de forma individualizada, respeitando as especificidades do/a aluno/a com deficiência, mas ainda precisa da colaboração de toda a comunidade escolar na sua construção, para que a inclusão seja efetiva em todos os ambientes escolares e na sociedade.

### 1.2.3.2 Contribuições da Teoria Histórico-Cultural à educação especial

Em relação a temática “Contribuição da Teoria Histórico-Cultural à educação especial”, foram selecionadas 08 (oito) pesquisas em nível de mestrado nos PPGE’s de Universidades Públicas Paraenses.

Albuquerque (2016) investiga, no contexto da sala de aula, as formas pelas quais a escola, enquanto espaço de educação e formação, vem desenvolvendo suas práticas formativas em face aos processos de apropriação dos conhecimentos pela criança. O estudo constatou que as práticas empreendidas no cotidiano da sala de aula formam um/a sujeito/a desprovido/a de uma cultura escolar humanizadora, uma vez que não conseguem apropriar-se dos objetos da cultura humana, a exemplo, a linguagem escrita e de uma formação integral, uma vez que as leituras que a escola lhe oferece atentam tão somente para a forma, desvinculadas dos contextos da realidade, através de atividades de cópias e decodificação da escrita, o que os/as faz desenvolver uma relação de apatia e de revolta com a língua escrita.

Barca (2017) investiga os processos de subjetivação e escolarização de um aluno surdo, usuário de implante coclear. A análise, no âmbito escolar, revelou que o processo educativo organizado para ele carecia de adaptações para que estivesse compatível com suas especificidades e necessidades, uma vez que este ainda não havia adquirido uma língua para se comunicar plenamente e que, ao analisar as interações entre o menino e seus colegas, percebeu-se que não havia indícios de formação de sua personalidade consciente. Foi sugerido ao final da pesquisa possíveis adaptações para que o processo educativo vivido pelo menino e por outras crianças surdas implantadas fosse promotor de possibilidades de desenvolvimento.

Seixas (2017) investiga a atuação de uma coordenadora pedagógica da educação infantil na organização do meio social educativo destinado à formação dos/as professores/as. Os resultados mostraram que sua formação inicial deixou sérias inconsistências teóricas que ainda

não foram amenizadas e/ou superadas pelas formações continuadas que tem participado, o que a tem levado a buscar formações por conta própria, porém sem um direcionamento teórico. Ainda assim, esta demonstra preocupação com a qualidade da formação das professoras do centro de educação infantil e empenha-se em organizar o meio social educativo de modo que elas formem conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil e da organização do trabalho pedagógico, envolvendo aspectos como a organização do currículo, planejamento, atividades, espaços, tempos, materiais e apoio às famílias para o acompanhamento das crianças.

Pessoa (2018) investiga a dinâmica avaliativa para identificação de deficiência em crianças da educação infantil e elegibilidade ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os resultados da primeira etapa apontaram que, apesar de a Rede Municipal de Ensino (RME) de Belém mostrar avanços no que tange ao trabalho para a concretização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, ainda existem alguns hiatos a serem superados, seja na construção de uma política mais eficiente ou na sistematização de uma proposta para os seus processos de avaliação na educação especial. Na segunda etapa, os resultados apontaram que a RME de Belém possui a perspectiva médico-psicológica como principal norteadora para a realização da avaliação para identificação de deficiência, uma vez que a comparação entre o desenvolvimento das crianças é o critério mais utilizado para iniciar um processo avaliativo que almeja, sobretudo, um laudo médico.

Silva (2018) investiga a prática pedagógica de uma professora de escola particular em Cametá-PA, e a relação dessas práticas com as teorias vigotskianas. As respostas, obtidas por meio de seu estudo, mostraram que as práticas pedagógicas utilizadas pela professora se configuraram como inclusivas e tem contribuído significativamente para o desenvolvimento de seus/suas alunos/as com deficiência. E que os indicadores presentes na pesquisa foram, em sua maioria, a luz teórica de Vigotski, sobretudo os presentes na obra Fundamentos da Defectologia, tais como: interação social, afetividade, inclusão, zona de desenvolvimento proximal/imminente, mediação, aprendizagem, desenvolvimento e compensação.

Martins (2018) analisa como o afetivo, enquanto campo de sentidos manifestados nas dinâmicas interativas, marca as relações de conhecimento e repercute-se no contexto do aprendizado dos/as alunos/as do 3.º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Cametá-Pará. Os resultados evidenciam que cada indivíduo se constitui a partir de bases históricas e culturais, que se manifestam nas relações que ele/a estabelece com os/as outros/as e com os objetos do meio. Que essas relações produzem sentidos por meio de inúmeras linguagens que revelam como cada um se sente afetado e pode afetar mutuamente o outro. Sendo a dimensão

afetiva, parte da vida psíquica que se desenvolve no processo relacional, dentro do qual se constitui a identidade e a personalidade consciente. Por fim, o estudo mostrou que, nessa direção, a formação continuada deve ser destaque na pauta das políticas públicas e das escolas, pois constitui espaço de reflexões mais aprofundadas sobre as concepções de educação, homem, ensino-aprendizagem e avaliação.

Lima (2018) busca compreender de que forma a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais contribui no desenvolvimento da personalidade consciente das crianças da pré-escola. Constatando, no período exploratório da pesquisa, que a brincadeira não ocupava um lugar de destaque na rotina, sendo realizada intervenção junto a uma professora, com foco em estudos formativos sobre a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais, com o objetivo de fomentar o planejamento, o enriquecimento e a problematização dessa atividade. O estudo também revelou que a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais possibilita efeitos educativos que exercem influência sobre o desenvolvimento da personalidade das crianças que, ao brincarem, representam as regras, conteúdos e temas advindos das relações sociais.

Carvalho (2019) investiga como uma coordenadora pedagógica, que atua nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede pública municipal de ensino, situada no município de Marabá, região sudeste do Pará, organiza o meio social formativo de professores/as e quais as implicações dessa formação para os saberes e práticas docentes. O estudo revela que as multideterminações da existência social da coordenadora pedagógica implicaram na formação de sua personalidade consciente e, por conseguinte, na maneira como ela organiza o meio social formativo de professores/as. Além disso, possibilitou a compreensão de que o papel de formador/a de professores/as é algo que exige do/a coordenador/a pedagógico/a domínio para além das dimensões científicas e técnicas de seu trabalho, uma vez que sua formação inicial como pedagogo/a generalista e suas precárias condições de trabalho também não lhe asseguram uma formação sólida do ponto de vista epistemológico e, tampouco, garantem as condições ao desempenho qualitativo de suas atribuições.

### **1. 3 As pesquisas sobre “Avaliação da Aprendizagem”, “Educação Especial” e a “Teoria Histórico-Cultural” nos PPGE’s de universidades públicas paraenses: contribuições**

Foram evidenciadas 16 (dezesseis) pesquisas relacionadas aos Eixos Temáticos “Avaliação da aprendizagem e educação especial” e “Contribuições da Teoria Histórico-Cultural à educação especial”. Apesar de suas aproximações pelos aportes teóricos-metodológicos, nenhuma trata especificamente da “Avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE em classes

comuns nos anos iniciais do ensino fundamental, com base na Teoria Histórico-Cultural”. No entanto, dentre essas produções, a pesquisa de Pessoa (2018), intitulada “Dinâmica avaliativa para identificação de deficiência em crianças da educação infantil: um estudo na rede pública municipal de ensino de Belém-PA.”, é a que mais se aproxima com esta pesquisa, por se tratar da “Avaliação escolar de alunos/as PAEE”, mesmo que esta não seja, especificamente, da “Avaliação da aprendizagem”, mas da “Dinâmica avaliativa para identificação de deficiência”, no entanto, ainda assim, deu base para esta pesquisa por ser de abordagem qualitativa de cunho histórico-cultural, subsidiada pelo método genético causal, específico à educação especial.

Destaca-se que o diferencial desta pesquisa está na necessidade de investigar a “Avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE, nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Breves-PA”, e se dá a partir da escolha por um referencial teórico-metodológico fundamentado na psicologia histórico-cultural, tendo como precursor Lev Semionovitch Vigotski, levando-se em consideração que, para este, “A ideia central é que a educação é vista como parte da vida social e como preparação para a participação da criança nesta vida” (VYGOTISKI, 1925a/1994, p. 9)<sup>11</sup>, não podendo assim, a esta ser negada.

Assim, a educação formal ocorrida em nossas escolas públicas, não podem se furtar a este direito. Além disso, a Teoria Histórico-Cultural se embasa em uma concepção humanista, mas, sem esquecer do materialismo e das necessidades básicas às quais o ser humano, aqui, em especial, o aluno/a PAEE, necessita para poder ter os mesmos direitos nas diversas áreas de sua vida, justificando, assim, a escolha por esta teoria, pois acredita-se poder contribuir à melhoria da avaliação da aprendizagem na educação especial no município de Breves-PA/Ilha do Marajó.

#### **1. 4 Estrutura da dissertação**

Visando responder às questões de pesquisa, esta dissertação está organizada em 06 (seis) seções que se completam e que contribuíram ao resultado final desta pesquisa. A seção I, considerada como “Introdutória” à pesquisa, expõe as especificidades da problemática de pesquisa. Apresenta também, as motivações profissionais da pesquisadora pelo objeto de pesquisa e a estrutura da dissertação. Além disso, apresenta a sistematização e análise do levantamento da produção científica sobre “Avaliação da Aprendizagem”, “Educação Especial” e a “Teoria histórico-cultural” a partir dos bancos de dados dos Programas de Pós-Graduação em Educação de Universidades Públicas Paraenses, como um estado do conhecimento.

---

<sup>11</sup> Procurou-se durante o texto evidenciar o ano de publicação original das obras de Vigotski e o anos de publicação das edições posteriores que se teve acesso.

A seção II, intitulada “Método: o percurso da pesquisa”, tem por objetivo apresentar os princípios metodológicos em Vigotski que conduziram a pesquisa, assim como, as etapas da pesquisa, as categorias metodológicas em uma perspectiva histórico-cultural, evidenciando o contexto *locis* e participantes da pesquisa, tipo e instrumentos de pesquisa e análise dos dados.

A seção III, “As contribuições teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural à pesquisa em educação”, tem como finalidade apresentar algumas contribuições da Teoria Histórico-Cultural como fundamentação teórica-metodológica à pesquisa em educação, principalmente, por meio da Defectologia, compatível, hoje, com o conceito de educação especial.

A seção IV, “Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar dos/as alunos/as PAEE”, busca compreender, a partir de um breve olhar histórico, os pressupostos teórico-metodológicos que permeiam a avaliação da aprendizagem e a trajetória da educação especial no Brasil, assim, como se aproximar das discussões relacionadas a avaliação da aprendizagem destes/as.

A seção V, “Avaliação da aprendizagem do/a aluno/a PAEE da educação especial nos anos iniciais do ensino fundamental, no município de Breves-PA”, apresenta uma breve descrição do contexto histórico da Educação Especial no município de Breves, no período de 1985 a 2021. Além disso, apresenta a análise dos significados das respostas de profissionais que atuam na educação especial sobre a avaliação da aprendizagem do/a aluno/a PAEE no município de Breves, a luz da Teoria Histórico-Cultural, em conjunto com o *corpus* de documentos que norteiam a avaliação da aprendizagem deste/a. E, ainda, apontar algumas implicações da teoria-histórico cultural à avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE.

E, por fim, na seção VI, será apresentada as considerações conclusivas em relação aos objetivos da pesquisa.

## 2 MÉTODO: O PERCURSO DA PESQUISA

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo (VIGOTSKI, 1991, p. 46).

Esta seção apresenta o caminho escolhido para responder à questão central e às questões norteadoras desta pesquisa, pois concorda-se com Carvalho (2017), quando afirma que a pesquisa carrega em seu devir as escolhas, as tomadas de decisões, as incertezas e os conflitos próprios da existência humana, precisando, assim, ser orientada por princípios metodológicos que assegurem a viabilidade no processo de investigação e descoberta. Nesse sentido, optou-se em fundamentar teórica e metodologicamente esta pesquisa na Teoria Histórico-Cultural e na produção de pesquisadores/as contemporâneos que corroboram à teoria.

Os aspectos gerais aqui destacados se referem aos procedimentos metodológicos da pesquisa como um todo, que se desenvolveu compondo-se por uma parte documental e outra empírica. Os procedimentos metodológicos gerais são: 1) Princípios metodológicos em Vigotski que conduziram a pesquisa; 2) Etapas da pesquisa; 3) Categorias metodológicas em uma perspectiva histórico-cultural; 4) Contexto e participantes da pesquisa; 5) Tipo e instrumentos de pesquisa; e, 6) Análise dos dados.

### 2.1 Princípios metodológicos em Vigotski

Pessoa (2018) entende por princípios metodológicos em Vigotski, um conjunto de procedimentos que buscam a coerência na compreensão da realidade em estudo por meio de um sistema conceitual, que tem por objetivo o desenvolvimento do ser humano para uma nova sociedade, ou seja, pautado na transformação humana, onde se possa compreender a realidade em que se vive, dentro de um sistema de classes sociais, e que consiga realizar a crítica, mas ao mesmo tempo, se comprometer com a mudança desta, na reflexão e ação, contribuindo para que se tenha uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, ao contrário de uma sociedade pautada no Capital, em uma concepção de competição e não de cooperação.

Pois, ao contrário do que possa ter sido difundido em obras cuja tradução é problemática no Brasil e no mundo, Pessoa (2018) esclarece que a Teoria Histórico-Cultural não divide o ser humano em áreas do desenvolvimento, nem centra suas preocupações prioritariamente no desenvolvimento cognitivo, uma vez que Vigotski preocupou-se com o

desenvolvimento da personalidade consciente do/a sujeito/a, com o objetivo de contribuir para que ele/a se torne cada vez mais crítico/a e distante de uma postura alienada.

Os princípios metodológicos utilizados nesta pesquisa têm como pressupostos o referencial da Teoria Histórico-Cultural, e foram utilizados para evidenciar como os/as professores/as avaliam a aprendizagem de alunos/as PAEE em classes comuns nos anos iniciais do ensino fundamental no Município de Breves-PA. Já que, Barca (2017) esclarece que a realização de um estudo científico fundamentado na perspectiva histórico-cultural requer também a adoção de seu método, algo que foi muito caro a Vigotski, já que fez parte das preocupações do teórico desde suas primeiras produções, em 1924, até suas últimas produções, em 1934<sup>12</sup>. Por conseguinte, e devido “[...] à importância que o autor atribuiu ao método em sua abordagem teórica, Vigotski é considerado por diversos/as autores/as, dentre os quais: Van Deer Veer e Valsiner (1996) e Wertsch (1998), como um metodólogo” (BARCA, 2017, p. 70).

Vigotski (1997/2007) evidencia essa preocupação e investimento referente a adoção de um método que levasse em consideração o/a homem/mulher como um todo, ao enfatizar que: “A questão primária é a questão do método; esta é para mim a questão da verdade.” (VYGOTSKY, 1997/2007, p.18 apud DELARI JR. 2015, p. 45), e, ainda, ao defender que “[...] O método, isto é, o caminho seguido, se contempla como um meio de cognição: mas o método vem determinado em todos os pontos pelo objetivo a que conduz. Por isso a prática reestrutura toda a metodologia da ciência” (VIGOTSKI, 1927/1997, p. 357).

Para Pessoa (2018), a questão do método, para Vigotski, relaciona-se com os fins, os quais devem ser pautados pela busca da verdade, com o intuito de alcançar uma prática transformadora, no entanto, justifica que, para tal, necessita-se dos meios, compreendidos como formas concretas para efetivar a pesquisa, ainda que não tão perfeitos quanto pudessem ser desejados, mas, com sua ausência, a investigação esvazia-se de propósitos, tornando impossível o alcance dos fins. Portanto, não se deve “[...] desconsiderar que os fins não justificam os meios, não sendo aceitável, então, qualquer meio para o alcance da verdade” (PESSOA, 2018, p. 78).

Nessa perspectiva, Delari Jr. (2015) chama a atenção, para a compreensão que,

[...] em uma orientação histórico-cultural, a verdade sobre a realidade humana só é objeto de busca da investigação científica na medida em que é vista como questão ‘prática’, como pertinente à transformação daquela mesma realidade. [...] Pode-se dizer, assim, que os caminhos da cognição, ou o próprio método, colocam-se para a investigação científica como meios necessários para atingir um conhecimento crítico, um conhecimento mais verdadeiro sobre a realidade humana, que será justo aquele

---

<sup>12</sup>Vigotski nasceu em 1896, em Orsha, próximo de Minsk (Rússia) e faleceu em 1934, no Sanatório Serebrannyj Bor, acometido de tuberculose, doença que sofria havia catorze anos (VAN DER VEER; VALSINER, 1999).

que permite efetivamente transformá-la, não em qualquer direção, mas em uma que promova maior emancipação humana (DELARI JR., 2015, p.45).

E, acrescenta que existem duas proposições necessárias para formular um conceito crítico da verdade: o princípio dialógico e o princípio da prática. O princípio dialógico, segundo Barca (2017), está relacionado ao fato de que é a partir do debate e da divergência, ou seja, no ato do diálogo, que se produz a compreensão mais clara sobre os fenômenos, pois esclare que nem o dogmatismo, que se sustenta de forma autoritária e centralizadora, tampouco o relativismo, que aceita todas as versões sobre a “realidade” de um determinado fenômeno, são capazes de possibilitar ao pesquisador captar o processo de subjetivação em suas dimensões social e semiótica. Assim:

Se o relativismo e o dogmatismo negam o diálogo e caem em subjetivismo, o confronto dialógico é imprescindível para haver uma busca de maior objetividade. Como indivíduos isolados, só podemos ver a realidade de modo parcial, já que é dinâmica e multifacetada. Mas, para o dogmatismo, ‘uma pessoa sozinha já poderá ver o todo’ e, para o relativismo, ‘basta que cada pessoa, individualmente, veja apenas a parte que lhe apetece’ nenhuma visão do conjunto é aspirada como necessária (DELARI JR., 2015, p. 52-53).

Frente a isso, Barca (2017), pautada nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, entende o “diálogo” como algo duplamente valioso, primeiramente, pelo caráter de debate e busca do conhecimento mais verdadeiro e, em segundo lugar, por ter um papel central nos estudos acerca da formação da personalidade consciente do/a sujeito/a, já que este se constitui humano/a, com as qualidades/características tipicamente humanas em contato com os/as outros/as humanos/as.

Delari Jr. (2015) expõe que, no dialogismo, a parcialidade do conhecimento individual se apresenta como desafio à produção coletiva e histórica de um melhor entendimento possível à totalidade, uma vez que só coletivamente se pode buscar e atingir uma noção melhor sobre o conjunto do processo a respeito do qual se busca um conhecimento crítico. E que, além disso, mesmo que necessário, o confronto dialógico não é suficiente para haver objetividade, cabendo, assim, também “[...] o confronto com a realidade material mediante a ‘intervenção’ prática sobre ela, no interior dela, como componente dela. Isso nos conduzirá às contribuições de Marx, sobre o que denominamos ‘princípio da prática’” (DELARI JR., 2015, p. 53).

O princípio da prática tem fundamento no materialismo histórico-dialético de Marx, uma vez que, para o teórico (1845/1888):

A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objectiva não é uma questão da teoria, mas uma questão *prática*. É na práxis que o ser humano tem de

comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o carácter terreno do seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade de um pensamento que se isola da práxis é uma questão puramente *escolástica* (MARX, 1845/1888, grifo do autor).

Entende-se, assim, que o princípio da prática é complementar ao dialógico. “[...] Contudo, não pode ser qualquer ‘prática’. Ela deve ser coletiva e caminhar em direção à maior autonomia humana.” (BARCA, 2017, p. 73).

Delari Jr. (2015) ressalta que para haver conhecimento crítico não basta o entendimento comum entre grande número de pessoas, cabendo o critério da prática transformadora e não apenas o da conservadora. A prática transformadora, para o autor, é fonte e destino do conhecimento, podendo ser adicionados ainda dois pontos: (a) não estamos falando de práticas apenas individuais, mas de práticas coletivas; (b) entre as práticas coletivas, não mencionamos apenas os “costumes”, “convenções”, modos de agir repetidos somente pela “força do hábito” graças à comodidade que isso gera, mas sim de práticas de transformação da realidade em uma direção de maior emancipação do ser humano como gênero.

No intuito de revelar o ponto de vista dos/as professores/as sobre a questão central desta pesquisa, levou-se em consideração o “princípio dialógico” nas etapas da sua construção, em especial, na análise dos significados das respostas dos/as participantes. E, para contemplar o “princípio da prática”, mas, devido a impossibilidade de intervir diretamente no cotidiano dos espaços *loci* desta pesquisa, devido à pandemia da covid-19, buscou-se apontar algumas implicações da Teoria Histórico-Cultural à avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE, com o intuito de contribuir à realização de uma avaliação da aprendizagem que seja mais crítica, transformadora, reflexiva, livre, justa, democrática e, conseqüentemente, inclusiva.

Nesse sentido, é relevante ressaltar que no núcleo metodológico da Teoria Histórico-Cultural existem três princípios indispensáveis para a base de uma investigação científica, a saber: 1) deve-se estudar processos, não objetos; 2) deve-se buscar explicar à esses processos e não apenas descrevê-los [explicação “versus” descrição]; (d) devem-se resgatar os movimentos vitais que geraram os processos, aparentemente sem vida, antes de ele se tornar automatizado [metáfora do fóssil] (DELARI JR., 2015).

Conforme Carvalho (2017), no primeiro princípio – analisar processos, e não objetos –, o fenômeno investigado não pode ser tratado como algo inerte, isolado de sua existência social, mas como síntese das relações sociais. No que se refere ao segundo princípio, a explicação “*versus*” descrição, Vigotski “[...] insere a explicação no campo da pesquisa como atividade primária, embora a descrição esteja contida no processo de investigação.”

(CARVALHO, 2017, p. 79). Sobre a “metáfora do fóssil”, “[...] Vigotski acreditava que ao pesquisador cabia o papel de investigar o fenômeno em sua razão de ser ontogenética, partindo do pressuposto de que em todo fóssil já houve vida um dia.” (CARVALHO, 2017, p. 80).

## **2.2 Etapas da Pesquisa**

Para realizar o levantamento das informações e posterior transformação em dados de análise, e com o intuito de responder a questão central e as norteadoras da pesquisa, de modo a registrar as unidades significativas relacionadas ao processo avaliativo da aprendizagem de alunos/as PAEE, levou-se em consideração os princípios metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, outrora apresentados, culminando em 05 (cinco) etapas distintas, descritas a seguir.

Iniciou-se a investigação nas bases bibliográficas e documentais em março de 2019, após estudos da literatura brasileira, do levantamento de dissertações e teses e dos amparos legais e orientações, que tratam sobre as variáveis desta pesquisa: avaliação da aprendizagem; educação especial e Teoria Histórico-Cultural. Esse momento caracterizou-se como sendo o primeiro período da investigação, que ocorreu antes da solicitação de autorização para a realização da pesquisa na SEMED e no CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos, em Breves - PA.

Na segunda etapa, ocorrida em janeiro de 2020, foi protocolada solicitação de autorização para a realização da pesquisa na SEMED e no CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos. A partir daí, foi iniciado levantamento dos dados documentais, tais como: estatísticas de matrículas de alunos/as PAEE atendidos/as no CAEE e de ofícios relacionados a formações e ações realizadas pelo CAEE, em especial, as direcionadas à avaliação da aprendizagem na educação especial, e de instrumentos pedagógicos direcionados a avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE nos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, nesse período foram aprofundados os estudos relacionados à avaliação da aprendizagem, educação especial e às contribuições da Teoria Histórico-Cultural à educação especial.

A terceira etapa ocorreu de dezembro de 2020 a julho de 2021, quando foram definidos e organizados os novos direcionamentos da pesquisa devido a pandemia da Covid-19, construídos os documentos protocolados nas instituições investigadas e aplicados aos/as participantes da pesquisa: 1) Solicitação de autorização para o desenvolvimento da pesquisa nas escolas; 2) Solicitação de documentos oficiais e estatísticas relacionadas a educação especial e a avaliação da aprendizagem no município e nas escolas investigadas; 3) Termo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido (TCALE) e questionário de pesquisa dos/as participantes.

A quarta etapa da pesquisa foi desenvolvida no período de agosto a novembro de 2021, quando foi protocolada, na SEMED e no CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos, a solicitação à realização da pesquisa nas escolas. De posse da autorização, foi, também, protocolada a solicitação de desenvolvimento de pesquisa em 02 (duas) escolas urbanas da Rede Pública Municipal de Ensino de Breves que ofertam turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e que possuem alunos/as PAEE nas classes comuns, tendo o/a professor/a regente e o/a professor/a de apoio pedagógico na organização do seu meio social educativo.

Com base nas autorizações para o desenvolvimento da pesquisa nessas 02 (duas) instituições, foi feita a solicitação dos seguintes documentos: Projeto Político Pedagógico das escolas; Dados estatísticos de matrículas de alunos/as PAEE em classes comuns, no período de 2019 a 2021, das escolas investigadas; Dados estatísticos de matrículas de alunos/as PAEE no CAEE, no período de 2019 a 2021, de escolas da Rede Pública Municipal de Breves; Documentos para a caracterização do CAEE (Regimento Interno do CAEE e imagens da faixa da dos prédios onde ocorreram e ocorrem os atendimentos); Ofícios direcionados a formações e ações desenvolvidas pelo CAEE no período de 2019 a 2021, e outros documentos direcionadores da avaliação da aprendizagem na educação especial, se houvesse.

Nesta etapa também ocorreu a aplicação de questionários aos/às participantes da pesquisa em suas devidas instituições, com perguntas relacionadas a sua identificação e perguntas subjetivas voltadas para a avaliação da aprendizagem, como conceitos, instrumentos, critérios e metodologias utilizadas na avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE, assim como questões relacionadas a formação continuada de professores/as direcionadas à educação especial. Nessa etapa também foram solicitadas cópias do Regimento Interno e do Organograma da SEMED/Breves para caracterização desta instituição.

Esclarece-se que esta quarta etapa estava prevista para ocorrer no período de março a junho de 2020, mas, devido ao contexto pandêmico, não foi possível realizá-la, uma vez que as aulas presenciais foram suspensas no dia 18 de março de 2020 e só retornaram, de forma não presencial, no dia 07 de junho de 2021 na Rede Pública Municipal de Ensino de Breves.

A última etapa se deu de outubro a novembro de 2021 quando, a partir da coleta dos dados, foi possível fazer a análise das respostas dos/as participantes, fundamentadas no método genético-causal da Teoria Histórico-Cultural e, por fim, apontar algumas implicações da Teoria Histórico-Cultural à avaliação da aprendizagem de alunos/as público-alvo da educação especial, por acreditar que esta pode possibilitar um processo ensino-aprendizagem mais crítico, transformador, reflexivo, livre, justo, democrático e inclusivo, “[...] uma vez que é preciso que

tomemos esse desafio, como nossa tarefa, apropriando-nos do seu sistema conceitual e fazendo avançar coletivamente para as práticas sociais, de um modo especial, para a prática educativa, rumo a emancipação humana” (TEIXEIRA; BARCA, 2020, p. 270).

### 2. 3 Categorias metodológicas em uma perspectiva histórico-cultural

Delari Jr. (2015) esclarece que os estudos e pesquisas de Vigotski, de base marxista, partem sempre do princípio de que numa investigação humana “[...] é necessário proceder do geral para o particular e do mais avançado para o mais elementar” (DELARI JR., 2015, p. 64), demonstrando-se que “[...] a questão do método sempre esteve presente nas preocupações [de Vigotski] e acompanhou todo o desenvolvimento histórico de suas produções” (CARVALHO, 2017, p. 80), uma vez que,

[...] do início ao fim de seus estudos Vigotski (1931/2000) considerou que qualquer investigação começa inevitavelmente pela escolha do método, por ele conter os meios sob os quais uma pesquisa pode repousar e se desenvolver, até que se cumpra sua finalidade investigativa (CARVALHO, 2017, p. 80).

Encontra-se em Carvalho (2017) e Seixas (2017) a importância das contribuições de alguns sucessores de Vigotski à compreensão e ampliação do método, dentre estes, destacam-se as contribuições dos estudos de: Delari, Jr. (2009, 2015, 2017); Góes (2000); Valsiner (1997, 2000) e Wertsch (1998).

Vigotski não desconsiderava o fator genético no processo de mudança de algum fenômeno, mas afirmava que a análise realizada apenas por essa perspectiva, não dava conta da compreensão e explicitação do desenvolvimento humano (WERTSCH, 1998 apud SEIXAS, 2017, p. 59).

Dessa forma, “Vigotski enfatizou a gênese no processo de compreensão do desenvolvimento humano exatamente para fugir do ‘fóssil’” (WERTSCH, 1998 apud CARVALHO, 2017, p. 81). Um “fóssil” é algo sem vida que traz a marca de que algo vivo esteve ali antes e lhe deu origem, trata-se de algo apenas “aparentemente sem vida”, e o papel do investigador é reconstituir a origem “mediada” desta, ou seja, daquilo que serviu de intermédio para sua existência e dos processos tornados “imediatos” que parecem não ter relação direta com processos anteriores (DELARI JR., 2009).

Em função disso, Vigotski ampliou seu campo para quatro domínios genéticos, no intuito de conceber a formação humana na concretude de sua existência. São eles: filogênese;

sociogênese; ontogênese e microgênese. A “filogênese” é a história do desenvolvimento da espécie, ou seja, diz respeito ao longo processo evolutivo pelo qual o ser humano veio a surgir como espécie com traços distintivos decisivos para a organização biológica que possui hoje. (DELARI JR., 2009). Sem a qual, para Vigotski, não é possível conceber os demais campos, pois, ela é, condição primária para a construção da matriz científica da psicologia humana (WERTSCH, 1988 apud BARCA, 2017; CARVALHO, 2017; SEIXAS, 2017).

Já a “Sociogênese” é a própria história do desenvolvimento dos diferentes grupos sociais, ou seja, a história no sentido mais específico do termo, a história humana (DELARI JR., 2009), que se constrói nas “[...] estruturas que diferenciam as sociedades em determinadas épocas, ou seja, compreende o desenvolvimento a partir das atividades humanas, nas experiências históricas e sociais” (CARVALHO, 2017, p. 81).

No que se refere a “ontogênese”, esta, por sua vez, é a história do desenvolvimento do ser humano singular, tratando-se de um processo histórico que compreende todo o tempo de vida de uma pessoa, de um indivíduo, de um ser único (DELARI JR., 2009). “Nesse domínio [ou seja, na ontogênese], talvez, resida o maior campo de investigação de Vigotski, por agregar o conjunto das relações sociais que para Vigotski são constitutivas do sujeito” (CARVALHO, 2017, p. 81). E, por fim, toma-se a “microgênese” como aquela que se refere a história do desenvolvimento de processos psíquicos particulares de dada pessoa junto a outras num intervalo de tempo relativamente curto (DELARI JR., 2009).

Ressalta-se, ainda, que o conjunto desses quatro domínios genéticos é denominado também de “método genético experimental” (CARVALHO, 2017; SEIXAS, 2017). E,

[...] todos eles constituem formas de compreender [...] o processo de desenvolvimento social da personalidade [...] consciente, mas devido, as suas características peculiares, são utilizadas em diferentes propostas de pesquisa ou articulados em uma mesma pesquisa” (BARCA, 2017, p. 74).

Considerando-se os limites desta pesquisa, por se tratar de um estudo realizado em um curso de mestrado e numa conjuntura pandêmica, optou-se pela análise do tipo “microgenética na matriz histórico-cultural”, tentando-se manter-se fiel aos critérios teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural.

Delari Jr. (2015, 2017) compreende que na pesquisa de cunho histórico-cultural é necessário partir dos quatro princípios desta, assim, organizou o modelo teórico de Vigotski, a partir dos seguintes critérios teórico-metodológicos: 1) Objeto de estudo, também conhecida como objeto de análise (personalidade consciente); 2) Princípio explicativo (relações sociais);

3) Unidade de análise (significados); 4) Modo de proceder a análise (método genético causal).

Sobre isso, Barca (2017) e Pessoa (2018) esclarecem que desde o início do trabalho científico de Vigotski, em 1925, ao publicar o artigo intitulado “A consciência como problema da psicologia do comportamento” até o período anterior a sua morte, por volta de 1933-1934, com o texto “O problema da consciência”, e, em 1934, com “Pensamento e linguagem/fala”, o teórico priorizou a consciência como objeto de estudo, apesar de ter feito duas outras proposições durante o desenvolvimento da teoria: estudo da personalidade (1929/2000) e estudo das Funções Psicológicas Superiores - FPS (1931/2000). No entanto, esclarece-se que Vigotski, ao longo da construção de sua teoria, foi mudando seu sistema conceitual, inclusive no que se refere às FPS, considerando nas suas últimas obras o conceito de “Personalidade Humana Consciente”, como evidencia Delari Jr. (2017), podendo-se usar o termo “Personalidade Consciente”, uma vez que somente o humano tem “consciência”, mesmo que essa, muitas vezes, não seja uma consciência de classe, mas alienada pelo Capital.

Voltando-se para o sistema conceitual de Vigotski e o conceito de “Personalidade Consciente”, Delari Jr. (2017) compreende que, a partir de uma análise mais profunda e rigorosa do sistema teórico de Vigotski e em função de suas produções, inclusive as que foram evidenciadas por Barca (2017) e Pessoa (2018), realizadas pelo teórico de 1925 até 1934, é possível sintetizar suas proposições da seguinte maneira:

Essencialmente, em Vigotski, este objeto é a “dialética do humano”: desenvolvimento social da **personalidade humana consciente**, não dada a priori, mas engendrada historicamente (DELARI JR., 2017, p. 5, grifo nosso).

Nesse sentido, as sistematizações de Delari Jr. (2015, 2017) “[...] são coerentes com a ideia central de Vigotski, algumas vezes repetidas em seus textos, de que mais importante que [a própria personalidade consciente] são as pessoas que as colocam em função da organização geral da consciência” (BARCA, 2017, p. 74).

Assim, com o intuito de responder à questão central desta pesquisa de como os/as professores/as avaliam a aprendizagem de alunos/as PAEE em classes comuns nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Breves, em consonância com a proposição de Vigotski (1929/2000) de que “[...] o mais importante não é perguntar o que se desenvolve, mas quem se desenvolve, a pessoa ‘que constrói a si’” (VIGOTSKI, 1929/2000) na sua existência, em determinadas relações sociais e inserida em uma dada realidade. Toma-se como “objeto de análise” a personalidade consciente de profissionais que atuam na educação especial no município de Breves, tendo como referência o processo de avaliação da aprendizagem de

alunos/as PAEE incluídos/as em salas comuns de escolas dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Pública de Ensino do município de Breves-PA.

Segundo Delari Jr. (2015, 2017), ao se realizar um estudo de cunho histórico-cultural, não basta o/a pesquisador/a definir o “objeto de análise”, torna-se necessário também que ele/a estabeleça uma relação causal do seu objeto e aquilo que é capaz de explicar a sua origem histórica – o seu “princípio explicativo”. Nessa perspectiva teórica, em coerência com as teses centrais de Vigotski, “[...] resumidas em sua Lei genética geral do desenvolvimento cultural (1931/2000), o princípio explicativo não pode ser outro se não as ‘relações sociais’ – as múltiplas determinações da existência social de uma pessoa” (BARCA, 2017; SEIXAS, 2017). Nas palavras de Vigotski:

Temos consciência de nós mesmos porque as temos dos demais e pelo mesmo procedimento através do qual conhecemos demais, porque nós mesmos em relação a nós mesmos somos o mesmo que os demais em relação a nós. Tenho consciência de mim mesmo somente na medida em que para mim sou outro (VIGOTSKI, 1925b/1999).

Considera-se nesta pesquisa, como princípio explicativo para a análise, as “relações sociais” vividas pelos/as professores/as da educação especial com alunos/as PAEE em classes comuns dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas urbanas no município de Breves e, em momentos de formações continuadas, organizadas pela/na escola e/ou pelo CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos ou, ainda, por outras instituições de ensino.

Seguindo o esquema conceitual formulado por Delari Jr. (2015, 2017) acerca das proposições do método elaborado por Vigotski, a terceira categoria metodológica necessária à pesquisa de cunho histórico-cultural é a “unidade de análise”, elemento presente tanto no objeto de “análise/estudo”, quanto em seu “princípio explicativo”.

Ressalta-se que Vigotski, já no final da vida, em seus últimos textos —1933-1934, passou a priorizar a “análise por unidades”, uma vez que as unidades são partes do todo que se pretende estudar, logo, para o teórico, são capazes de preservar as contradições essenciais dele, apontando o significado (palavra significativa) como esse elemento articulador (BARCA, 2017; CARVALHO, 2017; PESSOA, 2018). Assim, para Vigotski:

A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota d’água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo como a célula viva está para o organismo, como o átomo está para o cosmo. Ele é microcosmo da consciência. A palavra significativa é o microcosmo da consciência humana. (VIGOTSKI, 1934/2001, p. 346-347).

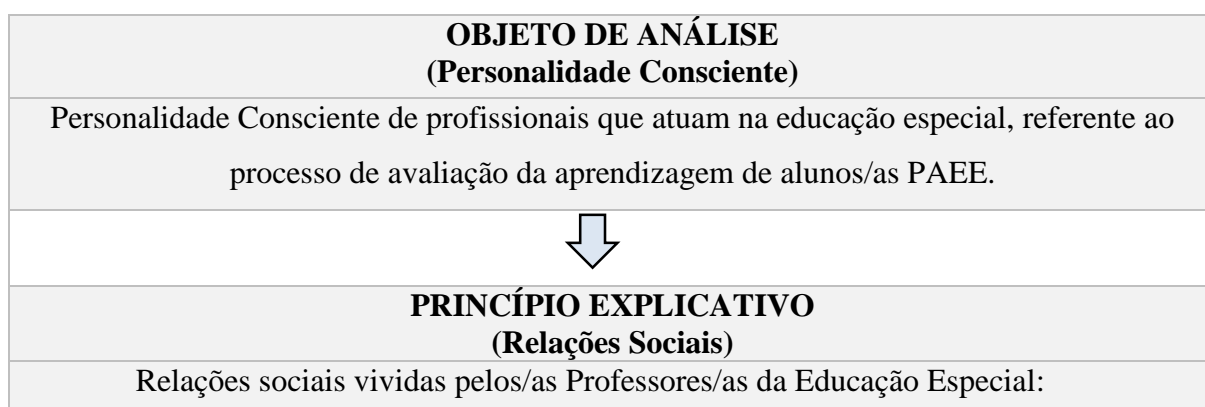
Assume-se, nesta pesquisa, o “significado expresso nas respostas dos/as profissionais que atuam na educação especial” (professores/as regentes e de apoio pedagógico, coordenadores/as pedagógicos/as e técnica pedagógica) referente ao processo de avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE como a “unidade de análise” entre a dialética do “desenvolvimento social da personalidade consciente destes/as profissionais” e as “relações sociais vividas pelos/as professores/as da Educação Especial”, mais especificamente, com alunos/as PAEE em classes comuns dos anos iniciais (1.º ao 5.º ano) do ensino fundamental de escolas públicas urbanas no Município de Breves-PA, assim como em momentos de formações continuadas organizadas pela escola e/ou pelo CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos ou, ainda, por outras instituições de ensino.

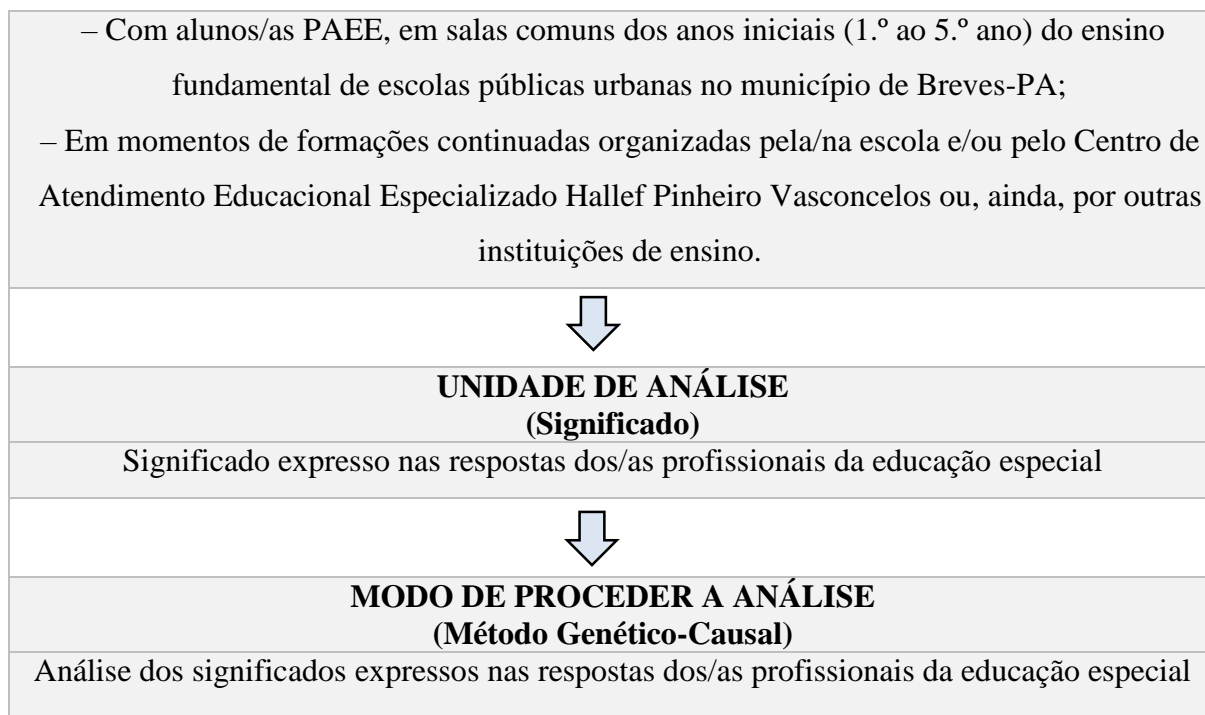
A última categoria metodológica, do esquema teórico-metodológico de Vigotski, sistematizado por Delari Jr. (2015, 2017), volta-se para a existência da “unidade de análise”, tornando-se necessário estabelecer “um modo de proceder essa análise”, tomando a opção pelo “método genético-causal” como modo fundamental de procedê-la. No entanto, “[...] Tal princípio precisa de todos os três anteriores para ter validade e vice-versa. Dele decorre a concepção de desenvolvimento humano como processo complexo, com periodicidade, avanços e retrocessos, crises e saltos revolucionários” (DELARI JR., 2017, p. 6).

Vale esclarecer que o termo “Genético” diz respeito à necessidade de o/a pesquisador/a investigar minuciosamente um processo, sua origem e evolução. E, o termo “causal” é empregado no sentido de que não cabe ao/a pesquisador/a apenas descrever o processo, mas buscar as suas causas em sua dinâmica (BARCA, 2017).

Frente ao exposto, nesta pesquisa sistematiza-se os seguintes parâmetros metodológicos, descritos no Fluxograma 1, com as categorias principais do método e do objeto de estudo da mesma:

Fluxograma 1 – Categorias metodológicas do objeto de estudo desta pesquisa.





Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2021.

## 2.4 O contexto e os participantes da pesquisa: breve descrição

### 2.4.1 O contexto da pesquisa: o lugar

A pesquisa foi realizada no município de Breves, localizado na Ilha do Marajó, no Estado do Pará. Mais especificamente, na Secretaria Municipal de Educação de Breves (SE-MED), no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) Hallel Pinheiro Vasconcelos e em 02 (duas) escolas urbanas da Rede Municipal de Ensino Público de Breves que ofertam matrículas na educação especial em classes comuns nos anos iniciais (1.º ao 5.º ano) do ensino fundamental, ou seja, em instituições que se interligam ao apoio da inclusão escolar e que são responsáveis à avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE no município.

### 2.4.2 Contextualização geográfica e educacional do município de Breves/Ilha do Marajó/Pará

Breves é um município brasileiro do Estado do Pará, pertencente à Mesorregião do Marajó (BREVES, 2021a). O Pará fica na região Norte do Brasil, sendo o segundo estado, em tamanho, menor que o Amazonas, somente com 1.247.955,238 km<sup>2</sup>. Faz limites com o Suriname e o Amapá, Oceano Atlântico, Maranhão, Tocantins, Mato Grosso, Guiana e Roraima, e possui 144 (cento e quarenta e quatro) municípios (IBGE, 2020).

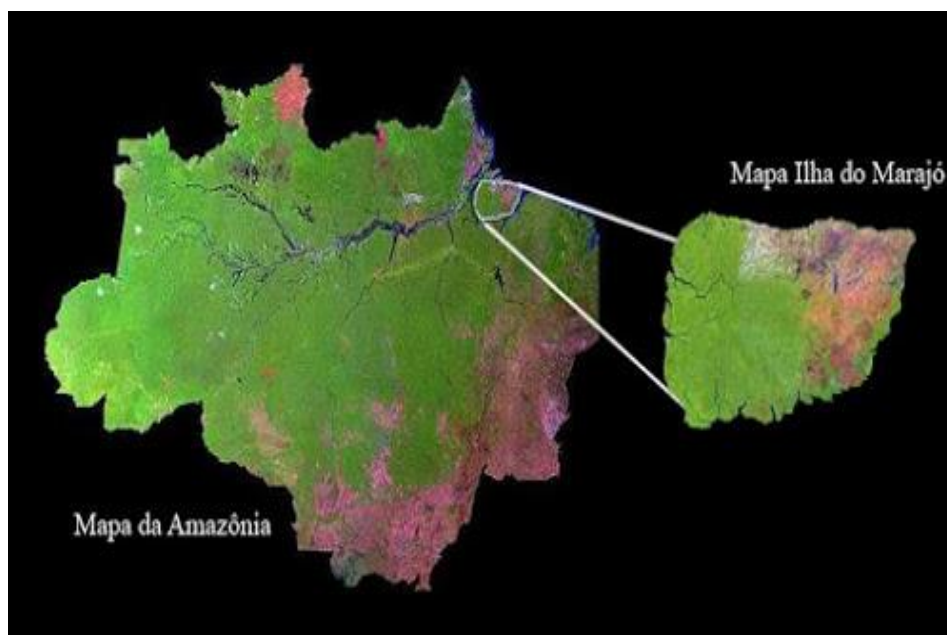
Imagem 1 - Mapa do Estado do Pará



Fonte: GEOGERAL, 2021.

Dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014) orientam que, na parte Norte do Estado do Pará, situa-se a Ilha do Marajó, que está delimitada ao Norte pelo Oceano Atlântico, a Leste e ao Sul pelo rio Pará e a Oeste pela foz do rio Amazonas, com uma área de 49.600 km<sup>2</sup>.

Imagem 2 - Mapa da Amazônia/Ilha do Marajó



Fonte: MOVIMENTOMARAJOFORTE, 2020.

Os municípios que fazem parte da Ilha do Marajó são: Afuá, Anajás, Bagre, Breves, Cachoeira do Arari, Chaves, Curralinho, Melgaço, Muaná, Oeiras do Pará, Ponta de Pedras, Portel, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, São Sebastião da Boa Vista e Soure (IBGE, 2014).

Imagem 3 - Mapa da Ilha do Marajó e seus municípios



Fonte: INFOESCOLA, 2020.

Breves é um município com uma área de 9.566,572 km<sup>2</sup> (IBGE, 2020), com população, no último censo de 2010, de um total de 92.860 (noventa e dois mil, oitocentos e sessenta) pessoas, e uma população estimada, em 2021, de um total de 104.280 (cento e quatro mil, duzentos e oitenta) pessoas (IBGE, 2021), com densidade demográfica 9,72 hab/km<sup>2</sup>. (IBGE, 2010) e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) 0,503 (IBGE, 2010).

Imagem 4 - Cidade de Breves/Marajó/PA.



Fonte: YOUTUBE, 2020.

No que se refere a educação escolar, de acordo com o IBGE (2021), o município de Breves teve taxa de escolarização de 06 (seis) a 14 (catorze) anos de idade, em 2010, de 90,2% (noventa vírgula dois por cento), sendo que o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) referente aos anos iniciais (1.º ao 5.º ano) do ensino fundamental (Rede pública), em 2017, obteve a nota de 3,5% (três vírgula cinco por cento), que, comparando com outros municípios do país, de um total de 5.570 (cinco mil quinhentos e setenta) municípios, ocupa a posição 5.360ª (quinta milésima trecentésima sexagésima). Em comparação ao estado, de 144 (cento e quarenta e quatro) municípios, está na posição 129ª (centésima vigésima nona), e na região geográfica imediata, de 10 (dez) municípios, ocupa o 3.º (terceiro) lugar.

Em 2018, havia um total de 26.390 (vinte e seis mil, trezentos e noventa) matrículas no ensino fundamental. E um total de 1.111 (um mil cento e onze) docentes no ensino fundamental, distribuídos em um total de 254 (duzentos e cinquenta e quatro) estabelecimentos de ensino fundamental no município de Breves (IBGE, 2021).

Em relação a matrícula de alunos/as PAEE nos anos iniciais (1.º ao 5.º ano) do ensino fundamental, houve um acréscimo de 28 (vinte e oito) matrículas no ano de 2020 em relação ao ano de 2015, e uma perda de 08 (oito) matrículas no ano de 2020 em comparação ao ano de 2018, como mostra os dados na Tabela 2.

Tabela 2 - Quantitativo de alunos/as PAEE matriculados/as nos anos iniciais (1.º ao 5.º ano) do ensino fundamental na Rede Pública Municipal de Ensino de Breves, no período de 2015 a 2020.

NÍVEL	PERÍODO					
	2015	2016	2017	2018	2019	2020
<b>Ensino fundamental (anos iniciais)</b>	355	336	329	391	384	383

Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa a partir dos dados disponíveis no Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2021.

#### 2.4.3 A Secretaria Municipal de Educação de Breves e suas competências frente a educação especial e a avaliação da aprendizagem

Segundo o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação de Breves – SEMED (BREVES, 2012a), esta é instituída pela Lei Municipal n.º 1.533, de 06 de dezembro de 1989, e é órgão próprio do Sistema Municipal de Ensino, tendo por finalidade o planejamento,

a execução, a coordenação, o controle e a avaliação das políticas públicas municipais de educação, com o objetivo de melhorar o atendimento à população, consoante com as Diretrizes Básicas da Educação Nacional. E, dentro da estrutura administrativa da SEMED, têm-se a Diretoria de Ensino (DEN) que, entre outras competências, tem as de planejar e coordenar as atividades relativas à gestão pedagógica no âmbito da educação municipal; acompanhar o processo ensino-aprendizagem, avaliação e recuperação dos/as alunos/as da rede municipal de ensino e de discutir, junto ao CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos, políticas e ações de educação inclusiva (BREVES, 2012a).

Destaca-se que, em relação a orientação da avaliação da aprendizagem de alunos/as da Rede de Ensino Público do município de Breves, considera-se como um dos documentos mais importantes o “Regimento Unificado das Escolas do Município de Breves - 2012”, aprovado pela Resolução n.º 086/2011 do Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA), no dia 31 de janeiro de 2011. Este documento, entre outras questões, trata da verificação do rendimento escolar em seu Art. 144 e orienta que:

A avaliação do aproveitamento escolar deverá ser um processo contínuo e cumulativo do desenvolvimento da prática educativa e deverá ter sempre em vista os objetivos propostos no projeto pedagógico, podendo ser realizada através de métodos, técnicas e instrumentos diversificados, em situações formais e informais a critério da comunidade escolar, para fins de promoção ou não à série/ano ou etapa seguinte (BREVES, 2012b, p. 37)

O Art. 145, deste mesmo documento oficial, determina a promoção automática do aluno nos três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental correspondente ao Bloco de Alfabetização, exceto para a 1º etapa da Educação de Jovens e Adultos. E, o Art. 146 determina que as atividades de avaliação deverão contemplar o/a aluno/a no seu aspecto global, considerando o domínio do conhecimento, o desenvolvimento de habilidades e competências que contribuam para a formação de pessoas capazes de pensar, criticar, agir, construir e reconstruir. Ainda, no parágrafo único deste mesmo artigo, determina que a avaliação deve ser adaptada para os/as alunos/as com necessidades educacionais (BREVES, 2012b).

O Art. 147 determina que os procedimentos, bem como os resultados obtidos em cada atividade de avaliação, deverão ser registrados em documento apropriado a ser analisado por professores/as, alunos/as e pelo núcleo pedagógico e administrativo, possibilitando:

I - diagnóstico dos avanços e dificuldades da aprendizagem dos alunos de forma a nortear as atividades de planejamento e replanejamento dos conteúdos básicos curriculares; II - observação e análise dos progressos individuais e coletivos de aquisição

e construção do conhecimento, em função da prática pedagógica desenvolvida; III – utilização de registro e anedotário de desempenho e desenvolvimento do aluno no decorrer de todo o processo de aprendizagem. a) utilização esporádica de testes com definição de critérios de mensuração de apenas 40% do valor do desempenho geral das atividades de culminância avaliativa. b) adoção de procedimentos ou estratégias avaliativas diversificadas, correspondentes a 60% do desempenho geral das atividades de culminância avaliativa; IV - embasamento para as intervenções pedagógicas necessárias à garantia da qualidade da aprendizagem. (BREVES, 2012b, p. 38).

A “Proposta Curricular dos Anos Iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Breves” é outro documento de orientação da avaliação da aprendizagem, pois, este considera que “[...] a avaliação é de grande relevância para orientar o processo [ensino-aprendizagem] e que a partir dela se define a vida presente e futura do educando quando identificadas suas potencialidades e fragilidades” (BREVES, 2011, p. 126). E tem como incumbência orientar e propor novos instrumentos avaliativos com o propósito de reorganizar o trabalho pedagógico na perspectiva de construção de uma avaliação mais humanizadora, pois reconhece que a avaliação da aprendizagem não é um processo neutro, sendo necessária que se realize num contexto no qual a formação se concretize numa perspectiva de transformação do espaço educativo.

Destaca, ainda, que é necessário que se desenvolva uma nova cultura de avaliação, o que implica pensar que é inconcebível esperar que um bimestre inteiro passe para se verificar se o/a aluno/a aprendeu ou não, mas, para que isso ocorra, ressalta que as escolas devem desenvolver a prática dos registros diários, semanais ou quinzenais dos avanços e dificuldades acerca da aprendizagem, para que a ação pedagógica seja constantemente redimensionada e a recuperação ocorra paralelamente ao ensino. (BREVES, 2011)

No entanto, a partir da suspensão das aulas presenciais no município de Breves, devido a pandemia da covid-19, no dia 18 de março de 2020, por meio do Decreto Municipal n.º 027 (BREVES, 2020a), o Sistema de Ensino do município teve que adotar outras medidas relacionadas ao processo de avaliação da aprendizagem dos/as alunos/as da Rede Pública de Ensino do município, entre estas as orientadas pelas Resoluções de n.º 014/2020 e a de n.º 015/2020, expedidas pelo Conselho Municipal de Educação de Breves (CME).

A Resolução n.º 014, de 11 de novembro de 2020, em seu Art. 4º, determina que

qualquer atividade avaliativa realizada pelas unidades de ensino referente à utilização dos encadernados deverá atender aos preceitos DIAGNÓSTICOS E FORMATIVOS da avaliação, servindo de parâmetro para a organização do Currículo no momento do retorno das atividades presenciais ou encerramento do ano letivo afetado pela pandemia da covid-19 (BREVES, 2020b, grifo do autor).

Desta forma, sob o preceito destes dois tipos de avaliação – diagnóstica e formativa – os/as professores/as, a partir de atividades pedagógicas não presenciais, encaminhadas por meio de cadernos pedagógicos impressos e livros didáticos, orientadas pelos/as docentes aos mediadores familiares dos/as alunos/as, devem considerar somente os processos qualitativos da avaliação da aprendizagem destes/as, tendo como base a entrega e devolução dos materiais pedagógicos com suas atividades realizadas e, posteriormente, corrigidas pelo/a professor/a e entregues aos mediadores familiares.

A Resolução de n.º 015, de 17 de dezembro de 2020, também expedida pelo CME de Breves, determina, por meio do seu Art. 6, que:

Para efeito de continuidade de estudos, nenhum estudante poderá ficar retido, reprovado no ano/etapa, incluindo as dependências de estudo, em que estava originalmente matriculado no ano de 2020, sendo a este garantido a aprovação/promoção para o ano ou etapa seguinte através desta resolução, exceto os alunos que tiveram suas matrículas canceladas (BREVES, 2020c).

O ano letivo de 2021 previu, por meio do “Currículo Continuum da Escola Pública Brevense” (BREVES, 2020d), um calendário escolar que possibilitou atender os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos/as referentes aos dois anos afetados pela pandemia da covid-19, ou seja, os anos de 2020 e 2021.

#### 2.4.4 A organização institucional do Centro de Atendimento Educacional Especializado Hallef Pinheiro Vasconcelos

O Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) “Hallef Pinheiro Vasconcelos” é um órgão da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), criado com base na Lei Municipal n.º 2.095/2005 (Lei Capone), no Decreto Federal n.º 6.571/2008, na Resolução CNE/CEB n.º 04 de 02 de outubro de 2009 e no Decreto Municipal n.º 21/2011, mantido pela Prefeitura Municipal de Breves (BREVES, 2018).

As imagens 5, 6 e 7 mostram a faixa dos três prédios usados para as atividades do Centro, no período de 2010 a 2021<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> A imagem 5 mostra o prédio próprio do Centro, no entanto, com o decorrer dos anos, a infraestrutura física deste não comportou mais a demanda de atendimentos, ficando deteriorado e, conseqüentemente, foi fechado. A imagem 6 mostra o prédio alugado para o atendimento, no entanto, com o fim do contrato de locação no ano de 2020, o atendimento do CAEE foi transferido, no ano de 2021, para outro prédio alugado, com local descrito na imagem 7.

Imagem 5 – Faixada do CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos, com localização na Rua Ângelo Fernandes Breves n.º 2387, bairro Aeroporto, no ano de 2010.



Fonte: Imagem cedida pelo CAEE Hallel Pinheiro à pesquisa de Lobato (2015).

Imagem 6 – Faixada do CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos, com localização na Rua Coronel Portilho, S/N, bairro Aeroporto, no ano de 2020.



Fonte: Imagem cedida pelo CAEE Hallel Pinheiro à esta pesquisa, no ano de 2021.

Imagem 7 – Faixada do CAEE Hallef Pinheiro Vasconcelos, localizado na Estrada Breves/Arapijó, n.º 226, bairro Aeroporto, no ano de 2021.



Fonte: Imagem cedida pelo CAEE Hallef Pinheiro à esta pesquisa, em agosto de 2021.

O Regimento Interno do CAEE Hallef Pinheiro Vasconcelos (BREVES, 2018) enfatiza que este tem como finalidade contribuir para o pleno desenvolvimento do/a educando/a, em conjunto com seu preparo para o exercício da cidadania. Sua missão é apoiar a inclusão educacional no município de Breves, promover autonomia e garantir o acesso, o reingresso e a permanência com sucesso dos/das educandos/das nas escolas da Rede Pública de Ensino, sendo responsável por coordenar, planejar, acompanhar e avaliar as atividades da educação especial no município de Breves. Além de:

- Ofertar o Atendimento Educacional Especializado, através da equipe multidisciplinar, de forma não substitutiva à escolarização dos/as alunos/as público-alvo da educação especial no contra turno (manhã e tarde) do ensino comum;
- Disponibilizar formação continuada em educação inclusiva aos/as profissionais da rede comum de ensino;
- Disponibilizar assessoramento técnico e pedagógico aos/as professores/as da classe comum, itinerantes, apoio pedagógico e atendimento educacional especializado (AEE);
- Organizar e disponibilizar recursos de acessibilidade para atendimento das necessidades específicas dos/as alunos/as, eliminando as barreiras para a plena participação do/a educando/a com necessidade educacional especial e promover os apoios necessários que favoreçam a participação e aprendizagem dos/as alunos/as nas classes comuns, em igualdade de condições com os/as demais alunos/as (BREVES, 2018).

No que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela equipe multidisciplinar de forma não substitutiva a escolarização dos/as alunos/as PAEE, nos anos de 2019 e 2020<sup>14</sup>, foram atendidos 88 (oitenta e oito) alunos/as e, no ano de 2021, o atendimento reduziu para 77 (setenta e sete) alunos/as. A Classificação Internacional de Doenças (CID)<sup>15</sup> evidenciadas nos laudos dos/as alunos/as atendidos/as no CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos, no período de 2019 a 2021, podem ser observadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Dados de matrículas de alunos/as PAEE de escolas urbanas e rurais, faixa etária dos/as estudantes, CID's e tipo de atendimento ofertado pelo CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos nos anos de 2019 a 2021.

<b>ANO</b>	<b>Total de matrículas no CAEE (Urbano e Rural)</b>	<b>Faixa etária dos/as estudantes atendidos/as no CAEE</b>	<b>Atendimento ofertado no CAEE</b>
2019	88	03 a 32 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fisioterapia</li> <li>▪ Fonoaudiologia</li> <li>▪ Psicologia</li> <li>▪ Psicomotricidade</li> <li>▪ Psicopedagogia</li> </ul>
2020	88		
2021	77		
<b>Classificação Internacional de Doenças (CID) evidenciadas nos laudos dos/as alunos/as atendidos/as no CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos no período de 2019 a 2021</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ F40-Transtorno fóbico ansiosos;</li> <li>▪ F70-Retardo mental leve;</li> <li>▪ F70.0-Retardo mental leve menção de ausência de ou de comprometimento mínimo do comportamento;</li> <li>▪ F79-Retardo mental não especificado;</li> <li>▪ F79.1-Retardo mental não especificado comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento;</li> <li>▪ F80-Transtorno específico da articulação da fala;</li> <li>▪ F81.0-Transtorno específico de leitura;</li> <li>▪ F81.3-Transtorno misto de habilidade escolares;</li> <li>▪ F82-Transtorno Específico do Desenvolvimento Motor;</li> <li>▪ F83-Transtorno específicos misto do desenvolvimento;</li> <li>▪ F84-Transtornos Globais do Desenvolvimento;</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ F84.0-Autismo Infantil;</li> <li>▪ F90.0-Distúrbios da atividade e da atenção;</li> <li>▪ F90-Transtornos hipercinéticos;</li> <li>▪ G40.0-Epilepsia e síndromes epilépticas idiopáticas definidas por sua localização (focal) (parcial) com crises de início local;</li> <li>▪ G40.8-Outras epilepsias;</li> <li>▪ G57.0-Lesão do nervo ciático;</li> <li>▪ G80.0-Paralisia Cerebral quadriplégica espástica;</li> <li>▪ G80.2-Paralisia Cerebral hemiplégia espástica;</li> <li>▪ G80.4-Paralisia cerebral atáxia;</li> <li>▪ G80.8-Outras Formas de Paralisia Cerebral;</li> <li>▪ Q90- Trissomia 21 (Síndrome de Down);</li> <li>▪ R48.8-Dislexia e alexia;</li> <li>▪ R48-Dislexia e outras disfunções simbólicas, não classificadas em outras partes;</li> <li>▪ 6A02-Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).</li> </ul>	

Fonte: Dados disponibilizados pelo CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos, no período de 2019 a 2021.

<sup>14</sup> De acordo com as informações do CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos, devido a pandemia da covid-19, todos/as os/as alunos/as matriculados no ano de 2019 continuaram com as suas matrículas no ano de 2020.

<sup>15</sup> A Classificação Internacional de Doenças é a base para a identificação de tendências e estatísticas de saúde em todo o mundo e contém cerca de 55.000 (cinquenta e cinco mil) códigos exclusivos para lesões, doenças e causas de morte. Ele fornece uma linguagem comum que permite aos/as profissionais de saúde compartilhar informações sobre saúde em todo o mundo (OMS, 2018).

## 2.4.5 As escolas públicas municipais urbanas utilizadas como amostra

### 2.4.5.1 Escola Inclusiva I

A primeira escola investigada como amostra foi nomeada “Escola Inclusiva I”. A história da escola começou no ano de 1994, quando a mesma foi construída como uma necessidade de um bairro em crescimento que precisava de um estabelecimento de ensino que atendesse as crianças carentes moradoras do mesmo. Ela foi inaugurada no dia 13 de março de 1994 e está localizada em um bairro periférico do meio urbano no município de Breves (BREVES, 2014).

A escola oferta turmas de 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental, tendo alunos/as PAEE inclusos/as nas turmas comuns, acompanhados/as por um/a professor/a de apoio pedagógico especializado/a, obedecendo um percentual por turma que os/as agrupa de acordo com sua deficiência e especificidade. Sendo que, nos anos de 2019 a 2021, atendeu 14 (quatorze) aluno/as PAEE, matriculado/as em classes comuns, distribuídos em dois turnos, manhã e tarde, com as seguintes deficiências: Paralisia Cerebral; Distúrbio de Intelecto e de Aprendizagem; Deficiência física; Deficiência Intelectual/Trissomia 21 (Síndrome de Down); Deficiência Intelectual; Transtorno do Espectro do Autismo (TEA); Baixa Visão; Transtornos Hiperkinéticos; Retardo Mental Leve e Osteogênese Imperfeita.

No que se refere a avaliação da aprendizagem, a escola a considera como

[...] um processo contínuo e cumulativo que envolve as dimensões diagnóstica, formativa e somativa. Ela deve ser a reflexão sobre os avanços e dificuldades de cada aluno, de modo a permitir ao professor planejar e replanejar o processo de ensino aprendizagem, interpretando qualitativamente o conhecimento construído pelo aluno em seus vários aspectos: conceitual, procedimental e atitudinal. A escola assegura ainda a possibilidade de avanço nas séries mediante verificação da aprendizagem e oportunidade de recuperação, para os casos de baixo rendimento escolar (BREVES, 2014, PPP da “Escola Inclusiva I”).

O Projeto Político Pedagógico - PPP (2014)<sup>16</sup> da “Escola Inclusiva I” também enfatiza que, nos três primeiros anos iniciais (1.º ao 3.º ano) do ensino fundamental, que corresponde ao Ciclo de alfabetização, a promoção do/a aluno/a é automática, obedecendo a Lei do Ensino Fundamental de Nove Anos n.º 11.274/2006. Para os demais anos (4.º e 5.º anos) são atribuídas 04 (quatro) notas, uma a cada bimestre, representando a avaliação do total das atividades até então desenvolvidas.

---

<sup>16</sup> O PPP da “Escola Inclusiva I” foi atualizado no ano de 2014 e permanece em vigência até o ano de 2021.

O PPP da escola ressalta que a utilização de testes com definição de critérios de mensuração não deve ultrapassar 40% (quarenta por cento) do valor geral das atividades avaliativas, sendo a adoção de instrumentos ou estratégias diversificadas correspondentes a 60% (sessenta por cento) dessas atividades. Evidencia-se, no Quadro 7, instrumentos e critérios avaliativos utilizados pela “Escola Inclusiva I” e “[...] elaborados em conjunto por professores/as, direção e coordenação pedagógica” (BREVES, 2014).

Quadro 7 - Instrumentos e critérios avaliativos utilizados pela “Escola Inclusiva I”.

<b>INSTRUMENTOS</b>	<b>%</b>	<b>CRITÉRIOS</b>
Prova Unificada	40	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realizada uma vez ao ano;</li> <li>▪ Objetiva de Múltipla escolha (a, b, c, d);</li> <li>▪ Conteúdos das disciplinas do currículo;</li> <li>▪ Produção de texto de acordo com série/ano.</li> </ul>
Prova Objetiva	40	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Perguntas diretas;</li> <li>▪ Múltipla escolha;</li> <li>▪ Completar, ligar, marcar, numerar, relacionar, etc....;</li> <li>▪ Máximo de 08 e mínimo de 04 questões.</li> </ul>
Prova Escrita Discursiva	40	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Questões de cunho analítico, reflexivos, de opinião e outros;</li> <li>▪ Coerência;</li> <li>▪ Clareza na resposta;</li> <li>▪ Letras legíveis;</li> <li>▪ Máximo de 4 e mínimo de 2 questões.</li> </ul>
Prova Escrita Mista	40	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Perguntas diretas;</li> <li>▪ Múltipla escolha;</li> <li>▪ Completar, ligar, marcar, numerar, relacionar, etc.;</li> <li>▪ Questões de cunho analítico, reflexivos, de opinião e outros;</li> <li>▪ Coerência;</li> <li>▪ Letras legíveis;</li> <li>▪ Máximo de 4 objetivas e de 2 discursivas, e o mínimo, fica a critério do/a professor/a.</li> </ul>
Miniseminário	30	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A pesquisa;</li> <li>▪ O trabalho escrito (introdução, desenvolvimento, conclusão e bibliografia);</li> <li>▪ Os recursos;</li> <li>▪ A exposição oral;</li> <li>▪ Entrosamento da equipe.</li> </ul>
A Pesquisa	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O trabalho escrito com: introdução, desenvolvimento, conclusão e bibliografia (4.º e 5.º ano);</li> <li>▪ Trabalho com recorte e colagem, e perguntas dirigidas;</li> </ul>
Frequência	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Assiduidade;</li> <li>▪ Pontualidade.</li> </ul>
Participação	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Produtividade;</li> <li>▪ Socialização;</li> </ul>

INSTRUMENTOS	%	CRITÉRIOS
Atividades de Classe	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Interação ativa.</li> </ul>
Atividades Extraclasse	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Execução de tarefas;</li> <li>▪ Correção dos trabalhos intraclasse;</li> </ul>
Participação em Eventos	20	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entrega em tempo hábil;</li> <li>▪ Organização;</li> <li>▪ Estética.</li> </ul>
Portfólio	20	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pesquisa;</li> <li>▪ Produção;</li> <li>▪ Frequência comprovada;</li> <li>▪ Socialização e entrosamento.</li> </ul>
Prova com Consulta	40	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organização;</li> <li>▪ Desenvolvimento;</li> <li>▪ Produtividade;</li> <li>▪ Criatividade.</li> </ul>
Prova Oral	40	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Questões de cunho analítico, reflexivos, de opinião e outros;</li> <li>▪ Coerência;</li> <li>▪ Letras legíveis;</li> <li>▪ Máximo de 08 e mínimo de 06 questões.</li> </ul>
Debate	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Questões de cunho analítico, reflexivos, de opinião e outros;</li> <li>▪ Coerência;</li> <li>▪ Máximo de 8 e mínimo de 4 questões;</li> <li>▪ Perguntas diretas;</li> <li>▪ Múltipla escolha e outros.</li> </ul>
Leitura e Escrita	30	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Números de acertos;</li> <li>▪ Oralidade;</li> <li>▪ Argumentação.</li> </ul>
Autoavaliação	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Letras legíveis;</li> <li>▪ Fluência;</li> <li>▪ Compreensão.</li> </ul>
Conselho de Classe	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Boas Maneiras;</li> <li>▪ Valores;</li> <li>▪ Comportamento.</li> </ul>
Dramatização	30	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participação da Família (comparecimento dos responsáveis);</li> <li>▪ Cumprimento dos acordos estabelecidos entre pais, alunos/as e professores/as.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participação;</li> <li>▪ Figurino;</li> <li>▪ Encenação;</li> <li>▪ Cenário;</li> <li>▪ Narração;</li> <li>▪ Organização;</li> <li>▪ Criatividade.</li> </ul>

Observação	20	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elencar os critérios a serem observados diariamente em sala de aula que podem ser definidos em fichas. Exemplo:</li> <li>▪ Comportamento;</li> <li>▪ Desenvolvimento de uma habilidade específica;</li> <li>▪ Produtividade.</li> </ul>
------------	----	--

Fonte: Projeto Político Pedagógico da “Escola Inclusiva I”, 2014.

Algumas das dimensões pedagógicas com necessidades de implementação, definidas no PPP da escola, no ano de 2014, foram: criar mecanismos de avaliação diagnóstica bimestral; realizar estudos de metodologias mais atrativas; trabalhar com os/as professores/as metodologias inovadoras; elaborar documento contendo expectativas de aprendizagens para os/as alunos/as PAEE; construir propostas avaliativas específicas para os/as alunos/as PAEE e encaminhar os/as alunos/as com suspeita de dificuldades de aprendizagem e deficiências para consulta e avaliação de especialistas.

#### 2.4.5.2 Escola Inclusiva II

A segunda escola investigada foi nomeada “Escola Inclusiva II” e consta, no seu PPP (2019)<sup>17</sup>, que esta foi construída em torno de 1941/1942, sendo a primeira escola pública de Breves. Está localizada em um bairro central do meio urbano, mas, “[...] apesar de estar no centro, a escola atende crianças de todos os bairros da cidade. ” (BREVES, 2019, p. 55)

A escola atende alunos/as do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental, com funcionamento em dois turnos (manhã e tarde) e, no ano de 2019, atendeu aproximadamente 779 (setecentos e setenta e nove) alunos/as regularmente matriculados na unidade, com um quadro de funcionários composto por 105 (cento e cinco) servidores/as, divididos/as entre professores/as, técnicos/as administrativos/as e apoio educacional.

Algumas ações estratégicas a serem executadas foram evidenciadas no PPP da escola no ano de 2019, por exemplo: orientação e acompanhamento sobre o preenchimento dos diários de classe e relatórios; orientação aos/as professores/as em conjunto ou individual; acompanhamento do desempenho acadêmico dos/as alunos/as através de registros, orientando os/as docentes para a criação de atividades diferenciadas e direcionadas aos/as alunos/as que tiverem desempenho insuficiente e realização de formação continuada em serviço com os/as profissionais da educação.

<sup>17</sup> O PPP da “Escola Inclusiva II” foi atualizado no ano de 2019 e permanece em vigência até o ano de 2021.

No que se refere a educação especial, o PPP da escola afirma que esta é considerada referência no município de Breves, pelo desempenho de seus trabalhos na inclusão de alunos/as com necessidades educacionais especiais na classe comum de ensino, já que, desde o ano de 1987, a escola desenvolve seus trabalhos com alunos/as com necessidades educacionais, incluindo, no decorrer dos anos, alunos/as surdos/as na classe comum de ensino e a disponibilidade de novas vagas para alunos/as que apresentavam outros tipos de deficiências.

No ano de 2019, a instituição atendeu alunos/as com as seguintes deficiências e transtorno: Deficiência auditiva; Surdez; Transtorno do Espectro do Autismo (TEA); Deficiência Múltipla; Baixa visão; Deficiência física e Déficit Intelectual. Sendo que, no ano de 2019, tiveram 15 (quinze) alunos/as PAEE matriculados/as em classes comuns do 1.º ao 5.º ano e, em 2021, possuem a matrícula de 14 (quatorze) alunos/as PAEE matriculados/as em classes comuns do 1.º ao 5.º ano, distribuídos em dois turnos, manhã e tarde. E, além da classe regular, também recebem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), no contraturno. O PPP da escola enfatiza que os/as profissionais que atuam na educação especial na escola são graduados/as, licenciados/as e especializados/as na área da educação especial, sendo a maioria concursados/as em suas respectivas áreas de atuação.

Os/As professores/as de apoio pedagógico e itinerante na “Escola Inclusiva II” têm a incumbência de: 1) Fazer seu plano de aula conforme o modelo encaminhado pelo CAEE Hallel Pinheiro e AEE da escola; 2) Desenvolver atividades diferenciadas que auxiliem o/a aluno/a na sala de aula comum; 3) Fazer relatório diário das atividades que foram desenvolvidas com o/a aluno/a na sala de aula comum; 4) Preencher as fichas e produzir os relatórios bimestrais, enfatizando as intervenções e estratégias utilizadas para trabalhar as dificuldades dos/as alunos/as e entregar na sala de AEE e coordenação pedagógica; 5) Participar dos eventos e datas comemorativas dos/as alunos/as especiais, dentro e fora do espaço escolar; 6) Manter o/a aluno/a na sala de aula, respeitando às quatro horas de aula, exceto aqueles/as que apresentam um maior comprometimento e precisam sair mais cedo; 7) Na ausência do/a aluno/a na escola, o/a professor/a deve utilizar a sala dos/as professores/as para confeccionar recursos e elaborar atividades para o/a aluno/a atendido na sala de aula comum. 8) A partir de 03 (três) dias sem o/a aluno/a comparecer na escola, e sem justificativa, o/a professor/a deve buscar informações junto à família; 9) Atuar de forma colaborativa com o/a professor/a regente da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do/a aluno/a com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo; 10) Promover as condições para a inclusão dos/as alunos/as com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola; 11)

Orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional; 12) Garantir o suprimento de material específico de Comunicação Aumentativa e Alternativa (pranchas, cartões de comunicação e outras), que atendam a necessidade comunicativa do/a aluno/a no espaço escolar.

O processo de avaliação do/a aluno/a PAEE deve ser baseado nas avaliações produzidas pelo/a professor/a da classe regular e nos relatórios de acompanhamento pelo/a professor/a de apoio pedagógico e itinerante sobre o/a aluno/a, orientação pedagógica, e demais profissionais do AEE envolvidos em sua educação escolar (BREVES, 2019).

A avaliação do Rendimento Escolar na “Escola Inclusiva II” é considerada como um processo contínuo e cumulativo que envolve o/a aluno/a, o/a professor/a e a escola, afim de verificar o desempenho do/a aluno/a frente aos objetivos previstos. Nesse sentido, a verificação do rendimento escolar, para fins de promoção, compreende a avaliação do aproveitamento deste/a, bem como a apuração de sua assiduidade.

O sistema de avaliação do processo ensino-aprendizagem, nesta escola, ocorre de forma bimestral/trimestral para o ensino. O rendimento escolar é avaliado pelo aproveitamento do/a aluno/a, através de técnicas e instrumentos de avaliação diversos, tais como: 1) Observação de atividades diárias em sala de aula; 2) Trabalhos de pesquisa individual ou coletiva; 3) Seminários; 4) Produções de textos; 5) Testes, provas orais ou escritas; 6) Resoluções de exercícios; 7) Planejamento, execução e apresentação de experiências; 8) Relatórios; 9) Trabalhos práticos; 10) Além de outras técnicas e/ou instrumentos que o/a professor/a julgar conveniente.

O PPP da “Escola Inclusiva II” também orienta que os instrumentos de avaliação da aprendizagem devem ser variados e utilizados como meio de verificação que levem o/a aluno/a ao hábito de pesquisa, à reflexão, à iniciativa e à criatividade. Além disso, devem ser consideradas no processo da avaliação da aprendizagem, atividades desenvolvidas na sala de aula, através de registros qualitativos e quantitativos do desempenho, participação e evolução de cada aluno/a.

No 1.º, 2.º e 3.º ano do ensino fundamental, a avaliação ocorre de duas formas: conceitual e quantitativa. Na dimensão conceitual, atribui-se ao/a aluno/a um conceito (Excelente, Bom, Regular ou AND - Aprendizado Não Desenvolvido), que dependerá do desempenho obtido pelo/a próprio/a nas atividades diárias, além da elaboração de um relatório semestral e registro na ficha de avaliação individual proposta pela SEMED. A avaliação, nesta fase, não tem finalidade de promoção ou retenção e, paralelamente, a avaliação conceitual é realizada por

meio de uma avaliação quantitativa, em que se seleciona 03 (três) ou mais instrumentos avaliativos (BREVES, 2019).

#### 2.4.5.3 Participantes da pesquisa: as pessoas

Na busca de respostas sobre como os/as professores/as avaliam a aprendizagem de alunos/as PAEE em classes comuns nos anos iniciais do ensino fundamental no Município de Breves, elegeu-se, como participantes da pesquisa, profissionais envolvidos/as diretamente no processo de direcionamento da avaliação da aprendizagem na educação especial, de modo a possibilitar uma amostra desse processo na Rede Municipal de Ensino Público do Município.

No Quadro 8, apresenta-se o contexto pesquisado e perfil profissional destes/as.

Quadro 8 – Locais e perfil profissional dos/as participantes da pesquisa.

<b>LOCAIS PESQUISADOS</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	<b>PERFIL PROFISSIONAL</b>
Secretaria Municipal de Educação – SEMED/ Breves	-----	-----
Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE Hallef Pinheiro Vasconcelos	Técnica Pedagógica (P1)	A profissional tem 60 (sessenta) anos de idade, com lotação no Centro, na função de Técnica Pedagógica, efetiva. Atua há 17 (dezesete) anos no magistério, destes, 11 (onze) na educação especial, como coordenadora pedagógica e, 05 (cinco) anos como professora na classe comum nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como formação inicial Licenciatura Plena em Pedagogia e formação continuada Mestrado em Educação, pela Florida Cristian University (FCU); Pós-Graduação em Psicologia Clínica e institucional; Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica; Pós-Graduação em Gestão e Educação ambiental. E, diversos cursos na área da educação escolar e educação especial.
“Escola Inclusiva I” – 1.º ao 5.º ano do Ensino	Coordenador Pedagógico (P2)	O profissional tem 34 (trinta e quatro) anos de idade, com lotação na “Escola Inclusiva I”, efetivo. Atua há 16 (dezesesseis) anos no magistério, no Cargo de Coordenador Pedagógico, tendo como formação inicial Magistério e Licenciatura Plena em Pedagogia. Não possui Pós-Graduação ou outros cursos.

Fundamental da Rede Pública de Ensino de Breves – Meio Urbano	Professor Regente (P3)	O profissional tem 40 (quarenta) anos de idade, com lotação na “Escola Inclusiva I”, efetivo como Professor Regente em classe comum do 4.º ano. Atua há 17 (dezesete) anos no magistério, tendo como formação inicial o Ensino Normal, Licenciatura em Química e Matemática. Possui Pós-Graduação em Gestão Escolar.
	Professora Regente e Apoio Pedagógico (P4)	A profissional tem 45 (quarenta e cinco) anos de idade, com lotação na “Escola Inclusiva I”, efetiva no Cargo de Professora Regente e Apoio Pedagógico em classe comum do 4.º ano. Atua há 19 (dezenove) anos no magistério, destes, 19 (dezenove) como Professora Regente e 09 (nove) na Educação Especial, tendo como formação inicial Licenciatura em Ciências Naturais com habilitação em Biologia e Licenciatura Plena em Pedagogia. Possui, ainda, Pós-Graduação em Educação Especial com ênfase no AEE; Curso de extensão sobre Políticas Públicas para o Autismo pela Escola de Governança do Pará.
<b>LOCAIS PESQUISADOS</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	<b>PERFIL PROFISSIONAL</b>
“Escola Inclusiva II” – 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino de Breves – Meio Urbano	Coordenadora Pedagógica e Professora Regente (P5)	A profissional tem 31 (trinta e um) anos de idade, com lotação na “Escola Inclusiva II”, efetiva no Cargo de Coordenadora Pedagógica. Atua há 08 (oito) anos no magistério, destes, 01 (um) ano como Professora Regente em classe comum nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como formação inicial Licenciatura Plena em Pedagogia. Possui Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva e Especialização, em andamento, em Gestão e Planejamento da Educação.
	Professora Regente e Apoio Pedagógico (P6)	A profissional tem 40 (quarenta) anos de idade, com lotação na “Escola Inclusiva II”, efetiva no Cargo de Professora Regente e Apoio Pedagógico em classe comum do 4.º e 5.º ano. Atua há 15 (quinze) anos no magistério, tanto no cargo de Professora Regente, quanto na educação especial, tendo como formação inicial o Magistério. Possui Pós-Graduação em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio com ênfase em Libras: Docência e Interpretação; Curso de Extensão: Libras: Fundamentos e Práticas Pedagógicas; Curso:

		Tecnologia Assistiva, Projetos e Acessibilidade; Oficinas: Inclusão Digital e utilização de recursos multimídias e outras na área da educação especial.
	Professora Regente e Apoio Pedagógico (P7)	A profissional tem 45 (quarenta e cinco) anos de idade, com lotação na “Escola Inclusiva II”, efetiva no Cargo de Professora Regente e Apoio Pedagógico em classe comum do 4.º ano. Atua há mais de 16 (dezesesseis) anos no magistério como Professora em classe comum, destes, 08 (oito) na educação especial, tendo como formação inicial Licenciatura Plena em Pedagogia. Possui Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva.

Fonte: Organizado pela autora da pesquisa, 2021.

#### 2.4.5.4 Tipo e instrumentos de pesquisa

Realizou-se pesquisa qualitativa, de cunho histórico-cultural, em 05 (cinco) momentos distintos que se completam, com pesquisa bibliográfica, documental e de campo, tendo como técnica de coleta de dados o uso de questionário com perguntas fechadas (identificação e perfil dos/as participantes) e abertas (para captar subjetividade dos/as participantes) nesta última.

Para Triviños (1987), ao desenvolver-se uma pesquisa qualitativa, possibilita-se ao/a pesquisador/a iniciar sua investigação apoiado/a numa fundamentação teórica geral, o que significa revisão aprofundada da literatura em torno do tópico em foco, sendo que a maior parte do trabalho se realiza no processo de desenvolvimento do estudo. Nesse sentido, foi necessária a implementação de uma pesquisa bibliográfica sobre os principais estudos relacionados às temáticas: avaliação da aprendizagem; educação especial; avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE e contribuições da Teoria Histórico-Cultural à educação especial.

Para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Sendo que a principal vantagem da pesquisa bibliográfica, segundo o autor, reside no fato de permitir ao/a investigador/a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Além disto, a pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos, pois, em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários.

Desta forma, as bases teóricas e bibliográficas deste estudo estão fundamentadas principalmente nos seguintes pesquisadores/as, autores/as e teórico:

- Teoria Histórico-Cultural: Vigotski (s.d/2000); Vigotski (s.d/2011); Vigotski (1924/2003); Vigotski (1925a/1994); Vigotski (1925b/1999); Vigotski (1926/1997); Vigotski (1927/1997); Vigotski (1929/2000); Vigotski (1930/2004); Vigotski (1931/2000); Vigotski (1931/2018); Vigotski (1934/2001); Van Der Veer e Valsiner (1999); Barroco (2012); Delari, Jr. (2009, 2015, 2017, 2020); Teixeira e Mello (2016); Barca (2017); Seixas (2017); Pessoa (2018); Carvalho (2019); Teixeira e Barca (2019a, b, 2020).

- Avaliação da aprendizagem: Depresbiteris (1989, 1995); Sant'Anna (1995); Sousa. C. (1995); Sousa Z. (1995); Hadji (2001); Perrenoud (2004); Vasconcellos (2005/ 2014); Hoffmann (2009); Afonso (2009); Saul (2010); Esteban (2013); Gomes (2014) e Luckesi (2011, 2018);

- Educação Especial: Silva (1987); Aranha (1995); Ribeiro (2003); Lima (2006); Prieto (2006); Mendes (2010); Bueno (2011); Mazzotta (2011); Jannuzzi (2012); Pletsch (2014); Mantoan (2015); Garcia (2017); Carneiro (2013) e Lobato (2015, 2016, 2017, 2019);

- Avaliação da aprendizagem na educação especial: Tannús-Valadão (2010); Beyer (2013); Tartuci *et al.* (2015); Mendes e D'Fonseca (2015); Jesus *et al.* (2015); Hortins, Jordão e Ferreira (2015); Hora, Almeida e Cafeseiro (2015); Galvão e Miranda (2015); Silva, Martins e Araújo (2015); Ferreira *et al.* (2015) e Anache *et al.* (2015).

Sobre a pesquisa documental, Gil (2008) compreende como muito semelhante à pesquisa bibliográfica, sendo que a única diferença entre ambas está na natureza das fontes, já que, enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de autores/as sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados.

Godoy (1995) também expõe, sobre a pesquisa documental, que a mesma deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos como, por exemplo, memorandos e relatórios, as estatísticas e os elementos iconográficos, merecendo-se dar atenção especial por parte do/a investigador/a em 03 (três) aspectos a saber: 1) a escolha dos documentos; 2) o acesso a eles e, 3) a sua análise. Primeiro, porque a escolha dos documentos não é um processo aleatório, mas se dá em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses. Segundo, por ser evidente que o acesso a documentos oficiais, como leis e estatutos, será mais fácil do que àqueles de uso particular ou de caráter pessoal. E, terceiro, porque, selecionados os documentos, o/a pesquisador/a deverá se preocupar com a codificação e a análise dos dados.

Partindo destas orientações, teve-se acesso, a partir de solicitações a SEMED/Breves ao CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos e às escolas urbanas pesquisadas da Rede Pública Municipal de Ensino de Breves, aos seguintes documentos:

- SEMED: Regimento Interno da SEMED/Breves (2012); Regimento Unificado das Escolas do Município de Breves (2012); Proposta Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Breves (2011); Documento Base do Plano Municipal de Educação do Município de Breves 2015-2025 (2015); Currículo Continuum da Escola Pública Brevense - Ano 2020/2021 (2021); Pareceres do Conselho Municipal de Educação de Breves (2020); Calendário letivo 2020-2021; Diário de Classe anos iniciais 2020-2021; Plano de aplicação das atividades Pedagógicas Não Presenciais – 2020/2021; Ofícios relacionados a reuniões e formação pedagógicas do ano de 2021; Modelo de proposta de plano individual de trabalho não presencial (Plano de aula); Orientações para a construção dos cadernos pedagógicos e roteiros de estudos dirigidos; Proposta de elaboração de parecer/síntese semestral da aprendizagem escolar nos anos iniciais do ensino fundamental;

- CAEE: Regimento Interno do CAEE/Breves (2018); Relatório de dados estatísticos de matrículas no CAEE/Breves (2019 a 2021); Cópia de Ofícios dos anos de 2019 a 2021 das ações do CAEE/Breves; Cópia de Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de alunos/as PAEE<sup>18</sup>, em salas comuns dos anos iniciais do ensino fundamental/Meio Urbano (2021); cópia de Diagnose de alunos/as PAEE em salas comuns dos anos iniciais do ensino fundamental/Meio Urbano (2021)<sup>19</sup>; cópia de Plano Individual de Atendimento Educacional Especializado – AEE (2021); cópia de Ficha de acompanhamento<sup>20</sup> de atividades de alunos/as PAEE na sala comum dos anos iniciais do ensino fundamental/Meio Urbano (2021) e imagens da fachada dos prédios utilizados para atendimento pelo CAEE de 2010 a 2021.

- Escola Inclusiva I: Projeto Político Pedagógico da “Escola Inclusiva I” (2014); Relatório de dados estatísticos de matrículas de alunos/as PAEE no período de 2019 a 2021;

- Escola Inclusiva II: Projeto Político Pedagógico da “Escola Inclusiva II” (2019); Relatório de dados estatísticos de matrículas de alunos/as PAEE no período de 2019 a 2021.

Ao que se refere a pesquisa de campo, a mesma foi implementada, como já evidenciado, em 03 (três) instituições de responsabilidade da SEMED, ou seja, no CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos e em mais 02 (duas) instituições escolares urbanas que ofertam turmas do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental e que possuem alunos/as PAEE incluídos em salas comuns,

---

<sup>18</sup> Ver Anexo A.

<sup>19</sup> Ver Anexo B.

<sup>20</sup> Ver Anexo C.

identificadas aqui, com o intuito de preservar a identidade destas, por “Escola Inclusiva I” e “Escola Inclusiva II”. Foram usados como instrumento de coleta de dados questionários construídos com perguntas fechadas e abertas, aplicados aos/as participantes da pesquisa.

Vale ressaltar que, para Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles, e, de acordo com a natureza da pesquisa, deve-se determinar tanto as técnicas de registro dos dados como as técnicas que serão utilizadas em sua análise posterior.

Foram aplicados, no desenvolvimento da pesquisa de campo, 07 (sete) questionários contendo perguntas fechadas – para caracterização dos/as participantes – e abertas – no intuito de captar a subjetividades dos/as participantes em relação a problemática de pesquisa.

Para Gil (2008, p.121), “O uso do questionário pode-se definir ‘como a técnica de investigação’ composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, inspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”

Entre as vantagens e desvantagens do uso do questionário, está na possibilidade de garantir o anonimato das respostas; permitir que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente e não expor os/as pesquisadores/as à influência das opiniões e do aspecto pessoal dos/as entrevistados/as. No entanto, apresenta limitações, tais como: impede o auxílio ao/a informante quando este/a não entende corretamente as instruções ou perguntas; não oferece a garantia de que a maioria das pessoas o devolvam devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra e envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos (GIL, 2008).

Em relação à forma das questões, estas podem ser definidas como questões fechadas e abertas. Nas questões abertas, solicita-se aos/as respondentes para que ofereçam suas próprias respostas, oferecendo espaço para escrever a resposta. Este tipo de questão possibilita ampla liberdade de resposta. Nas questões fechadas, pede-se aos/as respondentes para que escolham uma alternativa dentre as que são apresentadas numa lista (GIL, 2008).

Nesse sentido, os questionários de pesquisa<sup>21</sup> foram elaborados com a seguinte composição na sua estrutura: título e objetivo da pesquisa; um bloco de perguntas relacionadas ao

---

<sup>21</sup> Ver Apêndices G, H e I.

perfil dos/as respondentes (nome, idade, instituição, vínculo institucional, tempo de atuação no magistério, tempo de atuação na educação especial, cargo/função anterior, tempo no cargo/função anterior, cargo/função atual, tempo no cargo/função atual, formação inicial e continuada); e, um outro bloco de perguntas abertas e subjetivas (conceito de avaliação escolar, conceito de avaliação escolar na educação especial, critérios, instrumentos e metodologias utilizados para avaliar alunos/as PAEE, dificuldades enfrentadas para avaliar a aprendizagem de alunos/as PAEE, participação em formações continuadas relacionadas a avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE).

Informa-se que, antes de serem aplicados os questionários aos/as participantes da pesquisa, foram assinados por estes/as um Termo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido (TCALE)<sup>22</sup>, contendo no corpo de seu texto informações a respeito da pesquisadora (nome, matrícula, vínculo institucional, nome do orientador), título da pesquisa, esclarecimento sobre a pesquisa (objetivo, metodologia da pesquisa, critérios éticos como a participação voluntária sem nenhum tipo de benefício direto, tais como compensações pessoais ou financeiras atreladas à autorização concedida).

Esclarece-se que, ao adentrar e sair dos espaços de todas as instituições investigadas, foram realizados os seguintes protocolos de segurança ao combate da covid-19: uso de máscara, limpeza das mãos com álcool gel 70%, distanciamento dos/as profissionais que estavam compartilhando os espaços comuns de trabalho e higienização de pendrive.

#### 2.4.5.5 Análise dos dados

Foram duas as formas implementadas nesta pesquisa para a produção das informações que serviram de base para análise, no intuito de responder à questão central desta pesquisa, ou seja, de como os/as professores/as avaliam a aprendizagem de alunos/as PAEE em classes comuns nos anos iniciais do ensino fundamental no Município de Breves-PA.

A primeira diz respeito a pesquisa documental e, conseqüentemente, os documentos (administrativos e pedagógicos oficiais) cedidos pelas instituições pesquisadas relacionados ao objeto de estudo. E a segunda, por meio da pesquisa de campo, tendo como técnica de coleta de dados o uso de questionário com perguntas fechadas e abertas, como já foi evidenciado.

Toma-se, desta forma, como instrumento de análise dos dados, as técnicas com base na “Análise de Conteúdo” que, segundo Bardin (2016), é um conjunto de técnicas de análise

---

<sup>22</sup> Ver Apêndice J.

das comunicações, que não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Bardin (2016) exemplifica o uso desse instrumento a partir da análise de respostas de questões abertas, por meio da aplicação de um questionário, na chamada “a simbólica do automóvel”, onde examina as respostas de um questionário que explora as questões psicológicas que o indivíduo mantém com o automóvel. No caso dessa pesquisa, como já esclarecido, tendo como fundamento uma pesquisa qualitativa de cunho histórico-cultural, examina-se os significados expressos nas respostas dos/as profissionais que atuam na educação especial sobre o processo de avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE no município de Breves-PA.

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo prevê três fases básicas de trabalho: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise é a fase de organização do material propriamente dito, que servirá de análise. Nessa fase, é necessário, segundo Bardin (2016), levar em consideração três missões: 1) a escolha dos documentos a serem submetidos à análise; 2) formulação das hipóteses e dos objetivos; 3) e a elaboração dos indicadores que fundamentem a interpretação final.

A pré-análise tem por objetivo a organização e exploração sistemática dos documentos. Devendo-se, ainda, neste momento, por sua vez, o/a pesquisador/a realizar: a) a “leitura flutuante”, que consiste em se ter um primeiro contato com os documentos, analisá-los e em conhecer o texto, deixando invadir-se por impressões e orientações. E, b) a “escolha dos documentos”, ou seja, o universo de documentos que servirão de análise.

Bardin (2016) esclarece que, muitas vezes, é necessário a constituição de um *corpus*, sendo este um conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos ao procedimento analítico. Por sua vez, à constituição deste tem que ser levado em consideração, algumas vezes, seleções e regras, entre elas: a “regra de exaustividade” que parte da definição do *corpus* (à exemplo, do caso desta pesquisa, as respostas dos/as profissionais por meio dos questionários e os seguintes documentos pedagógicos levantados no período de 2019 a 2021: Regimento Interno da SEMED/Breves (2012); Regimento Unificado das Escolas do Município de Breves (2012); Proposta Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Breves (2011); Documento Base do Plano Municipal de Educação do Município de Breves 2015-2025 (2015); Pareceres do Conselho Municipal de Educação de Breves (2020); Ofícios relacionados a reuniões e formações pedagógicas do ano de 2021; Regimento Interno do CAEE/Breves (2018); Relatório de dados estatísticos de matrículas no CAEE/Breves (2019

a 2021); Cópia de Ofícios dos anos de 2019 a 2021 das ações do CAEE/Breves; Cópia de Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de alunos/as PAEE atendidos/as em salas comuns do ensino fundamental (2021); cópia de Diagnose de alunos/as PAEE em salas comuns dos anos iniciais do Ensino Fundamental/Meio Urbano (2021); cópia de Plano Individual de Atendimento Educacional Especializado - AEE (2021); Ficha de acompanhamento de atividades de alunos/as PAEE na sala comum (2021); PPP da “Escola Inclusiva I” (2014); Relatório de dados estatísticos de matrículas de alunos/as PAEE da “Escola Inclusiva I” no período de 2019 a 2021; PPP da “Escola Inclusiva II” (2019) e Relatório de dados estatísticos de matrículas de alunos/as PAEE da “Escola Inclusiva II” no período de 2019 a 2021.

Sendo necessário, segundo Bardin (2016), considerar todos os elementos desse *corpus*, não podendo deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão, que não possa ser justificável no plano do rigor. Esta regra é completa pela de “não seletividade”.

Outra regra que tem que ser levada em consideração no uso da técnica de “Análise de Conteúdo” é a de “Representatividade”, neste caso a análise pode efetuar-se numa “amostra”, desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for representativa do universo inicial. Sendo que, neste caso, os resultados obtidos para a amostra serão generalizados (BARDIN, 2016). No caso desta pesquisa, toma-se as respostas dos/as profissionais por meio do questionário e os PPP’s das instituições investigadas que norteiam o processo avaliativo da aprendizagem de alunos/as PAEE, como sendo representativos do total de universo das 16 (dezesesseis)<sup>23</sup> instituições escolares urbanas que ofertam matrículas nos anos iniciais (1.º ao 5.º ano) do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino Público de Breves.

O/a pesquisador/a tem que levar em conta também a “Regra de homogeneidade”, descrita por Bardin (2016), em que os documentos definidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios, por isso, foram levados em consideração somente os documentos orientadores e demonstrativos do processo da avaliação da aprendizagem utilizados nestas instituições. Por fim, a “Regra da pertinência”, em que os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise, nesse sentido foram considerados somente os documentos descritos como *corpus* desta pesquisa.

---

<sup>23</sup> A Tabela 22, do Documento Base do Plano Municipal de Educação do Município de Breves 2015-2025 (BREVES, 2015, p. 86), referente a Taxas de Aprovação das Escolas Municipais de Ensino Fundamental, Meio Urbano, Ano 2014, mostra 16 (dezesesseis) escolas que ofertam matrículas nos anos iniciais (1.º ao 5.º ano) do ensino fundamental.

A segunda missão do/a pesquisador/a, a partir da “Análise de Conteúdo” que faz parte ainda da Pré-análise, diz respeito a “formulação das hipóteses e dos objetivos”, Bardin (2016) esclarece que uma hipótese é uma afirmação provisória que se propõe verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cujo a origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros. O objetivo é a finalidade final a que se propõe, o quadro teórico e/ou pragmático ao qual os resultados serão submetidos. No entanto, a autora esclarece que não é obrigatório ter como guia um *corpus* de hipóteses para se proceder a análise, pois algumas análises efetuam-se sem ideias pré-concebidas. Nesse sentido, achou-se por bem não levantar hipóteses, e sim, deixar os resultados fluírem sem ideias pré-concebidas.

A terceira missão do/a pesquisador/a, a partir da “Análise de conteúdo”, é realizar a “Referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores”, nesse caso, segundo Bardin (2016), ao se considerar o texto como uma manifestação que contém índices que a análise explicitará, o trabalho preparatório será o da escolha destes – em função das hipóteses, caso elas estejam determinadas – e sua organização sistemática em indicadores. Uma vez, escolhidos os índices, procede-se a construção dos indicadores precisos e seguros. E, desde a pré-análise, devem ser determinadas operações de “recortes do texto” em unidades comparáveis de “categorização” para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados.

Antes da análise propriamente dita deve-se, ainda, atentar-se à “Preparação do material”, ou seja, o material reunido deve ser preparado, tratando-se de uma preparação material e formal (“edição”). Nesse sentido, para Bardin (2016), se as diferentes operações da pré-análise forem convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita nada é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas. Assim, os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos. Por fim, o/a pesquisador/a, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode, então, propor “inferências” e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

### 3. AS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL À PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A presente seção tem como finalidade apresentar algumas contribuições da Teoria Histórico-Cultural como fundamentação teórica-metodológica à pesquisa em educação, principalmente no campo da educação especial, já que Vigotski buscou, ao longo de sua produção e *práxis*<sup>24</sup>, contribuir para a educação das pessoas que, hoje, consideramos pessoas Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), por meio da Defectologia compatível com o conceito de Educação Especial no Brasil.

#### 3.1 Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural

A Teoria Histórico-Cultural é uma abordagem da psicologia, fundamentada no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, iniciada nas primeiras décadas do século XX, tendo como principal proponente o estudioso Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934).

A Teoria Histórico-Cultural é uma das psicologias que corresponde, ou atende melhor, a perspectiva da construção social do/a sujeito/a, uma vez que “[...] tem em seu horizonte a construção de uma nova sociedade, mais justa e solidária, e sinaliza o papel que essa teoria e a educação, como parte de seu núcleo teórico, podem desempenhar no processo de transformação social” (TEIXEIRA; BARCA, 2020, p. 270), pois está ancorada no materialismo histórico-dialético, que tem como compromisso a transformação social à emancipação humana.

Pois, para Marx e Engels, a produção material da vida engendra todas as formas de relações humanas. Evidenciando-se o problema da existência humana e, sobretudo, o problema da relação entre indivíduo e gênero humano, entre a singularidade, a particularidade e a universalidade dessa relação. Centrando-se à atenção no materialismo que considera a atividade humana objetiva – o trabalho – como elemento central de análise para os fenômenos humanos, propondo, assim, o materialismo da *práxis* (MASSON, 2012; MARTINS; LAVOURA, 2018).

No enfoque marxiano, as categorias como totalidade, *práxis*, contradição e mediação, são tomadas do método dialético, a fim de que a realidade seja considerada como totalidade concreta, ou seja, um todo estruturado em desenvolvimento, podendo, assim, ser explicadas:

---

<sup>24</sup>A *práxis* é definida por Freire (1987) como sendo a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Pois, sem a *práxis*, para este educador, seria impossível a superação da contradição opressor oprimidos.

Captar a realidade em sua **totalidade** não significa, portanto, a apreensão de todos os fatos, mas um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades. A categoria **mediação** é fundamental por estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. A **totalidade** existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente. A **práxis** representa a atividade livre, criativa, por meio da qual é possível transformar o mundo humano e a si mesmo. A **contradição** promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica movidos pela **contradição**, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro (MASSON, 2012, p. 4-5, grifo nosso).

Martins e Lavoura (2018) destacam que o processo de produção da vida por meio do trabalho, considerado no materialismo histórico-dialético como objetivação dos homens enquanto manifestação de suas próprias forças, expressando-se como natureza humana objetivada e manifestação de suas capacidades essenciais, tem sido obstruído pela organização social capitalista, calcada na propriedade privada dos meios de produção, uma vez que a atividade do/a indivíduo/a e seu resultado o tornam independente, alienado, acarretando a subordinação do/a produtor/a ao produto de seu trabalho. Assim, a exigência para a superação desse fenômeno se identifica com a transformação das condições e das instituições que alienam o trabalho e o/a trabalhador/a. “Esse é o mais profundo significado do alcance do método materialista histórico-dialético a serviço da construção do conhecimento acerca do real” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 232).

Barca (2017), Teixeira e Barca (2019a) explicam que, tendo o materialismo histórico-dialético como seu principal fundamento, Vigotski dedicou-se, então, a elaborar uma nova psicologia para um/a “novo/a homem/mulher” e uma “nova sociedade”, uma psicologia científica que superasse as abordagens reducionistas e a-históricas em voga na sua época e explicasse, de forma dialética, o complexo processo da formação da personalidade consciente dos/as sujeitos/as. No entanto, esse/a “novo/a homem/mulher”, pretendido por Vigotski, “[...] não é o mesmo que um ‘novo ser humano individual’, mas sim toda uma nova forma de organização da própria humanidade em seu conjunto – ‘nova humanidade’. Esta, por sua vez, só poderá surgir com a criação de uma sociedade completamente distinta que temos hoje” (DELARI, JR., 2015, p. 58).

Vigotski, no texto denominado “A transformação socialista do homem”, já deixava claro, ao afirmar que Marx, em suas clássicas descrições do período inicial do capitalismo, abordava frequentemente a temática da corrupção da personalidade consciente, originada pelo crescimento da sociedade capitalista industrial. E, se posiciona da seguinte forma:

Em um extremo da sociedade, encontramos a divisão [N. do T.: “alienação”] entre o trabalho intelectual e o material, a separação entre a cidade e o campo, a exploração implacável do trabalho de crianças e mulheres, a pobreza e a impossibilidade de um desenvolvimento livre e omnilateral do pleno potencial humano; e, no outro extremo, folga e ostentação. De tudo isso resulta não só que o tipo humano autenticamente único diferencia-se e fragmenta-se em vários tipos, de diferentes classes sociais – como estes, por sua vez, permaneçam em agudo contraste entre uns e outros –, mas também a corrupção e a distorção da personalidade humana, assim como sua sujeição a um desenvolvimento inadequado, unilateral, *no interior mesmo de todas essas diferentes variantes tipológicas humanas* (VIGOTISKI, 1930/2004, p. 38, grifo do autor).

Diante desse posicionamento, segundo Teixeira e Mello (2016), evidencia-se a crítica do teórico às desigualdades sociais decorrentes do capitalismo crescente e seu compromisso com a transformação da sociedade em que vivia, com um ideal de ser humano que substituísse o estado de degradação do/a homem/mulher existente na sociedade russa, pois, para as autoras, diferente das abordagens clássicas de desenvolvimento, que entendem o psiquismo humano como algo que o/a sujeito/a já traz pronto ao nascer ou como resultado de uma relação passiva com o meio social em que nasce e vive, os processos psíquicos surgem, portanto, nas e das relações sociais de que o/a sujeito/a participa. Como aponta Vigotski (1931) em sua tese máxima, denominada de — Lei genética geral do desenvolvimento cultural, formulada do seguinte modo:

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre as pessoas como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. O dito se refere por igual à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos pleno direito de considerar a tese exposta como uma lei, mas a passagem, naturalmente, do externo ao interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. Por detrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente relações sociais, as autênticas relações humanas (VYGOTSKI, 1931/2000, p. 150).

Para Barca (2017), Seixas (2017) e Pessoa (2018), isso significa dizer que o processo de formação da Personalidade Consciente (pensamento, fala, percepção, memória, imaginação, etc.) se dá em dois momentos distintos e em dois planos diferentes – Primeiramente, entre as pessoas, no plano social, de forma intersíquica e, posteriormente, na pessoa, no plano individual, de forma intrapsíquica, assim, na perspectiva de Vigotski, a tese de que o processo de formação humana está estritamente vinculado às relações sociais abre grandes possibilidades de intervenção por meio da organização do ambiente social educativo, de modo a contribuir para a formação de um/a — homem/mulher novo/a para uma nova sociedade, que se quer livre,

justa, inclusiva e democrática. Sendo por essa razão que Vigotski colocou a educação no próprio núcleo teórico da psicologia histórico-cultural (BARCA, 2017; TEIXEIRA; BARCA, 2019a). Pois, para Vigotski (1926/1997), diante dessa “nova psicologia”:

O novo sistema não precisará se esforçar para extrair de suas leis as derivações pedagógicas nem adaptar suas teses à aplicação prática na escola, porque a solução para o problema pedagógico está contida em seu próprio núcleo teórico, e a educação é a primeira palavra que menciona (VYGOTSKI, 1926/1997, p. 144).

Teixeira e Barca (2019a), fundamentadas em Delari Jr. (2012), afirmam que Vigotski, ao colocar a educação no próprio núcleo teórico da psicologia histórico-cultural, assim procedeu por duas razões principais. Primeiramente, porque o teórico tinha clareza que sem os processos educativos em um sentido amplo e sem a educação em seu sentido restrito, tarefa específica da escola, não haveria formação da Personalidade Consciente. Em segundo lugar, porque seu sistema teórico projeta-se para o futuro como uma “ciência do/a novo/a homem/mulher”, logo, a educação que se orienta ao desenvolvimento social da personalidade consciente também não pode prescindir da psicologia (DELARI JR., 2012 apud TEIXEIRA; BARCA, 2019a).

Enfatizam ainda que, enquanto para as concepções anteriores a Vigotski, o processo de desenvolvimento psíquico acontece, de certa forma, de maneira independente do processo de educação, para o teórico não existe desenvolvimento social da personalidade consciente sem educação. De mera instrução, a educação passa a ser concebida como o processo de formação da personalidade e ter como meta o pleno desenvolvimento dos/as alunos/as, “[...] que constroem sua história e participam da história social da humanidade em imanência com sua existência social” (TEIXEIRA; BARCA, 2019a, p. 74).

Barca (2017), Seixas (2017), Carvalho (2017), Pessoa (2018) e Teixeira e Barca (2019a), ressaltam que Vigotski, em uma de suas primeiras produções em psicologia, ou seja, na obra “Psicologia pedagógica” (1924/2003), já destacava o papel da educação em uma sociedade capitalista, ao afirmar que “educar significa organizar a vida” (VYGOTSKI, 1924/2003, p. 220) e “Não concordamos com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida” (VYGOTSKI, 1924/2003, p.77). Assim, a Teoria Histórico-Cultural “[...] Diferente de abordagens teóricas baseadas na lógica formal que tendem a privilegiar um dos polos do processo educativo ao ‘centrarem’ a educação ora no professor, ora no aluno concebe esse processo como uma totalidade” (TEIXEIRA; BARCA, 2019a, p. 74), ou seja, uma síntese dialética formada por três elementos: o/a professor/a, o/a aluno/a e o meio social educativo, em que todos são ativos. E, o processo educativo é trilateralmente ativo: o/a aluno/a é ativo/a, o/a

professor/a e o meio existente entre eles/as são ativos (CARVALHO, 2017; SEIXAS, 2017; PESSOA, 2017; TEIXEIRA; BARCA, 2019 a, b).

Destaca-se que o meio social educativo está relacionado ao conceito de meio social formulado por Vigotski (1924/2003), sendo um “[...] conjunto das relações humanas” (VIGOTSKI, 1924/2003, p. 79). Desta forma, como o meio social educativo vem a ser o conjunto de todas as relações humanas vividas na escola, “[...] esse meio também precisa ser organizado, o que significa organizar as relações sociais vividas pelas crianças na escola e que interferirão no desenvolvimento social de suas personalidades conscientes” (TEIXEIRA; BARCA, 2019b, p. 77). Sendo nesse aspecto que “[...] o professor é o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com o educando” (VYGOTSKY, 1924/2003, p. 76), já que a “[...] experiência pessoal [do/a aluno/a] constitui a principal base do trabalho pedagógico” (CARVALHO, 2017, p. 35).

O ponto de partida para a organização do meio social educativo foi a tese de Vigotski, de que a atividade criadora não se dá por geração espontânea da criança e nem pelo simples fornecimento de estímulo e material, assim, na visão do teórico, é necessário que o/a professor/a crie as condições de possibilidades dessa criação na escola (TEIXEIRA; BARCA, 2019b). No entanto, deve-se levar em consideração que apesar que na Teoria Histórico-Cultural o/a professor/a ser considerado/a como parceiro/a mais experiente no processo ensino-aprendizagem, não significa que a relação entre este/a e as crianças deva ser de forma unilateral, de forma autoritária. “Ao contrário, a relação entre ambos deve acontecer como uma ação combinada, que envolva interesse e participação volitiva” (SEIXAS, 2017, p. 21).

Na visão de Seixas (2017), Vigotski, ao conceber o/a professor/a como um/a profissional crítico/a sobre sua realidade, considera que o/a mesmo/a necessita refletir que a organização de seus “ensinamentos” pode afetar em maior ou menor grau a personalidade consciente de seus/suas alunos/as, por isso que tudo precisa ser intencionalmente pensado, à exemplo, a seleção dos materiais, o planejamento das atividades, o espaço que será trabalhado, as relações que serão feitas, todos esses elementos devem ser considerados pelo/a professor/a em conjunto com os/as seus/suas alunos/as.

Teixeira e Barca (2019a) esclarecem que, ao realizarem um exame detalhado e reflexivo sobre as proposições de Vigotski acerca do papel do/a professor/a, constatou-se que o valor das relações sociais intencionalmente organizadas na escola para o processo de desenvolvimento da personalidade consciente dos/as alunos/as, vislumbram pelo menos 07 (sete) formas de o/a professor/a organizar e conduzir as relações sociais educativas, sendo elas: 1) Relação

dos/as alunos/as com o currículo; 2) Relação dos/as alunos/as com os tempos e espaços; 3) Relação dos/as alunos/as com as “obtuchenies”; 4) Relação dos/as alunos/as com outros/as alunos/as; 5) Relação dos/as alunos/as com os/as professores/as; 6) Relação dos/as alunos/as com os/as demais profissionais da escola e 7) Relação dos/as alunos/as com as famílias. No entanto, ressaltam que todas essas formas de organização somente poderão se converter em desenvolvimento para os/as alunos/as se estes/as forem ativos/as no processo educativo, participando de todos os seus momentos.

Destaca-se que as “obtuchenies”, assim como o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ou Iminente, como defende Prestes (2010), são construtos teóricos de Vigotski de extrema importância para o processo educativo. E que “obutchenie” é uma palavra em russo, que significa “instrução”, que envolve tanto o ensino quanto a aprendizagem (VIGOTSKI, S.D/2020, grifo nosso), podendo ser considerada como “[...] uma atividade autônoma da criança que é orientada por alguém que tem a intencionalidade de fazê-lo, ou seja, **obtuchenie** implica a atividade da criança, a orientação da pessoa e a intenção dessa pessoa” (PRESTES, 2010, p. 187, grifo da autora).

No que diz respeito a Zona de Desenvolvimento Proximal ou Iminente<sup>25</sup> – ZDP, este processo envolve “[...] três elementos: o desenvolvimento, a situação de ensino e a ação colaborativa de outra pessoa” (PRESTES, 2012a apud TEIXEIRA; BARCA, 2019a, p. 73). Já que, de acordo com Teixeira e Barca (2019a), Vigotski concordava que existe maturação, mas que esse processo não é algo universal, como se todas as pessoas passassem pelos mesmos estágios maturacionais. Também não acreditava na possibilidade de qualquer desenvolvimento, a um ponto muito distante. Mas, acreditava e defendia que as pessoas interessadas em intervir no processo social de formação da personalidade consciente de uma pessoa, notadamente, como pais e professores/as, atentassem para o desenvolvimento próximo ou iminente, representado por aquilo que está em um horizonte próximo, na zona de possibilidades de desenvolvimento e que pode vir a tornar-se desenvolvimento real para a pessoa, desde que sejam organizadas “obutchenies” para tal e que as pessoas mais experientes prestem ajuda e colaboração à pessoa em desenvolvimento.

---

<sup>25</sup> Prestes (2010) defende que a tradução que mais se aproxima do termo russo “blijaiçhego razvitia” é Zona de Desenvolvimento Iminente, “[...] pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que o do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos da sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, seu amadurecimento.” (PRESTES, 2010, p. 173)

No entanto, neste processo, não se pode deixar de levar em consideração o que Vigotski (s.d/2020) chamou de “prazo ótimo de instrução”, pois o teórico considera que para todos os processos de educação e formação, os mais importantes vêm a ser justamente esses processos que estão em estágio de maturação e ainda não amadureceram até o momento do processo de instrução, já que um prazo demasiado tardio é algo tão ruim para a instrução quanto um excessivamente precoce. E, considera que uma das posições fundamentais é a de que,

[...] para qualquer instrução, existe um prazo ótimo, ou seja, mais favorável. Quando se está fora do prazo mínimo ou máximo de instrução, ou seja, demasiado cedo ou demasiado tarde, isto sempre se torna prejudicial, do ponto de vista do desenvolvimento, afetando negativamente o curso do desenvolvimento mental da criança” (VIGOTSKI, S.D/2020).

Carvalho (2017) destaca que, na ZDP ou Iminente, o/a professor/a atua junto ao/a aluno/a como o/a parceiro/a mais experiente, como colaborador/a, organizador/a do processo ensino-aprendizagem, disponibilizando as produções técnicas e simbólicas (signos) que contribuem para a formação da personalidade consciente dos/as alunos/as. Todavia, ressalta que, apesar de o/a professor/a ser considerado/a, em tese, mais experiente que o/a aluno/a, dado sua condição de existência social e formação, ele/a não é o/a único/a. Em uma sala de aula pode haver alunos/as potencialmente capazes de colaborarem com a aprendizagem uns/umas dos/as outros/as, cooperando para que os/as mesmos/as superem seus limites, saiam de sua zona de conforto e desenvolvam sua personalidade consciente numa perspectiva crítica e transformadora. Pois “[...] a ZDP agrega os critérios axiológicos de cooperação e superação e requer que o trabalho pedagógico ocorra de forma colaborativa” (CARVALHO, 2017, p. 74). Pois, “[...] na visão de Vigotski, os potenciais humanos só se atualizam e ampliam na ação coletiva, em aliança com a alteridade” (DELARI JR., 2013, p. 47).

Segundo Delari Jr. (2013), há ao menos três ações humanas que a psicologia de Vigotski não só valoriza em tese, mas busca produzir mediante sua prática social: (a) superação, (b) cooperação e (c) emancipação. Desta forma, para este, a orientação da Teoria Histórico-Cultural vê o humano como ser apto a ir além de seus limites e como ser que só realiza sua condição quando se supera. Contudo, ressalta que ir além de nossos limites atuais pode ocorrer, ou não, em função de condições materiais, de nossa vida social. Portanto, considera que uma das principais condições materiais para a superação humana, de acordo com a psicologia histórico-cultural, é a cooperação.

Se a ideologia liberal valoriza a competição como motor da superação humana, a tradição à qual Vigotski se filia nega que um ser humano só avance quando outro é sobrepujado,

se aquela supõe o/a outro/a como alguém a temer ou subjugar, esta supõe que para tornarmos indivíduos/as, necessitamos dele/a. Pois, a exemplo dá-se a simples fragilidade do “filhote humano”, e o tempo que este demora até garantir sua sobrevivência por conta própria, mostra a necessidade de colaboração com alguém para vir a ser ele mesmo (DELARI JR., 2013).

No entanto, Delari Jr. (2013) enfatiza que nem toda cooperação produz superação para toda a humanidade, cabendo, assim, articular esses dois critérios éticos, a superação e a cooperação, a um terceiro decisivo: a busca da emancipação humana, ou seja, o valor ético da conquista e manutenção da liberdade, no sentido substancial. Esclarece, ainda, que o pensamento de Vigotski, com base metodológica enraizada na tradição marxista, opõe-se ao conceito liberal de liberdade ou emancipação, pois, o conceito de liberdade/emancipação em Vigotski: “[...] (a) trata-se de uma conquista não de um pressuposto; (b) é uma conquista que se obtém cooperando e não sozinho” (DELARI JR., 2013, p. 51).

A partir disso, é importante ressaltar que a Teoria Histórico-Cultural assume o critério metodológico da crítica e o ontológico da historicidade como suportes à ética, e se baseia, no critério prático do chamado “método construtivo de Vigotski”, que se relaciona ao “aprofundamento do diagnóstico”, como olhar crítico para o/a outro/a e para si mesmo, como educador/a, tratando da íntima relação entre: (a) práticas sociais e linguagens teóricas que se assume; e (b) a constituição da própria subjetividade, personalidade consciente do/a educador/a. Pois, “[...] o vínculo profundo dos valores éticos com o trabalho, momento essencial da vida em sociedade, em psicologia histórico-cultural, é correlato às relações entre o “abstrato” e o “concreto” (DELARI JR., 2013, p. 55).

Logo, a “psicologia concreta”, proposta por Vigotski, convida a uma mudança radical na própria atitude epistemológica e profissional do/a educador/a, dado que a prática da psicologia, que estuda e intervém sobre a gênese social da consciência, e a da educação, que impulsiona intencionalmente o desenvolvimento da mesma, são entendidas e conduzidas como constitutivas de tal gênese. Sendo algo muito sério, se levado às últimas consequências, por evidenciar o grande compromisso do/a educador/a para com o planejamento e a organização intencional das relações sociais que promovam o desenvolvimento de outras pessoas e a dele/a próprio/a (DELARI JR., 2013), necessitando considerar as especificidades de cada indivíduo/a.

Pois, Vigotski (1931/2000) considera que a “Lei genética geral do desenvolvimento cultural” é válida para todos os seres humanos. No entanto, não se pode deixar de considerar que “[...] a pessoa com deficiência apresenta particularidades [na sua personalidade consciente]

que requerem caminhos alternativos e recursos especiais para que possam desenvolver-se plenamente” (BARCA, 2017, p. 56). No meio social geral e no meio social educativo.

É importante, assim, saber como a criança com deficiência se desenvolve, não importando por si só a deficiência, mas, a reação que surge na personalidade consciente da criança no processo de desenvolvimento em resposta à dificuldade com a qual ela se defronta e que decorre dessa deficiência (VIGOTSKI, 1931/2018). Por isso, “Não devemos nos apoiar naquilo que falta à criança, naquilo que ela não é, mas é preciso ter alguma noção, ainda que vaga, daquilo que ela possui, do que ela própria apresenta” (VIGOTSKI, 1931/2018, p. 3). Assim, “[...] a tarefa da escola, [...] não consiste em acomodar-se ao defeito, mas em superá-lo” (VIGOTSKI, 1931/2018, p. 21) em cooperação, no coletivo, junto à comunidade escolar.

Essas proposições de Vigotski dizem respeito a ideia de — compensação, ou seja, processo imanente ao desenvolvimento de todo ser humano, que consiste em mobilizar forças para compensar possíveis “defeitos”, “fragilidades” ou mesmo “inabilidades”. Nesse sentido, no caso das pessoas com deficiência, as forças compensatórias não seriam mobilizadas de forma individual, ou seja, no plano intrapsíquico, mas de forma social, no plano intersíquico, por meio da organização intencional e planejada do meio social, com vistas a proporcionar os caminhos alternativos e os recursos especiais, como a utilização de tecnologias assistivas<sup>26</sup>, necessárias ao seu pleno desenvolvimento (BARCA, 2017; PESSOA, 2018).

Como Vigotski (1931) expõe:

Nós observamos o fato de que a criança, ao se deparar com dificuldades, é obrigada a percorrer um caminho indireto para superá-las. Observamos que, do processo de interação da criança com o meio, nasce a situação que a impele a avançar pelo caminho da compensação. A mais importante evidência factual disso é a seguinte: o destino dos processos compensatórios e dos processos de desenvolvimento como um todo depende não apenas do caráter e da gravidade do defeito, mas também de sua realidade social, isto é, das dificuldades produzidas pelo defeito do ponto de vista da posição social da criança. Em crianças com deficiências, a compensação ocorre em direções completamente diferentes dependendo da situação criada, do meio em que a criança é educada, das dificuldades que surgem para ela a partir dessa deficiência (VIGOTSKI, 1931/2018, p. 7).

---

<sup>26</sup> De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (2015), no Art. 74, é garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de Tecnologia Assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida. No entanto, de acordo com Bonilha (2016), a Tecnologia Assistiva não constitui apenas um conjunto de produtos, mas, sim, uma área de conhecimento interdisciplinar que congrega também métodos, estratégias, práticas e serviços, construídos com a participação conjunta de profissionais e usuários. E, destaca que o arsenal de ferramentas de tecnologia não engloba apenas recursos de alta complexidade tecnológica, mas também estratégias e ferramentas simples, construídas com objetos de baixo custo, presentes no cotidiano. Elas podem ser recursos artesanais confeccionados por familiares e professores/as como, por exemplo, engrossadores de lápis, adequação de talheres ou utensílios domésticos, ou fixação de livros e cadernos com fitas adesivas.

Nesse sentido, o processo de subjetivação das pessoas com deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas. Não sendo, portanto, a partir de uma visão ancorada na Teoria Histórico-Cultural, “[...] a deficiência em si que traça o destino de uma criança com deficiência, mas as condições concretas de vida que lhe são propiciadas” (BARCA, 2017, p. 18).

Além do que, para Vigotski (1931/2018), a composição homogênea de um coletivo apenas por crianças “anormais”, com nível de desenvolvimento altamente semelhante, o mais parecido possível em relação ao nível de desenvolvimento geral, é um ideal pedagógico falso. Pois, contradiz a lei fundamental do desenvolvimento do nível psicológico superior e a noção de diversidade e dinâmica das funções psicológicas da criança em geral. Como veremos no estudo sobre a Defectologia a partir da contribuição de Vigotski, evidenciada por meio de sua teoria.

### 3.2 A Defectologia

A Defectologia<sup>27</sup> foi tema que Vigotski também abordou dentro de sua teoria, em especial no período que compreendeu “[...] em torno de 1920 e 1930, época em que o autor se atentou à educação de pessoas com deficiência” (BARROCO, 2012, p. 41).

Van Der Veer e Valsiner (1999, p. 73) esclarecem que “Idealmente, um diagnóstico defectológico de determinada criança e um prognóstico para sua recuperação (parcial) baseavam-se nas avaliações combinadas de especialistas nas áreas de psicologia, pedagogia, psiquiatria infantil e medicina”. Ou seja, “[...] diz respeito a uma área que congrega estudos teóricos-metodológicos relativos e intervenções educacionais, similar ao que, hoje, denominamos de Educação Especial [no Brasil]” (BARROCO, 2012, p. 41).

Ressalta-se que os escritos de Vigotski sobre a Defectologia, apesar de possuírem grande relevância e potencial para o estudo sobre a educação de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, as demais pessoas PAEE, que podem ter influenciado o desenvolvimento da Defectologia na União Soviética, são de caráter bastante geral e teórico, ou seja, não são totalmente descritivos, mas, estão atrelados ao restante de sua obra, à sua teoria, já que Vigotski, a partir de 1924, tentou formular sua própria visão da criança “defeituosa”<sup>28</sup>, ao defender “[...]”

<sup>27</sup> Ressalta-se que os estudos mostram que o termo “Defectologia” era, e ainda é, tradicionalmente usado por autores soviéticos, como a ciência que estuda crianças com deficiências (VAN DER VEER; VALSINER, 1999).

<sup>28</sup> Optou-se, em deixar os termos utilizados por Vigotski em seus textos na época em que o teórico contribuiu aos estudos da Defectologia. No entanto, acredita-se que a contribuição deste teórico vai além da terminologia,

a tese que consistia em criar um sistema educacional único que permitisse integrar a pedagogia especial com a pedagogia geral” (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1096), tarefa esta que nunca foi completada devido sua morte precoce em 1934 (VAN DER VEER; VALSINER, 1999).

Os primeiros escritos de Vigotski na área da Defectologia “[...] concentraram-se nos problemas de crianças “surdas-mudas”, cegas e deficientes mentais<sup>29</sup>, e culminaram em sua viagem à Alemanha, Holanda, Inglaterra e França no verão de 1925” (VAN DER VEER; VALSINER, 1999, p. 73). Sobre esse contexto, Kozulin (1990/2001) destaca que havia uma razão mais prática para a preocupação de Vigotski com esse público. Já que, na década de 1920, milhares de crianças de todas as idades vagavam pelas ruas das cidades russas, vítimas diretas, ou indiretas, da Revolução ou da Guerra Civil, sendo que algumas destas eram órfãs, outras simplesmente haviam se perdido de suas famílias ou sido expulsas das áreas atingidas pela fome, representando, assim, um enorme problema médico, social e psicológico, pois, tratava-se de crianças que sofreram abandono e privação por um período de quatro a cinco anos e cujo desenvolvimento, conseqüentemente, estava, muitas vezes, severamente comprometido.

Uma característica comum nos escritos de Vigotski é sua ênfase à importância da educação social de crianças deficientes, em especial, as com deficiências corporais, pois, para ele, afetavam, antes de tudo, as relações sociais das crianças e não suas interações diretas com o ambiente físico (VAN DER VEER; VALSINER, 1999). Isto porque, para o teórico, “O defeito orgânico manifesta-se inevitavelmente como uma mudança na situação social da criança” (VAN DER VEER; VALSINER, 1999, p. 75), ao afirmar que:

Na psicologia e na pedagogia o problema da criança deficiente deve ser apresentado e compreendido como um problema social, porque o aspecto social antigamente diagnosticado como secundário e derivado, de fato é o fator principal e primário. Deve-se olhar audaciosamente para este problema como um problema social. Se, psicologicamente falando, a deficiência física significa um descarrilamento social, então, pedagogicamente falando, educar esta criança significa trazê-la de volta para o curso correto da vida do mesmo modo que um organismo desarticulado ou prejudicado é reestabelecido (VIGOTSKI, 1925a/1994, p. 3).

Então, considera que qualquer dificuldade ou deficiência, sendo ela física ou não, não somente altera a forma de relacionamento da criança com o mundo, mas também altera a sua

---

uma vez que suas obras, mesmo escritas em outro contexto diferente ao do Brasil, e em outra época, vão além do seu tempo e trazem contribuições aplicáveis ao contexto atual da educação brasileira.

<sup>29</sup> Esclarece-se que os termos “Surdos-Mudos” e “deficientes mentais” caíram em desuso devido aos diversos debates ideológicos e de concepções no campo da educação especial. E, hoje são substituídos pelo termo “Surdos” e “Deficientes Intelectuais”.

interação com as outras pessoas. Sendo assim, um “defeito orgânico” aparece como uma anormalidade social no comportamento. E, enfatiza que havendo o/a educador/a que instruir uma criança com algum tipo de deficiência, a exemplo uma criança surda ou cega, o/a mesmo/a não deve considerar somente a necessidade de compensação na falta de funcionamento desses órgãos, mas, também considerar as consequências sociais que estes trazem para a vida deste/a aluno/a (VIGOTSKI, 1925a/1994). Por isso é tão importante a organização do meio educativo.

Dainez e Smolka (2014) esclarecem que o conceito de compensação em Vigotski condiz com a produção de uma luta social que está relacionada com o modo como o meio social se organiza para receber a criança com deficiência e a forma de orientação das práticas educacionais, uma vez que, para o teórico, os modos de enfrentamento social da deficiência são diversos, o que pode conduzir o desenvolvimento da criança para um caminho profícuo ou não. E, enfatizam que outra questão que aparece na elaboração do conceito de compensação é a noção de instrumentos psicológicos/signos e, juntamente com isso, surge a ideia de desenvolvimento cultural: “O desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência” (VIGOTSKI, 2011, p.869 apud DAINEZ; SMOLKA, 2014, p. 1.103).

A luta social de Vigotski a favor da educação da pessoa com deficiência fica evidente, de acordo com Van der Veer e Valsiner (1999), quando este foi um dos palestrantes no “Segundo Encontro sobre Proteção Social-Jurídica de Menores”, realizado em 1924, onde foram aceitas várias resoluções que declaravam que a educação de crianças com e sem deficiência deveria ser combinada em grande medida, enfatizando a ideia de que as crianças com deficiência deveriam ser educadas para se tornarem trabalhadoras socialmente valorizadas.

Destaca-se que as novas ideias na União Soviética já refletiam em si mesmas por meio do desenvolvimento no campo das pesquisas e nas mudanças de atitudes em relação a criança deficiente que estavam surgindo no Ocidente, sendo que a principal diferença, para Vigotski, “[...] era que, no Ocidente, isso era uma questão de ‘caridade social’, enquanto na União Soviética era uma questão de ‘educação social’” (VAN DER VEER; VALSINER, 1999, p. 76).

Vigotski, ao falar sobre as necessidades e especificidades de crianças cegas e surdas, no evento de 1924, fez declarações relevantes para a compreensão do desenvolvimento de seu pensamento, pois, várias vezes, argumentou que “[...] **os princípios e os mecanismos psicológicos da educação** [para a criança com deficiência] **são os mesmos [...] para uma criança normal**” (VIGOTSKI, 1925a/1994, p. 3, grifo do autor), dando o exemplo de que aprender a escrita braille não difere, em princípio, da aprendizagem de qualquer outra forma de escrita,

sendo que a única diferença entre estas está no fato de que órgãos receptivos diferentes da criança com ou sem deficiência estão condicionados a estímulos ambientais diferentes.

Nesse sentido, para Vigotski, “A cegueira e a surdez não eram nada mais do que a falta de uma das possíveis vias para a formação de reflexos condicionados com o ambiente (VAN DER VEER; VALSINER, 1999). Então, “A solução era simplesmente a substituição da via tradicional por uma outra e, conseqüentemente, não era necessária nenhuma teoria especial para o tratamento de crianças surdas ou cegas” (VAN DER VEER; VALSINER, 1999, p. 76).

Para Dainez e Smolka (2019) fica claro nestas argumentações de Vigotski, que não se trata de reduzir as expectativas em relação ao processo de ensino e aprendizagem da criança com deficiência, muito menos ignorar as especificidades da condição orgânica e idealizar a deficiência, admitindo que todos/as podem aprender tudo ou qualquer coisa em determinado tempo/momento, desconsiderando as condições e a história de cada pessoa. Mas, sim de considerar a atividade de ensinar/significar, orientada para o desenvolvimento humano, cabendo ao/a educador/a criar condições efetivas de participação da pessoa com deficiência nas atividades sociais e laborais, alargando as formas de relação com o conhecimento. No entanto, para isso, “[...] demanda, sem dúvida, repensar, ressignificar a função social da escola nas condições – mais abrangentes – da contemporaneidade” (DAINEZ; SMOLKA, 2019, p. 16).

Isto porque, como Vigotski (s.d/2011) evidencia, não se pode deixar de levar em consideração que todo o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofisiológica “normal” da pessoa. Uma vez que toda a cultura humana é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais. E, que todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo “normal” de pessoa.

Enfatiza, ainda, que não se pode deixar a criança com deficiência por si só, ou seja, entregue a seu desenvolvimento natural. Se fosse assim, a criança surda nunca aprenderia a falar, assim, como a cega nunca dominaria a escrita. Nesse sentido, a educação, para Vigotski, surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança com deficiência. Portanto, “[...] o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, S.D/2011, p. 869).

## **4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E INCLUSÃO ESCOLAR DO/A ALUNO/A PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Esta seção tem por finalidade compreender, a partir de um breve olhar histórico, os pressupostos teórico-metodológicos que permeiam a avaliação da aprendizagem e a trajetória da educação especial no Brasil, assim como se aproximar das discussões teóricas relacionadas à avaliação da aprendizagem de alunos/as Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

### **4.1 Pressupostos teórico-metodológicos da avaliação da aprendizagem: um olhar histórico**

A trajetória da avaliação educacional no Brasil, segundo Franco (1995), tem uma história que precisa ser recuperada, principalmente no que diz respeito à compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os diferentes modelos ou paradigmas de avaliação. Isto porque compreende que “[...] qualquer que seja o modelo ou processo de avaliação por ser adotado, ele concentra uma série de decisões que se expressam na ação prática do professor quando avalia seus alunos, toma novas decisões a partir dos resultados da avaliação, mantém ou reformula seus planos” (FRANCO, 1995, p. 15).

Luckesi (2011, 2018) esclarece que nossa história da avaliação da aprendizagem é recente, enquanto que dos exames escolares já é um tanto mais longa. Pois, os exames escolares, que se conhecem e que os/as professores/as hoje ainda praticam nas escolas brasileiras, foram sistematizados no decorrer dos séculos XVI e XVII, junto com a emergência da modernidade<sup>30</sup>, ocorrendo mudanças, contudo, sempre superficiais, na medida em que o núcleo do modo de agir se “acimentou” ao longo desses anos, impregnando no modo dos/as professores/as conduzirem o processo de acompanhamento da aprendizagem de seus/suas educandos/as.

Depresbiteris (1989, 1995) e Luckesi (2011, 2018) evidenciam que os exames escolares tem, aproximadamente, quinhentos anos de vigência. No entanto, eles são conhecidos e

---

<sup>30</sup> Para Luckesi (2018), usa-se a queda de Constantinopla, em 1453, como marco histórico da passagem da Idade Média para a Modernidade. Porém, ressalta que a passagem de época histórica para a outra não se dá ex-abrupto numa determinada data, mas sim ao longo de um período. No caso, o fim da Idade Média se inicia com as feiras livres, praticadas no limite das terras dos Senhores da Terra, na Europa, no decorrer do século XIII, onde havia a comercialização livre de produtos, atingindo seu ápice a partir dos séculos XV e XVI, na Europa. No entanto, de acordo com estudiosos das Pedagogias Decoloniais, “A modernidade foi uma invenção das classes dominantes europeias a partir do contato com a América e da violência colonial. Em outros termos, na conquista de Abya Yala (América Latina), as classes dominantes europeias inventaram que somente sua razão era universal, negando a razão do outro não europeu” (OLIVEIRA, 2017; WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 3-4).

utilizados a milênios, pois já eram utilizados na China 3.000 anos antes da era cristã para selecionar soldados para o exército, também sendo frequentes os relatos sobre o emprego de exames pelos/as professores/as, na Grécia e Roma antigas. Assim, as primeiras ideias sobre avaliação da aprendizagem estavam ligadas à ideia de medir.

Depresbiteris (1989, 1995) destaca que Ebel relata que, no século XIX, nos Estados Unidos da América, Horace Mann criou um sistema de testagem, sendo um dos pioneiros nessa área, resultado de uma controvérsia entre Mann e os comitês das escolas americanas sobre a qualidade da educação naquele momento histórico. Os resultados dessa experiência, que foram aplicados em escolas de Boston, reforçaram muitas críticas feitas por Mann com relação à qualidade da educação e indicaram a possibilidade de testar os programas em larga escala, com a finalidade de sugerir melhorias nos padrões educacionais. As principais sugestões de Mann foram: (a) substituir os exames orais pelos escritos; (b) utilizar, ao invés de poucas questões gerais, uma quantidade maior de questões específicas; e (c) buscar padrões mais objetivos do alcance escolar.

Ebel também destaca a contribuição de J.M. Rice, que desenvolveu os primeiros testes objetivos para uso em pesquisas de alcance escolar (DEPRESBITERIS, 1989). Os estudos de Rice, eram basicamente relacionados: (1) à construção, ao uso e à correção de testes objetivos; (2) à construção, ao uso e à correção de testes dissertativos; e (3) à busca de diferenças entre esses dois tipos de testes, na função de medir, avaliar, prever e classificar.

Com o desenvolvimento desses testes objetivos, tornou-se possível o estabelecimento de programas de exames estaduais e regionais. Resultando, nos Estados Unidos da América, a criação de associações, comitês, *bureaux*<sup>31</sup>, para o desenvolvimento de testes padronizados. Fazendo com que o conselho Americano de Educação apoiasse, através do Serviço Cooperativo de Testes, a produção de testes de rendimento escolar para a escola secundária e universidades. Estabelecendo, assim, o sistema de testagem para medir competências dos/as professores/as e o Bureau de Arquivos Educacionais para prover programas de testagem para escolas públicas. (DEPRESBITERIS, 1989, 1995)

Uma revisão histórica mais específica, em países como a França e Portugal, aponta para o desenvolvimento de uma ciência chamada Docimologia<sup>32</sup>, que, segundo De Landshere (1976 apud Depresbiteris, 1989, 1995), é a ciência do estudo sistemático dos exames, em par-

---

<sup>31</sup> Grupos de membros de associações, sindicatos, assembleias, eleitos para conduzir debates, coordenar atividades (DICIONÁRIO REVERSO, 2021).

<sup>32</sup> A palavra Docimologia vem do grego *dokimé*, que quer dizer “nota” (DEPREBITERIS, 1989).

ticular do sistema de atribuição de notas e dos comportamentos dos/as examinadores/as e examinados/as. Tendo início com os estudos de Pierón e Laugier, que evidenciavam a instabilidade das avaliações no tocante às diferenças inter e intra-individuais e à precisão dos testes, surgindo como crítica à extrema confiança nos meios tradicionais utilizados, com fins de seleção nos exames e nos concursos (DEPRESBITERIS, 1989, 1995).

Pierón, realizou estudos que buscavam analisar as diversas variáveis que influenciavam no ato de medir os conhecimentos, provando a fragilidade de métodos considerados infalíveis. Esses estudos, segundo Depresbiteris (1989), foram reunidos no "*Études docimologiques sur le perfectionnement des examens et des concours*"<sup>33</sup> e publicados em 1935, e mostram que a Docimologia se pautou em duas linhas mestras: Docimologia clássica, também chamada de negativa e Docimologia experimental, também chamada de positiva.

A Docimologia clássica, de acordo com a autora, punha ênfase no aperfeiçoamento das técnicas de construção dos instrumentos de avaliação e de análise de resultados. E, a Docimologia experimental centrava-se na avaliação como um comportamento, procurando determinar, experimentalmente, os mecanismos intervenientes da decisão avaliativa: reação dos aplicadores, dos submetidos aos exames, discrepâncias entre situações de exame e entre critérios de aplicadores.

Depresbiteris (1989) evidencia, ainda, que, nos Estados Unidos, a Docimologia passou a ter seu lugar de destaque em 1931, quando a Carnegie Corporation pôs à disposição do Instituto Internacional de Educação do Teacher's College da Universidade da Colúmbia (Nova York) fundos necessários à realização de um inquérito subordinado ao tema "As concepções, os métodos, a técnica, e o alcance pedagógico e social dos exames e concursos". Sendo que uma primeira conferência foi realizada em Eastbourne, reunindo diversas comissões nacionais (norte-americana, inglesa, escocesa, francesa, alemã, finlandesa e suíça).

A essa conferência, de acordo com Depresbiteris (1989), seguiram-se duas outras, em Folkstone (em 1935) e em Dinard (em 1938), sendo que nesta última foi criada uma comissão permanente para o estudo das questões levantadas. Dentre as publicações mais importantes desse empreendimento, estão: "*The examination of examinations*"<sup>34</sup> (Londres, 1935) e "*La correction des épreuves écrites dans les examens - Enquête expérimentale sur le baccalauréat*"<sup>35</sup> (Paris, 1936) (DEPRESBITERIS, 1989).

<sup>33</sup> Estudos docimológicos sobre a preparação de exames e concursos (DEPREBITERIS, 1989).

<sup>34</sup> O exame de exames (DEPREBITERIS, 1989).

<sup>35</sup> Correção de trabalhos escritos em exames - Pesquisa experimental sobre o bacharelado (DEPREBITERIS, 1989).

Além de Horace Mann e J. M. Rice, citados por Depresbiteris (1989, 1995), Sousa S. (1995) e Saul (2010) destacam que, desde o início do século, tem-se, de modo sistematizado, a realização de estudos sobre avaliação da aprendizagem, voltados particularmente para a mensuração de mudanças do comportamento humano. Com Robert Thorndike, os testes e medidas educacionais, o movimento prosperou nos Estados Unidos nas duas primeiras décadas deste século, resultando no desenvolvimento de testes padronizados para medir habilidades e aptidões dos/as alunos/as, resgatando o valor de mensurar as mudanças comportamentais. O que corrobora com Depresbiteris (1989, p. 7), quando esta afirma que “[...] durante as primeiras décadas do século XX, a maior parte da atividade que pode ser caracterizada como avaliação educacional formal estava associada à aplicação de testes, o que imprimia um caráter instrumental ao processo avaliativo”.

De acordo com Depresbiteris (1989, 1995), Sousa S. (1995), Hoffmann (2009), Saul (2010) e Luckesi (2011, 2018), na década de 1930, nos Estados Unidos da América, a ideia de mensuração através de testes padronizados é ampliada, passando os estudos avaliativos do desempenho dos/as alunos/as a incluir outros instrumentos. Entre estes estudos desenvolvidos, um que causou grande e duradouro impacto nos meios educacionais, foi o “Estudo dos Oito Anos”, planejado e conduzido por Ralph W. Tyler e Smith. Esse estudo incluía uma variedade de procedimentos avaliativos, como: testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registros de comportamento (*check lists*) e outras medidas para colher evidências sobre o rendimento dos/as alunos/as em uma perspectiva longitudinal, em relação à consecução de objetivos curriculares, cuja concepção, de acordo com estes/as autores/as, reflete-se até hoje nos trabalhos desenvolvidos na área da avaliação.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem somente começou a ser proposta, compreendida e divulgada a partir da década de 1930, quando Ralph Tyler (1902-1994) cunhou essa expressão para tratar do cuidado necessário que os/as educadores/as necessitam ter com a aprendizagem dos/as seus/suas alunos/as, visto que, nesse período, o mesmo estava preocupado com os altos índices de reprovação escolar presentes em seu país. Propondo, então, que se pensasse e se usasse uma prática pedagógica que fosse eficiente, estabeleceu, junto com Smith, “o ensino por objetivos”, “[...] o que significaria estabelecer, com clareza e precisão, o que o educando deveria aprender e, como consequência, o que o educador necessitava fazer para que o educando efetivamente aprendesse” (LUCKESI, 2011, p. 28).

No entanto, para Depresbiteris (1989) e Saul (2010), “o ensino por objetivos”, ainda que inovador, na época, por atribuir importância aos objetivos na avaliação e por conter a ideia

de feedback para que se efetuassem melhorias, pecava por considerar a avaliação como atividade final de alcance de objetivos, sem vinculá-la a um processo contínuo e sistemático, recebendo, assim, sérias críticas em função de ser uma noção simplista, inflexível e limitada, levando ao risco de relegar a um plano secundário aspectos importantes do processo ensino-aprendizagem, ao dicotomizar a relação entre meios e fins.

Sousa C. (1995) ressalta que, mesmo assim, a abordagem avaliativa de Tyler, gradualmente, sistematizou-se e ganhou projeção com a publicação, em 1949, do trabalho intitulado “Princípios básicos de currículo e ensino”. Sendo na direção concebida por Tyler que se desenvolveram os estudos referentes à avaliação da aprendizagem, conduzidos, quase que exclusivamente, por meio do desenvolvimento da teoria de currículo.

No Brasil, antes mesmo da tradução (1974) e da extensiva divulgação da obra de Tyler, sua concepção de avaliação da aprendizagem começou a ser difundida entre os/as educadores/as através dos manuais de currículo, como os de Taba (1974)<sup>36</sup>, Ragan (1960)<sup>37</sup> e Fleming (1963)<sup>38</sup>. Esses autores, ao descreverem e caracterizarem as etapas do planejamento curricular, indicam, dentre elas, a avaliação com o caráter de controle de seu desenvolvimento (SOUSA C., 1995). Isto porque, para Tyler (1949),

o processo avaliativo consiste, basicamente, na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas curriculares e instrucionais. Todavia, como os objetivos educacionais expressam mudanças em seres humanos, isto é, os objetivos visados traduzem certas mudanças desejáveis nos padrões de comportamento do aluno, a avaliação é o processo destinado a verificar o grau em que essas mudanças comportamentais estão ocorrendo. (...) A avaliação deve julgar o comportamento dos alunos, pois o que se pretende em educação é justamente modificar tais comportamentos (TYLER, 1949, p. 105-6 apud SAUL, 2010, p. 28-29; DEPRESBITERIS, 1989, p. 7).

Sobre essa concepção de avaliação da aprendizagem, Saul (2010) afirma que está integrada ao próprio modelo de currículo elaborado por Tyler, em que se assume, essencialmente, “[...] um caráter de controle do planejamento, analogamente ao que ocorre no processo de produção industrial.” (SAUL, 2010, p. 29). E, Depresbiteris (1989), também analisando a ideia de elaboração e avaliação de currículos de Tyler, esclarece que, para este, avaliar

<sup>36</sup> “Divulgado no Brasil em língua espanhola em 1974, sob o título ‘Elaboración del currículo’” (SOUSA, C., 1995, p. 28).

<sup>37</sup> “Traduzido em 1964, do original *Modern elementary curriculum* (Currículo elementar moderno)” (SOUSA, C., 1995, p. 28).

<sup>38</sup> “Traduzido em 1970, do original *Curriculum for today's boys and girls* (Currículo para meninos e meninas de hoje)” (SOUSA, C., 1995, p. 28).

é estabelecer uma comparação entre os desempenhos e os objetivos previamente determinados. Assim, os objetivos, para serem definidos, têm como fonte o/a aluno/a, a sociedade e os/as especialistas e, como filtros, a Filosofia e a Psicologia de Educação.

Segundo Vianna (1982a apud Depresbiteris, 1989), Tyler criou um modelo de avaliação composto dos seguintes passos: (1) formulação e classificação dos objetivos, segundo níveis de generalidade e especificidade; (2) definição de cada objetivo em termos comportamentais; (3) identificação de situações que demonstrem os comportamentos estabelecidos nos objetivos; (4) seleção e experimentação de métodos e instrumentos adequados, ou construção de novos instrumentos para a coleta de informações sobre cada objetivo; (5) elaboração de critérios para a interpretação de resultados (VIANNA, 1982a apud DEPRESBITERIS, 1989).

Para construir os resultados desejados, Tyler propôs um sistema de ensino que, segundo Luckesi (2018), seria o mais óbvio possível: (1) ensinar alguma coisa, (2) diagnosticar sua consecução, (3) caso a aprendizagem fosse satisfatória, seguir em frente, (4) caso fosse insatisfatório, proceder a reorientação, tendo em vista obter o resultado satisfatório.

Os estudos de Depresbiteris (1989) e Saul (2010) mostram que outro estudioso da avaliação foi Robert F. Mager (1962), uma vez que este, assumindo as ideias científicas de Tyler, e apoiado na crença básica do valor da precisão para planejar o ensino, introduziu uma sistemática de especificação (operacionalização) dos objetivos educacionais, tendo como concepção que “Medir é um processo de determinar a extensão de uma característica pertencente a um objeto ou a uma pessoa. Avaliar é o ato de comparar uma medida com um padrão e de emitir um julgamento sobre essa comparação” (DEPRESBITERIS, 1989, p. 9).

O conceito de Tyler, disseminado por Robert F. Mager (1962), foi igualmente enriquecido por Cronbach, que, em meados de 1963, foi o primeiro a vincular as atividades de avaliação ao processo de tomada de decisão (DEPRESBITERIS, 1989, p. 9). E, segundo Vianna (1982b apud Depresbiteris, 1989, p. 9), Cronbach indicou três objetivos para a avaliação: (a) determinar se os métodos de ensino e o material instrucional utilizados no desenvolvimento de um programa são realmente eficientes, com a finalidade básica de aperfeiçoar currículos; (b) identificar as necessidades dos alunos para possibilitar o planejamento da instrução e julgar o mérito dos estudantes, de modo que estes possam ser incentivados em seus sucessos e auxiliados em suas deficiências; (c) julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores, de forma a subsidiar decisões de natureza administrativa.

Na visão de Sousa S. (1995), a influência do pensamento norte-americano em relação à avaliação da aprendizagem prossegue no Brasil por intermédio de autores diversos. Entre os

que tratam a questão da avaliação da aprendizagem, destacam-se, ainda: Popham Bloom, Gronlund, Ebel<sup>39</sup> e Ausubel. Em relação a James Popham (1969), também partidário e defensor das ideias de Mager, este discute, contra-argumentando, dez razões comumente utilizadas por aqueles que reagem à proposição de objetivos educacionais precisos (SAUL, 2010), publicando, em parceria com Eva Baker, em 1971, um conjunto de cinco volumes centrados em planejamento de ensino e avaliação, apresentando quatro deles em forma de instrução programada, para auxiliar o professor “[...] que sabe o que deseja alcançar, porém, está em busca da eficiência dos procedimentos na sala de aula” (SAUL, 2010, p. 32).

O conjunto dessas obras trazia como ponto de partida a necessidade de definir objetivos comportamentais, centralizados nas formas de planejar a sequência de ensino e avaliá-la, apresentando duas fases básicas: a “orientação da resposta” e a “prática da resposta”. Logo, “[...] Com as propostas de Mager, Popham e Baker, a tecnologia da avaliação é exacerbada e a necessidade de construir itens de testes apropriados e de testá-los é altamente valorizada” (SAUL, 2010, p. 32).

Destaca-se, ainda, que, segundo Saul (2010), apesar de, no Brasil, a avaliação da aprendizagem ter trilhado o caminho da produção norte-americana, com uma defasagem de mais de uma década, essas ideias chegaram e floresceram no país antes mesmo da sua produção editorial, sendo que um dos motivos para essa transmissão se deu aos cursos que professores/as brasileiros/as fizeram nos Estados Unidos e dos acordos internacionais, em especial, a influência exercida pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar – PABAE, na década de 1960.

Dentre os/as autores/as brasileiros/as que seguiram a “escola” de Tyler, segundo Saul (2010), destacam-se, Dalila Sperb, autora do primeiro manual de currículo no Brasil, Marina Couto e Lady Tina Traldi, que resumiram as ideias de seu “inspirador”. Acrescentam-se, ainda, as publicações específicas sobre avaliação da aprendizagem, que se difundiram e ganharam projeção no ambiente acadêmico, como a obra de Victor H. Noll, *Introduction to educational measurement*, de 1957<sup>40</sup>, visando apresentar aos educadores um texto científico e prático para que pudessem mensurar as mudanças desejáveis de comportamento.

Saul (2010) evidencia também a publicação de Ethel Bauzer Medeiros (1971), que dedicou a sua obra, “As provas objetivas técnicas de construção”, ao processo de elaboração de provas escolares como instrumentos de medida do rendimento do/a aluno/a. E, Benjamin

---

<sup>39</sup> As contribuições deste teórico já foram mencionadas neste texto por Depresbiteris (1989, 1995).

<sup>40</sup> Traduzida e publicada no Brasil em 1965, sob o título “Introdução às medidas educacionais” (SAUL, 2010, p. 33)

Bloom e colaboradores, que produziram, em 1971, o texto *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*<sup>41</sup>, afirmando reunir neste, de acordo com a autora, as melhores técnicas de avaliação construídas sobre a taxionomia dos objetivos educacionais em geral e em cada uma das principais disciplinas e níveis de educação. Mas, que “[...] em essência, essas obras também não alteram a concepção positivista de avaliação expressa no modelo de Tyler” (SAUL, 2010, p. 33).

Influenciando o pensamento positivista na avaliação da aprendizagem e impregnando o ambiente acadêmico brasileiro, tendo se projetado e difundido através destes/as autores/as, cujas obras foram adotadas nos cursos de formação de educadores/as e configuraram, inclusive, segundo Saul (2010), na bibliografia de vários concursos para o provimento de cargos na área educacional, extrapolando-se o âmbito acadêmico, subsidiando toda uma legislação sobre avaliação, tanto a nível federal como estadual, e traduzindo-se em leis, decretos e pareceres que orientaram as práticas de avaliação nas escolas.

Depresbiteris (1989), ainda sobre Benjamim Bloom (1963), enfatiza que uma de suas principais ideias foi a de propor o domínio de uma taxonomia que permitisse um sistema coerente de ensino e avaliação, que ganhou ampla divulgação ao defender a ideia de que cada vez mais é necessária uma educação contínua, durante toda a vida do indivíduo, necessitando, assim, haver um descondicionamento da ideia de curva normal, pois se o/a professor/a é eficaz em sua instrução, a distribuição do rendimento dos/as alunos/as deve ser muito diferente daquela apresentada por uma curva normal, já que, para este, o domínio da aprendizagem é, teoricamente, disponível para todos/as, se houver possibilidade de encontrar os meios de ajudar cada aluno/a.

Predomina na proposta de Bloom (1963) a distinção bem marcada entre o processo de ensino-aprendizagem, que tem a intenção de preparar o/a aluno/a e o processo de avaliação final, tendo a intenção de verificar em que extensão este/a se desenvolveu da maneira esperada, assim, “Ambos, professor e aluno, devem ter alguma compreensão de quais são os critérios de rendimento e ambos devem ser capazes de assegurar evidência de progresso em direção a esses critérios [...]” (DEPRESBITERIS, 1989, p. 10), uma vez que, para este, os/as alunos/as devem sentir que estão sendo avaliados/as em termos de nível de desempenho e não em termos de uma curva normal ou de outro conjunto de padrões arbitrários e relativos.

Depresbiteris (1989) também evidencia a relevância das contribuições de Glaser, que

---

<sup>41</sup> Traduzido no Brasil (1983), sob o título “Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar” (SAUL, 2010, p. 33).

estabeleceu as diferenças entre testes referentes à norma e de critério. A primeira tendo como finalidade de verificar o desempenho de um/a indivíduo/a com relação aos desempenhos de outros/as indivíduos/as, através de uma mesma estratégia de medida, e a segunda tendo como finalidade verificar o *status* de um/a indivíduo/a com relação a certos critérios ou desempenhos-padrão. Para este, a abordagem referente à norma seria mais apropriada a sistemas de seleção e classificação de alunos, cuja finalidade é escolher os/as mais “aptos/as”. Já a segunda seria mais apropriada para a avaliação em sala de aula, uma vez que busca verificar o alcance dos objetivos pelos/as alunos/as, informando-os/as sobre possíveis ações de melhoria com relação a desempenhos falhos e estimulando-os/as em caso de sucesso.

Depresbiteris (1989) também menciona que devemos a Vianna uma vasta produção de artigos de avaliação voltados para a seleção de alunos/as. Entre estes, destaca-se o livro "Testes em educação", publicado em 1982, que apresenta uma síntese de ideias sobre testes de rendimento escolar, voltadas mais diretamente à norma. E, também evidencia a colaboração de Me-deiros, que também se dedicou à avaliação como medida, por meio da publicação de seu livro "Provas objetivas: técnicas de construção", publicado em 1977.

Ressalta-se que, além dos/as autores/as destacados/as por Despresbiteris (1989) e Sousa S. (1995), muitos/as outros/as autores/as brasileiros/as, no decorrer do processo histórico da educação no Brasil, vêm contribuindo com publicações de obras bases e com seus diversos olhares sobre o conceito de avaliação da aprendizagem. Entre estes/as, podemos citar a própria Depresbiteris (1989), que acredita que a avaliação é uma necessidade, tanto para o/a professor/a como para o/a aluno/a, uma vez que, na sua visão, a avaliação permite ao/a professor/a adquirir os elementos de conhecimentos que o/a torne capaz de situar, de modo mais correto e eficaz possível, a ação de estímulo e de guia ao aluno/a, permitindo verificar que aspectos este/a deve melhorar durante seu processo de aprendizagem, servindo de informação para a melhoria não só do produto final, mas do processo de formação, assim, compreende que se a avaliação falhar, não será possível, pelo/a professor/a, dispor de orientação sobre a relação entre o plano e os resultados obtidos, resultando no sentimento de frustração, na sensação de insegurança, na falta de direção precisa.

Sousa C. (1995) enfatiza que o conceito de avaliação da aprendizagem tradicionalmente tem como alvo o julgamento e a classificação do/a aluno/a que necessita ser redirecionado/a para a escola, uma vez que a competência ou incompetência do/a aluno/a resulta, em última instância, da competência ou incompetência desta, não podendo, portanto, a avaliação

escolar restringir-se a um de seus elementos de forma isolada, pois a avaliação tem, na análise do desempenho do/a aluno/a, o sucesso ou fracasso do processo pedagógico.

Sousa, S. (1995, p. 143) considera que a função da avaliação tem como compromisso fundamental a melhoria do ensino e a garantia da aquisição de aprendizagens, cumprindo o papel de analisar e propor as revisões e os processos necessários para que os objetivos sejam atingidos, assim, o seu processo final culmina não na aprovação ou reprovação do/a aluno/a, mas em direcionamentos pedagógicos que possam tornar o ensino mais efetivo para este/a. Já que a avaliação, para esta, é uma prática pedagógica que atende às necessidades do/a aluno/a para indicar-lhe caminhos e refletir sua ação entre os/as alunos/as, cabendo ao/a professor/a educar e utilizar a avaliação para verificar se está educando da forma que pretendia e, se não está, o que se deve fazer para retomar sua trajetória.

Sant'Anna (1995) defende que a avaliação é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto, revelando, se o conteúdo sistematizado e o domínio do saber do/a professor/a no intercâmbio com a experiência de vida, o saber até então construído e a capacidade de construir conhecimento do/a aluno/a, atingiram o nível pretendido por ambos. Considerando que “É útil saber, que avaliar é: 1) Ver se valerá a pena! 2) Ver se vale a pena! 3) Ver se valeu a pena! 4) Avaliar não é rotular alguma coisa e muito menos alguém! 5) Avaliar é atribuir um valor!” (SANT'ANNA, 1995, p. 16).

Em síntese, para esta, avaliar é conscientizar a ação educativa, sendo fundamentada em pressupostos como: É dinâmica: não é estática; É contínua: não é terminal; É integrada: não é isolada do ensino; É progressiva: não é estanque; É voltada para o/a aluno/a: não para os conteúdos; É abrangente: não restrita a alguns aspectos da personalidade do/a aluno/a; É cooperativa: não realizada somente por professores/as; É versátil: não se efetiva sempre da mesma forma (SANT'ANNA, 1995).

Hadji (2001) expõe que a avaliação, no sentido estrito, é apenas uma auxiliar da ação pedagógica, significando, ao mesmo tempo, que ela não passa de um de seus componentes e que o importante para os/as professores/as avaliadores/as é ensinar, isto é, ajudar os/as alunos/as a progredirem em suas aprendizagens. Visto que, acredita que ainda que avaliar não seja medir, e que não haja, em última hipótese, avaliação se não qualitativa, é possível, com a condição de não cometer o erro que consiste em acreditar que basta observar o real para avaliar, buscar uma maior objetividade na consideração de dados quantificáveis.

Assim, embora a avaliação, sobretudo com intenção formativa, deva imperativamente tornar-se informativa, ela só existe com a condição de se pronunciar sobre a adequação da realidade às expectativas. Embora o essencial, para esta concepção de avaliação, seja integrar-se em um processo pedagógico, o ato de avaliação não deixa de permanecer autônomo e necessário, em sua autonomia, sendo “[...] caracterizada por sua preocupação constante (em situação de formação) de pôr esse ato a serviço do aluno que aprende, isto é, de integrá-lo em uma prática pedagógica no seio da qual, todavia, ele não se anule” (HADJI, 2001, p. 68 - 69).

Perrenoud (2004), sob uma mesma perspectiva de Hadji (2001), ou seja, baseando-se em uma avaliação formativa, afirma que a avaliação formativa participa da construção de uma representação precisa não só dos conhecimentos do/a aluno/a, mas de seu modo de aprender, de sua relação com o saber, de seu projeto, de seus recursos. “É com essa condição que o professor poderá dar uma resposta satisfatória à questão: o que fazer, *hic et nunc*, para ajudar esse aluno a aprender?” (PERRENOUD, 2004, p. 115).

Pois, considera que avaliação formativa não tem nada a ver com a redação de um boletim. Já que, primeiramente, perpassa por um conjunto de operações mentais que constroem e depois utilizam, uma representação aprimorada dos objetivos e dos processos de aprendizagem. Nesse sentido, “[...] essa representação é elaborada a partir de indícios observáveis e de um diálogo com os alunos, mas ela se afasta disso para interpretar os dados por meio de quadros teóricos e de métodos que estão ao alcance de qualquer um” (PERRENOUD, 2004, p. 119).

Vasconcellos (2005, p. 22) defende que “[...] a avaliação pode ser um poderoso instrumento de mudança, colocando-se a serviço da autêntica aprendizagem e do desenvolvimento mais pleno do ser humano, pautada num projeto de libertação radical”. Pois, para este autor, por não haver uma forma “perfeita” de avaliação, há necessidade de alimentar-se uma atitude ao mesmo tempo de humildade e de ousadia, ou seja, não ter medo de fazer, não deixar de avaliar, de criar dispositivos avaliativos que favoreçam a efetiva aprendizagem, estar aberto à crítica e, ainda, ter em mente que qualquer prática de avaliação é sempre uma aproximação, o que demanda diálogo autêntico. Por isso, a importância da “[...] participação do professor no processo de mudança na condição de sujeito (e não de objeto), caminhando de uma prática **imitativa** (cultura da reprovação) ou **reativa** (mera aprovação) à **práxis transformadora** (ensino de qualidade democrática para todos)!” (VASCONCELLOS, 2005, p. 223, grifo do autor).

Hoffmann (2009) ressalta que a avaliação é essencial à educação, sendo esta inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a

ação. Uma vez que acredita que “[...] um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo e investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais” (HOFFMANN, 2009, p. 15). Sendo premissa básica, para a autora, a postura de “questionamento” do/a professor/a, ou seja, reflexão permanente deste/a sobre sua realidade e acompanhamento do/a aluno/a na sua trajetória de construção do conhecimento, possibilitando, assim, um processo interativo entre estes/as e seus/suas professores/as, aprendendo sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no próprio ato da avaliação.

Esta visão vem de encontro a uma avaliação com função classificatória e burocrática, que persegue, de acordo com a autora, um princípio claro de descontinuidade, de segmentação, de parcelarização do conhecimento. E, a favor de uma avaliação, em uma perspectiva construtivista e libertadora, que deve encaminhar-se a um processo dialógico e cooperativo, já que, “[...] as relações de poder que se travam em nome dessa prática são reflexos de uma sociedade liberal e capitalista, que se nutre de exigências burocráticas para mascarar o seu verdadeiro descaso com a educação em todos os níveis” (HOFFMANN, 2009, p. 35-36).

Afonso (2009, p. 9) afirma que “[...] as funções da avaliação têm que ser, [...], compreendidas no contexto de mudanças educacionais e das mudanças econômicas e políticas amplas.” Uma vez, que para o autor, a própria avaliação é uma atividade política mais ampla e que a própria escolha das modalidades e técnicas de avaliação dos/as alunos/as supõe e implica uma determinada orientação política. E, ainda, que “[...] nas escolas, enquanto contexto *meso*-político, as decisões em torno dos processos avaliativos são também, com frequência, o resultado de jogos de poder e de processos de negociação” (AFONSO, 2009, p. 9).

Saul (2010) defende que a avaliação “emancipatória”, caracterizada como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade visando transformá-la, está situada numa vertente político pedagógica, cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o/a sujeito/a de condicionamentos deterministas, a partir de uma avaliação comprometida com o futuro, com o que se pretende transformar, de autoconhecimento crítico, do concreto, do real, que possibilita a clarificação de alternativas para a revisão desse real, e na “aposta” do valor emancipador dessa abordagem para os/as agentes que integram um programa educacional. Pois, “Acredita que esse processo pode permitir que o homem, através da consciência crítica, imprima uma direção às suas ações nos contextos em que se situa, de acordo com os valores que elege e com os quais se compromete no decurso de sua historicidade” (SAUL, 2010, p. 65-66).

Esteban (2013) acredita que avaliar, como tarefa docente, mobiliza “corações” e “mentes”, “afeto” e “razão”, “desejos” e “possibilidades”. Pois, é uma tarefa que dá identidade aos/as professores/as, normatiza sua ação, definindo etapas e procedimentos escolares, mediando relações, determinando continuidades e rupturas, orientando a prática pedagógica.

Gomes (2014) destaca que um dos elementos fundamentais da concepção de educação e escola é a avaliação, já que, em sua concepção, avaliar não significa “classificar” ou “sentenciar”, “aprovar” ou “reprovar”, mas, considera os “aspectos globais do processo” de avaliação, ou seja, ocorre tanto sobre as questões ligadas ao processo ensino-aprendizagem, quanto sobre as que se referem à intervenção do/a professor/a ao projeto curricular da escola, à organização do trabalho escolar, à função socializadora e cultural, à formação de identidades, dos valores, da ética, do seu projeto pedagógico. Logo, “[...] A avaliação constitui um dos *núcleos vertebradores* do ensino-aprendizagem” (GOMES, 2014, p. 40, grifo da autora).

E, por fim, Luckesi (2018) esclarece que “[...] O ato de avaliar, como qualquer outra prática investigativa, tem por objetivo exclusivamente revelar algo a respeito da realidade. No caso, revela cognitivamente a sua qualidade, cabendo ao gestor da ação, com base nessa revelação, tomar decisões [...]” (LUCKESI, 2018, p. 23). Nesse caso, esclarece que, em algumas circunstâncias, os papéis de avaliador/a e de gestor/a de uma determinada ação serão desempenhados/as pelo/a mesmo/a profissional, como no caso do/a professor/a, onde este/a exerce tanto o papel de gestor/a da atividade pedagógica como de avaliador/a dos seus resultados. Nesse caso, “[...] importa que o profissional, que esteja exercendo os dois papéis, consiga distinguir quando está agindo como avaliador e quando está agindo como gestor, evitando confusões tanto conceituais como práticas” (LUCKESI, 2018, p. 23).

## **4.2 Breve trajetória da educação especial no Brasil**

A história da educação especial<sup>42</sup> revela que, até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas, por isso, a falta de conhecimento, em muito contribuiu para que a pessoa com deficiência fosse marginalizada e ignorada e em muitos casos e em algumas sociedades até mesmo eliminadas (SILVA, 1987; ARANHA, 1995; MAZZOTTA, 2011; RIBEIRO, 2003; BEYER, 2013).

---

<sup>42</sup>Entende-se por educação especial, neste estudo, “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Art. 58 da Lei no 9.394/1996 - LDB).

A existência de um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na ideia de que as pessoas com deficiência, em especial, as com deficiências físicas e intelectual<sup>43</sup> mais graves, estariam em uma condição de “incapacitadas” e “inválidas”, especialmente, no início da produção mercantil no século XV, teria levado à completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender esta população neste período (MAZZOTTA, 2011; LIMA, 2006).

A visão da “não-productividade” também contribuiu negativamente neste processo, uma vez que, ao avaliar socialmente os indivíduos, fez com que a pessoa com deficiência fosse vista como àquela que onera a sociedade no que se refere ao seu sustento e manutenção (ARANHHA, 1995), o que a colocou sob o paradigma da segregação.

Foi na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento a pessoa com deficiência, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. E, ao expandir-se, foram “[...] primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil” (MAZZOTA, 2011, p. 17).

O marco histórico da educação especial em nosso país ocorreu no período final do século XIX, com a criação inspirada na experiência europeia do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 (hoje Instituto Benjamin Constant) e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857 (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos, Ines) (MAZZOTTA, 2011; BUENO, 2011; JANNUZZI, 2012; PLETSCHE, 2014).

“Para os historiadores da educação a criação destas instituições pioneiras, pareceram atos inusitados, considerando-se o contexto da época.” (MENDES, 2010, p. 94). Pois, a educação popular, e, em especial, a das pessoas com deficiência, vinha de um longo período de omissão e estagnação, com medidas insuficientes, isoladas e paternalistas<sup>44</sup>.

Para Aranha (1995), isto ocorreu devido ao modo de produção capitalista que continuava a se fortalecer no século XIX, mantendo o sistema de valores e de normas sociais. Tornando-se necessária a estruturação de sistemas nacionais de ensino e de escolarização para todos, com o objetivo de formar cidadãos produtivos e a mão-de-obra necessária para a produção.

---

<sup>43</sup> Neste texto será utilizado o termo “deficiência intelectual” em substituição ao termo “deficiente mental”, em função das mudanças propostas pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD, 2010). Todavia, as nomenclaturas originalmente usadas nos documentos e nas citações diretas dos autores com os quais dialoga-se serão respeitadas.

<sup>44</sup> “Eco da herança colonial. O paternalismo teria sido reelaborado na forma de paternalismo estatal, com o governo agindo como benfeitor, favorecendo uns de maneira arbitrária ou clientelista, ou respondendo a outros em função de pressões corporativas (em prejuízo do bem-estar da maioria)” (NEGRO, 2004, p. 20).

Assim, a atitude de responsabilidade pública pelas necessidades da pessoa com deficiência começa a desenvolver-se, embora haja a existência da tendência de se manter a instituição fora do setor público, sob a iniciativa e sustentação do setor privado.

Por isso, para Bueno (2011), o caráter assistencialista irá perpassar toda a história da educação especial em nosso país, porém, admite o fato de que, através de uma política de “favor”, foram criadas instituições que, pelo menos, ofereciam abrigo e proteção a essa parcela da população e cumpriam a função de auxílio àqueles/as que não possuíam condições pessoais para exercer sua cidadania. Sua crítica, no entanto, se baseia no fato de que a criação dessas primeiras instituições especializadas, que, na sua visão, ao contrário dos países europeus, onde ocorreu uma verdadeira proliferação no século XIX, não passou de umas poucas iniciativas isoladas, às quais abrangeram somente aquelas pessoas com deficiência mais graves.

Vale ressaltar que, no início da história da educação especial no Brasil, foram identificadas duas vertentes de atendimento a pessoa com deficiência: a médico-pedagógica e psicopedagógica. A primeira estaria relacionada com o que Jannuzzi (2012) descreve como o “despertar dos médicos” nesse campo educacional, recorrendo não somente aos conhecimentos médicos, por meio da anatomia, mas também da observação e a outros conhecimentos dessa área, influenciando as propostas educacionais à pessoa com deficiência por meio da educação superior, junto com o ensino militar.

Esta influência ocorreu não só pela atuação direta dos médicos como também por cargos assumidos por estes, ou na função de diretores e/ou de professores de institutos ligados a educação dessa população. Também, desde o império outro serviço ligado ao campo médico foi o serviço de Higiene e Saúde Pública. Em especial, por meio da pregação da eugenia<sup>45</sup> (BUENO, 2011; JANNUZZI, 2012), onde a deficiência – é relacionada a problemas básicos de saúde, como sífilis, tuberculose, doenças venéreas e outras (JANNUZZI, 2012).

Os médicos organizaram também as primeiras agremiações profissionais, facilitando a divulgação teórica, principalmente em relação à deficiência intelectual, como também levaram os/as profissionais a refletirem para esta temática, funcionando como possível mecanismo de pressão na organização de serviços do Executivo, como os de educação, saúde e segurança

---

<sup>45</sup>“Criada no Século XIX, por Francis Galton, a eugenia é um conjunto de ideias e práticas relativas a um ‘melhoramento da raça humana’ ou como foi definida por um de seus seguidores, ao ‘aprimoramento da raça humana’ por meio da seleção dos genitores tendo como base o estudo da hereditariedade. Essa proposição teve grande sucesso e, mesmo após seu questionamento como ciência, ainda se manteve por longo tempo como justificativa de práticas discriminatórias e racistas. No Brasil, ganhou vulto nas primeiras décadas do século XX, pois seus pressupostos forneciam uma explicação para a situação do país (que seria de um ‘atraso’) e, ao mesmo tempo, indicava o caminho para a superação dessa situação” (MACIEL, 1999, p. 121).

à essa parcela da população. Estes também perceberam a importância da pedagogia, criando instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos, onde as crianças com deficiência intelectual mais graves passaram, com esse serviço, a ter também orientação pedagógica, junto com atendimento clínico (JANNUZZI, 2012; PLESCH, 2014).

Foram os médicos que também “[...] primeiro teorizaram sobre a segregação<sup>46</sup> versus integração<sup>47</sup> na prática social mais ampla” (JANNUZZI, 2012, p.33), por ocasião do IV Congresso de Medicina e Cirurgia, ocorrido em 1900, onde o doutor Carlos Fernandes Eiras apresentou um estudo sobre o assunto: “Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas”, que trata quase que exclusivamente de indivíduos com deficiência intelectual acentuada, mas, traz a preocupação pedagógica, como descreve o título do estudo. Assim, em síntese, a vertente médico-pedagógica esteve “[...] mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares” (JANNUZZI, 1992, p. 59 apud MENDES, 2010, p. 94). Esta concepção clínica da deficiência, de acordo com Pletsch (2014), continua impregnando a cultura e as práticas escolares.

No que se refere a vertente psicopedagógica, segundo Jannuzzi (2012), o Brasil recebeu influências vindas principalmente da França, uma vez que os laboratórios de psicologia experimental, lá organizados nas primeiras décadas do século XX, a difusão das ideias de seus criadores, as pesquisas em psicologia genética e diferencial vão tomando corpo e penetrando entre pesquisadores brasileiros, principalmente através das obras de Alfred Binet (1857-1911), elaborador dos testes de inteligência (1905), tendo como colaborador Théodoro Simon (1871-1961). Sendo que, em 1912, o professor Clemente Quaglio (1872-1948) realizou pesquisa em duas escolas públicas da capital de São Paulo, aplicando a escala métrica de inteligência de Binet e Simon, publicando os resultados em: “A solução do problema pedagógico-social da educação da infância anormal de inteligência, no Brasil, em 1913” (JANNUZZI, 2012, p. 44).

Jannuzzi (2012) também afirma que a pesquisa de Quaglio na escola pública, pretendendo apontar nela alunos/as com algum tipo de deficiência intelectual pela aplicação da escala

---

<sup>46</sup> Mendes (2006) ressalta que, apesar de algumas escassas experiências inovadoras desde o século XVI, o cuidado com as pessoas com deficiências foi meramente custodial, e a institucionalização em asilos e manicômios foi a principal resposta social para tratamento dos considerados ‘desviantes’. Sendo esta, uma fase de segregação, justificada pela crença de que a pessoa ‘diferente’ seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos ‘anormais’.

<sup>47</sup> Para Bueno (2011), a integração tinha como pressuposto que o problema residia nas características das crianças “excepcionais”, pois centrava toda a sua argumentação na perspectiva da detecção mais precisa dessas características no estabelecimento de critérios baseados nesta detecção para a incorporação, ou não, pelo ensino regular, expresso pela afirmação “sempre que suas condições pessoais permitirem”.

métrica de inteligência de Binet e Simon, representou uma “clivagem nova”, baseada nos critérios de aproveitamento escolar, estabelecidos por Binet e Simon. Desta forma, seria a escola apontando os/as alunos/as que acreditavam ter alguma deficiência intelectual, uma vez que, já nessa época, vigorava a lei de isenção de matrícula em grupos escolares e escolas-modelo as crianças com alguma deficiência intelectual e aos que, por qualquer deficiência, acreditassem ser incapazes de receber educação.

Logo, de acordo com Jannuzzi (2012), as crianças com deficiência mais graves já estariam rejeitadas. A autora também ressalta que se apresenta também neste momento, a manifestação das dificuldades encontradas pelos/as educadores/as na separação de alunos/as que acreditavam ter alguma deficiência intelectual das demais crianças, assim como o questionamento dos critérios avaliativos, uma vez que, em alguns casos, não encontravam meios de sair do impasse. Portanto, a busca de uma conceituação mais precisa para alunos/as com alguma deficiência intelectual levou a considerarem aquele/a sem tal deficiência, como sendo capaz de adaptar-se às condições de vida, que se traduzia por meio de comportamentos observáveis pelo/a professor/a e principalmente pelo/a psicólogo/a.

Vale destacar que a defesa da educação de alunos/as com alguma deficiência nesse momento histórico, segundo Jannuzzi (2012), foi feita em virtude da economia dos cofres públicos<sup>48</sup> e dos bolsos dos “particulares”, pois assim se evitariam manicômios, asilos e penitenciárias, tendo em vista que estes seriam incorporadas ao trabalho e trariam benefícios, de acordo com o pensamento da época, também para os/as estudantes sem deficiência, já que o desenvolvimento de métodos e processos com os menos favorecidos agilizaria a educação daqueles/as que não demonstravam ter alguma deficiência.

Havia, ainda, a justificativa que a educação deveria preparar a criança para a vida moderna, seguindo sua aptidão para o trabalho, evitando assim, posteriormente, a perturbação da ordem e o aumento da criminalidade (JANNUZZI, 2012). Ficando evidente que estava “[...] presente no discurso e na prática de seleção a preocupação com a ordem, com um trabalho que torne [...] [os indivíduos com deficiência] capazes de produzir de acordo com o que socialmente é colocado como *produtivo*, isto é para produzir mercadorias, lucro” (JANNUZZI, 2012, p. 45, grifo da autora).

---

<sup>48</sup>Segundo Jannuzzi (2004), este processo estaria atrelado a “Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano” que seria a expressão mais explícita de vincular a educação ao desenvolvimento econômico do país, tal como ele se manifestava. Ou seja, seria a procura de, pela educação, formar o/a aluno/a para os postos de trabalho existentes. Em síntese, a educação passa a ser vinculada diretamente ao setor produtivo.

Segundo Jannuzzi (2012), a atuação do psicólogo Italiano Ugo Pizzoli no Brasil, que, em 1914, foi diretor e catedrático da Escola Normal de Moderna, onde, sob sua orientação, é elaborada a Carteira Biográfica Escolar para cada criança, também chama a atenção no que diz respeito a sua contribuição para a vertente psicopedagógica. Este documento elaborado por Ugo Pizzoli, “[...] constava de nove páginas com fotografias anuais das crianças, seguidas de mensurações diversas, observações antropológicas, físico-psicológicas, dados anamnésicos da família e das crianças, esses obtidos pelo médico” (JANNUZZI, 2012, p. 47). Desta forma, pode compreender-se que a vertente psicopedagógica “[...] não independe do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos” (JANNUZZI, 1992, p. 59 apud MENDES, 2010, p. 94).

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações, a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, e outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas; há o surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, com alto nível de sofisticação técnica, a partir principalmente, de 1950 (BUENO, 2011; JANNUZZI, 2012).

Entretanto, segundo Mazzotta (2011), as iniciativas oficiais de âmbito nacional ocorreram somente a partir de 1957, quando o Ministério de Educação começou a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, lançando as campanhas voltadas para a educação de pessoas com deficiência, como a: Campanha de Educação do Surdo Brasileiro – CESB, em 1957 (Decreto n.º 42.728, de 03/12/57); Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais - CNERDV no IBC, em 1958, passando a denominar-se, em 1960, de Campanha Nacional de Educação dos Cegos - CNEC (Decreto n.º 44.236, de 31/05/60) e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais - CADEME (Decreto n.º 48.961, de 22/09/60) já nos anos de 1960.

Jannuzzi (2012) expõe que, embora estas campanhas já tivessem recebido críticas, enfraquecendo, assim, suas atividades até serem extintas pelo governo federal, em 1963, ainda havia algumas organizações particulares que continuavam atuando. Acreditando, que seria uma forma conveniente de o governo baratear sua atuação, isto porque aceitava voluntariado e as verbas vindas de donativos nacionais e estrangeiros, ou mesmo de serviços prestados pelas próprias campanhas, “[...] o que poderia amortecer os gastos públicos com o setor, sem que se pudesse afirmar completa ausência de seu envolvimento” (JANNUZZI, 2012, p. 77).

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei n.º 4.024/61 colocou a educação da pessoa com deficiência como um título (X) e dois artigos

(88 e 89) destacados da educação de grau primário (Título VI). Assim, legalmente se afirma a peculiaridade dessa educação, que, na década de 1970, teve um órgão específico para regulamentar sua política educacional, o Conselho Federal de Educação (MENDES, 2010; MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012).

Para Mendes (2010), após a promulgação da LDB de 1961, começa a ser observado o crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico. Isto, porque o fortalecimento, neste período, da iniciativa privada com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deu, primeiramente, devido a omissão do Estado que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. Ao mesmo tempo que se percebe que estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade, como evidencia Jannuzzi (2012).

Esse período tem, no seu decorrer, o Golpe Militar de 31 de março de 1964, com as consequências de um governo militar ditatorial, no qual foram acentuadas às repressões à liberdade dos/as cidadãos/ãs e o processo de desnacionalização da economia, ou seja, a economia vai internacionalizando-se, perdendo a filiação a um determinado país, embora predomine a economia norte-americana, gerando uma geopolítica de interdependência, a concentração de renda, o êxodo rural, os problemas urbanos e o empobrecimento da população. Neste período ocorreu também um processo intenso de privatização do ensino, agora já sob a mentalidade empresarial. Passa desta forma, a predominar na educação comum sua importância para o desenvolvimento econômico, que repercutirá também na educação de alunos com deficiência a partir da década de 1970 (MENDES, 2010; JANNUZZI, 2012).

Mendes (2010) relata que os historiadores fixam na década de setenta a “institucionalização” da educação especial devido ao aumento no número de textos legislativos, da criação de associações e dos estabelecimentos de ensino, do financiamento estatal e do envolvimento das instâncias públicas na questão. Havendo, na década de setenta, a necessidade de definir as bases legais e técnico-administrativas para o desenvolvimento da educação especial no país.

Em 1973, ainda durante a ditadura militar, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e suas Diretrizes Básicas para a Ação. Nos anos oitenta, o CENESP foi renomeado para Secretaria de Educação Especial (SESPE), a qual foi fechada em 1990. Em 1992, retomou suas atividades, no entanto voltou a ser chamada de Secretaria de Educação

Especial e foi extinta em 2011, quando suas ações passaram para uma diretoria dentro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) (MENDES, 2010; BUENO, 2011; PLETSCH, 2014).

É importante ressaltar que o CENESP objetivava coordenar as ações políticas educacionais específicas para pessoas com deficiência e foi um marco importante, pois deu início a ações mais sistematizadas dirigidas à melhoria e à expansão do atendimento educacional oferecido para esses/as sujeitos/as em toda as secretarias estaduais de educação. Por outro lado, Plesch (2014) evidencia que “[...] a oferta de vagas era insuficiente e o atendimento continuava funcionando como um serviço paralelo à educação geral, segundo o qual os/as alunos/as que não se enquadravam no sistema regular permaneciam segregados, a maioria em instituições privadas.” (BRASIL, 1974 apud PLESCH, 2014, p. 4) e assim, “[...] Reforçando seu caráter assistencialista-filantrópico” (MENDES, 2010, p. 101).

Com a implementação do CENESP e com uma forte influência norte-americana, por meio do assessoramento por técnicos da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e acordos realizados entre esta Agência e o Ministério da Educação (MEC), foi que o Brasil teve “[...] as primeiras iniciativas de formação de professores em Educação Especial, as quais foram realizadas no exterior, principalmente nos Estados Unidos.” (PLETSCH, 2014, p. 4). Nesse período, a autora, também expõe que a educação especial “[...] rompe com o *modelo médico* e adota o *modelo educacional*, absorvendo os conhecimentos da psicologia da aprendizagem, que deixavam de enfatizar a deficiência do indivíduo em favor das condições do meio e dos recursos usados para o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito” (GLAT; BLANCO, 2007 apud PLETSCH, 2014, p. 4, grifo das autoras).

Vale ressaltar que, segundo Mendes (2010), a política educacional brasileira do início da década de mil novecentos e noventa foi marcada pelo discurso “esperançoso” decorrente dos direitos sociais conquistados na Constituição Federal de 1988. E, a partir da promulgação desta Constituição, iniciou-se uma onda de reforma no sistema educacional que, conseqüentemente, trouxe uma série de ações oficiais empreendidas sob a justificativa da necessidade de alcançar a “equidade”, traduzida pela universalização do acesso a todos/as à escola e à “qualidade do ensino”. Nesse sentido, a autora ressalta que, diante dos problemas de desempenho da educação nacional, o país vai sendo cada vez mais pressionado por agências multilaterais a adotar políticas de “educação para todos/as” e de “educação inclusiva”.

E, esclarece que, a partir dessas vertentes, uma sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo fundamental para o desenvolvimento e a manutenção do Estado democrático de direito e a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial desse processo. Destaca, também, que no âmbito da educação especial se observava um contexto de revisão influenciado pelo criticismo relacionado aos serviços e às normas e políticas, que foi alimentado pelas orientações internacionais em torno do princípio da educação inclusiva. Nesse sentido, as referências às necessidades educacionais especiais na LDB de 1996 vieram tanto atualizar os dispositivos que a Constituição de 1988 dirigia aos indivíduos com deficiências, quanto priorizar a expansão de matrículas na rede pública regular (FERREIRA; NUNES, 1997 apud MENDES, 2010).

A educação especial brasileira, no final da década de mil novecentos e noventa, passa a ser marcada pela sua inserção no contexto de reforma do sistema educacional e pelo caloroso debate sobre os princípios da inclusão escolar, envolvendo uma dicotomização do campo entre os/as adeptos/as da educação inclusiva e os/as adeptos/as de uma visão mais radical baseada na inclusão total. Este debate se acirrou ainda mais com a imposição de medidas políticas mais radicais e pouco consensuais (MENDES, 2006 apud MENDES, 2010).

Os/as defensores/as da educação inclusiva justificam que todos/as os/as alunos/as devem ser inseridos/as nas classes comuns das escolas comuns, sem descartar a necessidade de manutenção dos serviços de ensino especial substitutivos ao ensino comum. No entanto, os/as defensores/as da inclusão escolar total, adotam a forma mais radical, no sentido de estabelecer um tipo de política de inserção sem exceção, requisitando a participação do/a aluno/a em tempo integral na classe comum (MENDES, 2006).

Para Prieto (2006), em contraposição ao modelo de integração escolar, o objetivo, na inclusão escolar, é a de tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana, favorecendo, desta forma, a aprendizagem. E, que a partir desta visão, as limitações das pessoas devem ser consideradas apenas como uma informação sobre elas que não pode ser desprezada na elaboração dos planejamentos de ensino. Assim, a ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis a sua autonomia escolar e social, tornando-as, assim, cidadãs de iguais direitos.

No entanto, para Mantoan (2015), a inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da educação comum como também o próprio conceito de

integração. Uma vez que considera a inclusão como incompatível com a integração, pois defende que a inclusão prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática, onde todos/as os/as alunos/as devem frequentar as salas de aula comum.

Considera, ainda, a inclusão total como irrestrita e sendo uma oportunidade para reverter a situação da maioria das escolas brasileiras, às quais atribuem aos/às alunos/as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas, isto porque “[...] sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa ‘o que’ e ‘como’ a escola ensina de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, pela evasão, pela discriminação — pela exclusão, enfim” (MANTOAN, 2015, p. 32-33).

Cabe destacar que a concepção de educação inclusiva no cenário educacional global ganhou força com a promulgação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), pois proclamou que “[...] escolas regulares que possuam [...] orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 1).

No caso do Brasil, após dois anos da proclamação da Declaração de Salamanca, foi aprovada a LDBN n.º 9.394/96, que preconiza, em seu Art. 4º, inciso III - “[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996). Igualmente, enfatiza a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, no Art. 208, no inciso III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, **preferencialmente**<sup>49</sup> na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, grifo nosso).

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE), publicada no ano de 1994, com a temática “Educação Especial um Direito assegurado”, já trazia uma expectativa de que, até o final do Século XX, o número de alunos/as atendidos/as crescesse pelo menos 25% (vinte cinco por cento), o que, naquele momento, ainda era considerado muito pouco, tendo em vista a demanda que se apresentava, estimada em torno de 10% (dez por cento) da população, dos quais, apenas cerca de 1% (um por cento) recebia atendimento educacional. Assim, a PNEE, naquele momento, deveria inspirar a elaboração de planos de ação que definissem responsabilidades

---

<sup>49</sup> Segundo os textos da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN Lei n.º 9.934/96, o termo “preferencialmente” se refere a possibilidade de o público-alvo da educação especial ser atendido em escolas e classes especiais mesmo que possua matrícula no ensino regular. De certo modo, entende-se que as orientações preconizadas nesses textos se mostram contrárias às orientações emanadas de legislações internacionais, tais como o texto da Declaração de Salamanca (1994).

dos órgãos públicos e das entidades não-governamentais, cujo êxito dependeria da soma de esforços e recursos das três esferas de Governo e da sociedade civil (BRASIL, 1994).

É importante ressaltar que a PNEE de 1994 estava pautada na “Normalização”, ou seja, no princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Assim, a integração escolar, naquele momento, era considerada pela PNEE como um processo gradual e dinâmico que poderia tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos/as alunos/as. Sendo que a integração educativa-escolar referia-se “[...] ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais<sup>50</sup>, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola” (BRASIL, 1994).

No ano de 2008 foi lançado a PNEE na “Perspectiva da Educação Inclusiva”, com o intuito de “[...] acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais [da pessoa com deficiência], visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008). Isto porque foram reconhecidas, por esta Política, as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino, uma vez que evidenciaram a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las. A educação inclusiva assume, assim, espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

No entanto, isto, essa superação, só é possível de ocorrer a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, assim, a organização de escolas e classes especiais deve ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos/as os/as alunos/as tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008).

A PNEE de 2008, diferentemente da PNEE de 1994, trouxe como concepção o movimento mundial pela inclusão, considerando-a como uma ação política cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos/as os/as alunos/as de estarem juntos/as, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Nesse sentido, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Ao contrário da PNEE 2008, a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, instituída pelo Decreto n.º 10.502, publicado no

---

<sup>50</sup> Segundo a Declaração de Salamanca (1994), “o termo ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.”

ano de 2020 pelo Governo Federal – mas suspenso devido as diversas notas de repúdio organizadas por diferentes instâncias da sociedade, entre elas a comunidade científica, sob a justificativa que as leis brasileiras determinam que os sistemas educacionais devem oferecer, preferencialmente, escolas inclusivas, mas, não exclusivamente – defendeu a manutenção e a criação de classes e escolas especiais e também de escolas e classes bilíngues de surdos, por entenderem que estas também são espaços inclusivos.

O que, para Santos e Moreira (2021, p. 172), ao realizarem uma análise crítica do Decreto, revela-se que este “[...] se constitui um retorno a um conjunto de propostas de natureza segregacionistas excludentes que, historicamente, demarcam a educação especial no Brasil, ainda que revestida de novas configurações”.

A partir dos excertos, também é necessário evidenciar que as ideias e intencionalidades veiculadas nos documentos dos organismos internacionais têm marcado presença no debate da área da educação e nas políticas de educação especial em uma perspectiva inclusiva no Brasil. Pois, segundo Garcia (2017), estas políticas estão em desenvolvimento no Brasil mediante a inserção escolar gradativa dos/as sujeitos/as na escolaridade obrigatória, produzida no confronto estabelecido entre as necessidades do mercado e as demandas da classe trabalhadora, hegemonizado pelos interesses burgueses.

A “inclusão educativa” entendida, segundo Carneiro (2013), como movimento social e planetário vem se desenhando ao longo das quatro décadas de forma não linear, e no contexto educacional vem tomando forma e desdobramentos em países europeus a partir da década de 90. Pois, destaca-se que, anterior a essa década, a Itália, a Inglaterra, a França, os Estados Unidos, os países Escandinavos e o Canadá experimentaram programas com foco inclusivo e que serviriam de referência para o desenvolvimento de outros sistemas educacionais, ampliando-se, assim, a presença de alunos/as com deficiências nas escolas regulares (CARNEIRO, 2013).

No Quadro 9, demonstra-se algumas das decisões tomadas em conferências internacionais sobre os direitos da Pessoa Com Deficiência (PCD) e os organismos responsáveis, que vêm influenciando a legislação a esse público no Brasil.

Quadro 9- Legislação Internacional sobre os direitos à Inclusão da Pessoa Com Deficiência.

<b>LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL</b>	<b>DATAS DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>ORGANISMO INTERNACIONAL</b>
▪ Declaração dos Direitos de Pessoas com Deficiência Mental.	20/12/1971	ONU

▪ Declaração dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência.	09/12/1975	ONU
<b>LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL</b>	<b>DATAS DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>ORGANISMO INTERNACIONAL</b>
▪ Resolução n.º 37/52, aprova o Programa de Ação Mundial para as Pessoas Com Deficiência para execução durante o período de 10 anos.	03/12/1982	ONU
▪ Convenção n.º 159 sobre a Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes.	01/06/1983	ONU
▪ Resolução n.º 48, adoção de Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência.	20/12/1993	ONU
▪ Conferência Mundial de Educação Especial, que resultou na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial.	07-10/06/1994	ONU
▪ 03 de dezembro - Dia Internacional da Pessoa Com Deficiência.	14/10/1992	ONU
▪ Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.	08/10/2001	ONU
▪ Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.	13/12/2006	ONU

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora, 2020.

Os documentos acima são de muita relevância e marcam o avanço histórico no que se refere à garantia de direitos da Pessoa Com Deficiência. Pois, infere-se que é a partir dos eventos, como as convenções, conferências e documentos internacionais, que as ações de escolarização das pessoas com deficiência têm maior impacto no mundo, especialmente, com a Declaração de Salamanca, proclamada durante a Conferência Mundial de Educação Especial pelos delegados representantes de 88 (oitenta e oito) governos, entre estes, o Brasil, e 25 (vinte e cinco) organizações internacionais. Durante a assembleia em Salamanca – Espanha, entre 07 a 10/06/1994, reafirma-se o compromisso com a “Educação para Todos/as”, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação às crianças, jovens e adultos/as com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino (BRASIL, 1994).

Assim, ao longo do processo histórico da construção da legislação da Pessoa com Deficiência, em especial no que se refere ao direito à educação, os organismos internacionais vêm elaborando, instituindo e implementando tratados e pactuações que envolvem os processos de

escolarização desse público, não podendo deixar de considerar que estes buscam consolidar suas intencionalidades por meio da efetivação de políticas públicas nacionais e transnacionais.

### **4.3 Avaliação da aprendizagem de alunos/as público-alvo da educação especial**

Tartuci *et al.* (2015) evidenciam que, ao legitimar a educação especial em âmbito nacional enquanto modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis educacionais, além desta trazer determinadas prerrogativas para o sistema educativo, como a demanda de novos serviços, suscitam a reflexão sobre aspectos que surgem neste processo, com destaque a questão da avaliação dos/as alunos/as público-alvo da Educação Especial-PAEE. Isto porque, uma vez que a temática relacionada a avaliação, que já é complexa, “[...] torna-se ainda mais polêmica quando recai sobre a avaliação [destes/as].” (TARTUCI *et al.*, 2015, p. 256).

A avaliação da aprendizagem escolar de alunos/as PAEE inicialmente foi utilizada, de acordo com Mendes e D’Fonseca (2015), principalmente para identificar alunos/as que “fugiam” dos padrões escolares vigentes, e, em decorrência disso, eram excluídos/as e segregados/as em classes e escolas especiais. Isto porque, nas primeiras décadas do Século XX, a visão médica sobressaía-se em relação às demais, inclusive a educacional, sendo essa vertente duramente criticada pela literatura da área, uma vez que não reconhece a singularidade dos/as alunos/as e os/as coloca como únicos culpados/as do fracasso escolar, não admitindo que a instituição deve promover condições de ensino adequado a todos/as estes/as (MENDES; D’FONSECA, 2015).

Corroborando com isso, Beyer (2013) também esclarece que, no paradigma clínico-médico, a deficiência é enfocada como uma situação extremamente individualizada, a prática da avaliação é destacada pelos aspectos clínicos da deficiência, assim como a causa e as repercussões da deficiência são estudadas considerando-se aspectos de anamnese ou da história clínica do/a sujeito/a. As propostas de atendimento escolar são definidas por orientação terapêutica e a escola indicada é a escola especial, preferencialmente uma escola com recursos na área terapêutica, com conseqüente enfraquecimento da ação pedagógica.

Ferreira *et al.* (2015) esclarecem que, em oposição a esta concepção restritiva das possibilidades de aprendizagem do/a aluno/a, o “modelo social da deficiência” defende que o ambiente deve mudar para incluir os/as estudantes/as PAEE, ou seja, deve-se identificar e eliminar as barreiras ambientais que impedem a realização do potencial destes/as, com o intuito de deixá-

los/as em condições de igualdade, sendo necessárias, para isso, adaptações/adequações<sup>51</sup> possíveis e necessárias à qualidade de sua aprendizagem em todos os aspectos pedagógicos, de infraestrutura,<sup>52</sup> no currículo e, inclusive, nos instrumentos avaliativos escolares.

Uma vez que “[...] o processo de aprendizagem não se dá igualmente a todas as pessoas. A aprendizagem é uma faculdade humana criativa, individual, heterogênea e regulada pela própria pessoa que se encontra em estado de descobertas, reflexões, independentemente de sua possibilidade intelectual” (CARVALHO; BELTRÃO apud TARTUCI *et al.*, 2015, p. 270). Além disso, deve-se também considerar que “[...] as limitações fazem parte das diferenças que cada um possui, e a capacidade de superá-las faz parte de seu processo de aprendizagem [...]” (TARTUCI *et al.*, 2015, p. 270).

Nesse sentido, para Beyer (2013):

É injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas. Crianças que são únicas em suas características, e, ao mesmo tempo, diferentes entre si, não podem ser comparadas através de procedimentos escalonados por uma média, que definem os alunos como bons, médios ou fracos (BEYER, 2013, p. 30)

Significa dizer que, para o autor, numa escola inclusiva, a comparação entre os/as alunos/as não é apoiada, e o princípio da individualização da avaliação é cuidadosamente praticado, dando-se preferência a processos de avaliação que sirvam de retroalimentação do processo ensino-aprendizagem, isto é, “[...] que informem se o aluno está conseguindo progredir em sua aprendizagem, quais metas tem atingido, quais não, enfim, qual a variabilidade positiva e as adversidades em seu aprender” (BEYER, 2013, p. 30-31).

Tartuci *et al.* (2015) afirmam que uma dúvida frequente entre os/as iniciantes da educação especial é se uma criança com deficiência consegue aprender conteúdos básicos da escolarização, uma vez que, na prática pedagógica destes/as, o “[...] processo (mensuração) [seja] constante no sentido de desenvolver estratégia, avaliar se ocorreu ou não a aprendizagem, reinventar formas de ensinar e novamente avaliar (quase intuitivamente) se ela ocorreu ou não” (TARTUCI *et al.*, 2015, p. 271).

<sup>51</sup> “Adaptação razoável” significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (BRASIL, 2009).

<sup>52</sup> “Desenho universal” significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O “desenho universal” não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias (BRASIL, 2009).

Entende-se, em consonância com Mendes e D’Fonseca (2015), que o processo avaliativo em si nunca deixou de ser considerado como fundamental para embasar decisões a serem tomadas, sendo o mesmo especialmente importante para identificar as necessidades dos/as alunos/as e a elegibilidade dos/as mesmos/as aos serviços. Além disso, ao se considerar que “[...] um dos objetivos da escolarização consiste em prover a todos/as os/as estudantes habilidades e competências necessárias para melhorar tanto suas vidas quanto a vida de seus concidadãos, é imperativo se pensar na diversidade” (MENDES; D’FONSECA, 2015, p. 28).

Pois, a escola tem que levar em consideração que seus/suas alunos/as, sendo ou não PAEE, possuem diferentes habilidades, competências, assim como diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Por isso, “[...] garantir que todos atinjam excelência nos seus estudos se torna um grande desafio” (MENDES; D’FONSECA, 2015, p. 28), especialmente na escola brasileira.

Porque a inclusão escolar dos/as alunos/as PAEE no ensino comum no Brasil, segundo Mendes e D’Fonseca (2015), trouxe consigo novos desafios à comunidade escolar, entre estes, mais especificamente, as formas de avaliá-los/as diante de uma cultura de mensuração da aprendizagem classificatória e excludente, que define as competências e habilidades que devem ter, sem levar em consideração as especificidades e a individualidade de cada aluno/a.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vigente, não traz no seu texto orientações sobre questões pedagógicas à educação especial, “[...] faz referência apenas à eliminação das barreiras arquitetônica e de comunicação, a BNCC desconsidera o fato que, historicamente, pessoas com deficiência sofrem discriminação e são vítimas de preconceitos e violências por comportamentos ou atitudes no ambiente escolar” (MERCADO; FUMES, 2021, p. 9). Podendo, inclusive, ocorrer de forma velada no processo de avaliação da aprendizagem destas.

Jesus *et al.* (2015) ressaltam que o fato de a avaliação da aprendizagem ainda sofrer fortes influências positivistas, que levam a escola à buscar um conhecimento mensurado e quantificado, dificulta para que os aspectos qualitativos da apropriação do conhecimento sejam considerados e reduz a avaliação à atribuição de notas e conceitos, o que “[...] produz, muitas vezes, a exclusão de vários estudantes do ato educativo, criando rótulos e estigmas naqueles que não conseguem se adequar a padrões tradicionais de aprendizagem e de avaliação” (JESUS *et al.*, 2015, p. 328)

De maneira mais pontual, Hortins, Jordão e Ferreira (2015) trazem, como exemplo, a exclusão de alunos/as PAEE em momentos de avaliação externa, realizada em nível nacional, e afirmam que o desconhecimento e a dúvida em relação a participação destes na composição

da nota final do desempenho da escola trazem para o debate as possíveis práticas de “maquiagem” da realidade do desempenho dos/as alunos/as em geral e, particularmente, dos/as PAEE, contribuindo para comprometer o verdadeiro sentido da inclusão escolar, pois:

Do ponto de vista da inclusão escolar, estes testes repercutem no lugar que os alunos com desempenho diferenciado ocupam na escola e na necessidade de esconder, ou camuflar, dados gerais da sua aprendizagem, de modo a não comprometer o desempenho da escola. O fato de viabilizar o acesso dos alunos às provas, mas identificar seu tipo de deficiência de modo a retirá-lo das estatísticas finais do desempenho, contribui para exacerbar as práticas discriminatórias, comprometendo os processos democráticos de acesso e participação e sucesso de alunos (HORTINS; JORDÃO; FERREIRA, 2015, p. 320).

Ressaltam, ainda, que estas práticas discriminatórias não se restringem apenas aos/as alunos/as PAEE, já que a avaliação em larga escala, assim como o estabelecimento de taxas de conclusão, de evasão, de repetência e os *rankings* entre alunos/as, escolas, redes, estados e países, tem um forte teor discriminatório por meio da exaltação e propaganda dos/as “talentosos/as”, dos/as “melhores”, dos/as “mais competentes”. Deste modo, compreendem que os meios (os índices, a prova, o teste, os instrumentos e a escala de medidas) se transformam em fins da educação, enfatizando-se que a concepção que se tem sobre a qualidade tem circundado apenas o desempenho do/a aluno/a, sem que sejam levadas em consideração as questões do contexto interno e externo à escola que estes/as vivenciam. Acrescentando-se, ainda, as condições materiais destes/as.

Em contraposição a esse modelo discriminatório de avaliação, Becker (2010, p. 3) defende que “[...] a avaliação não é um fim em si mesmo, mas um instrumento que deve ser utilizado para corrigir rumos e pensar o futuro”, sendo crucial, para esta, “[...] assegurar que, juntamente com as informações que a avaliação fornece, sejam criados e utilizados instrumentos que contribuam substancialmente para a solução dos sérios problemas sociais que afetam a população em idade escolar” (BECKER, 2010, p. 3). Esta, no entanto, “[...] não tem sido a tônica das avaliações em larga escala. Elas contribuem para ampliar as diferenças e os problemas sociais entre países” (HORTINS; JORDÃO; FERREIRA, 2015, p. 320-321).

Para Ferreira *et al.* (2015), enquanto a mensuração classifica e exclui, a avaliação pressupõe conhecer o que cada aluno/a aprendeu para incluí-lo/a no processo educacional, por meio da avaliação qualitativa e processual que se compromete com a melhoria da aprendizagem e não serve para a retenção do/a aluno/a. Uma vez que, na visão destes, é indiscutível que, em escolas para todos/as que valorizam a diversidade, o conceito de avaliação é o que tem mais sentido pedagógico, pois se compromete com criar condições para superação de barreiras, criadas pela

forma como o currículo é planejado, apresentado, estudado e avaliado, e não somente com a aprendizagem intelectual de base psicológica, – vertente médico-psicopedagógica da educação.

Hora, Almeida e Cafeseiro (2015), ao fazerem uma análise crítica sobre o processo de mensuração, classificação e exclusão e a complexidade nas avaliações do sistema, indicam que esta problemática “[...] está no fato de sua essência indicar seus resultados que funcionam como reguladores e indicadores do processo educacional, visto que os próprios mecanismos utilizados na construção curricular já delimitam como e até onde o professor e aluno podem e devem atuar” (HORA; ALMEIDA; CAFESEIRO, 2015, p. 242).

Em contraposição a essa perspectiva de avaliação, Hortins, Jordão e Ferreira (2015) defendem que as avaliações de abordagem formativa possibilitam ao/a professor/a acompanhar ganhos, sucessos, percursos e diferentes trajetórias utilizadas pelos alunos/as na apropriação do conhecimento. Pois, “[...] permite ao docente perceber as necessidades e interesses dos estudantes, levando-o a desenvolver e a reconstruir o processo de ensino-aprendizagem a partir de um procedimento investigativo” (HORTINS; JORDÃO; FERREIRA, 2015, p. 320).

A LDB n.º 9.394/96 orienta que a verificação do rendimento escolar observará, entre outros critérios, “[...] uma 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, art. 24, inciso V, alínea “a”).

O Capítulo V, que versa sobre a educação especial, no art. 59, inciso III, desta mesma Lei, afirma que os sistemas de ensino assegurarão aos/as educandos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (BRASIL, 1996). O que, para Galvão e Miranda (2015), significa que:

[...] para a população do PAEE, a avaliação final aparece também como uma forma de classificar os alunos por “nível” de conhecimento, com recomendações para as situações extremas, podendo acelerar o processo educacional, para quem tem mais conhecimento, ou excluir o aluno da escola, se o seu nível de conhecimento não é satisfatório, determinando a avaliação do rendimento o tempo de permanência dos alunos na Educação Básica. Para tanto existe uma certificação oficial que garante a Terminalidade do processo educacional (GALVÃO; MIRANDA, 2015, p. 215).

Nesse sentido, para as autoras, a aprovação e a certificação por terminalidade específica não faz sentido, quando se entende que a aprendizagem é diferenciada de aluno/a para

aluno/a, constituindo-se em um processo que não pode obedecer a uma terminalidade prefixada com base na condição intelectual de alguns/as. Uma vez que entendem que a terminalidade marca uma impossibilidade, e é contraditória, no sentido de que o ser humano aprende e se desenvolve de forma contínua e ao longo de toda sua existência, por isso, os processos avaliativos precisam contemplar esta continuidade (GALVÃO; MIRANDA, 2015).

Lima (2010) defende que o uso do recurso da terminalidade específica deve ser amplamente debatido, pois apresenta riscos desfavoráveis de se abreviar o percurso de escolarização dos/as alunos/as PAEE que não atingem o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, podendo, assim, configurar-se como mecanismos de exclusão destes/as que conseguiram ingressar na escola comum (LIMA, 2010 apud MENDES; D’FONSECA, 2015).

A averiguação da aprendizagem dos/as alunos/as PAEE e orientações oficiais ao Atendimento Educacional Especializado – AEE estão contidas na Nota Técnica – SEESP/GAB n.º 9/2010, relacionada a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEE’s, e orienta que a avaliação do AEE deve envolver “Relatório da avaliação do desenvolvimento dos alunos nas atividades do AEE, do acompanhamento do processo de escolarização dos alunos nas classes comuns e da interface com os professores das escolas de ensino regular.” (BRASIL, 2010, p. 8)

No caso do processo de avaliação da aprendizagem, ou do avanço do/a aluno/a no percurso de sua escolarização, apesar desta Nota Técnica fazer referências à classe comum, para Mendes e D’Fonseca (2010), parece se referenciar mais ao AEE, que ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM’s), como já faz a LDBEN (1996), uma vez que não há:

“[...] orientações, sobre a participação dos estudantes do público-alvo da Educação Especial em provas, sobre necessidades e possibilidades de adequações nos processos avaliativos, nos critérios de atribuição de conceitos/promoção/retenção, ou orientações para a participação nas várias avaliações de larga escala dos sistemas educacionais (MENDES; D’FONSECA, 2015, p. 44).

Para essas autoras, ainda que a lógica da falta dessas orientações específicas sobre o processo de avaliação da aprendizagem dos/as alunos/as PAEE possa ser atribuída a responsabilidade do ensino comum, que, em tese, deve fazer isso para todos/as os/as alunos/as, destacam que os/as alunos/as PAEE recém ingressam na escola comum e que os/as professores/as não sabem como lidar com eles. Assim “[...] a inclusão escolar não pressupõe o divórcio entre os serviços de Educação Especial e o ensino comum, mas sim a integração e a responsabilidade pelo ensino desses alunos devem se transformar numa missão que deve ser compartilhada, não entendida como uma divisão de tarefas” (MENDES; D’FONSECA, 2015, p. 44).

Tannús-Valadão (2010), ao analisar documentos oficiais brasileiros, a exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a LDBEN, revela que, nestes, não há normas claras sobre como deve ser realizada a avaliação da aprendizagem e nem embasamento sobre como devem ser as tomadas de decisão relacionadas à educação de alunos/as PAEE. E, acrescenta que “[...] além da indefinição em relação ao processo de avaliação, tanto a legislação educacional quanto os documentos normativos do Ministério da Educação são completamente omissos, sobre como deve ser realizado o planejamento educacional [individualizado de alunos/as PAEE]” (TANNÚS-VALADÃO, 2010, p. 27), prejudicando a sua aprendizagem e a continuidade de seus estudos, como mostram os dados do censo escolar.

Tomando como referência os Dados do Censo Escolar de 2020, em relação ao número de matrículas de alunos/as da educação especial, nível e modalidade de ensino (incluindo escolas especiais, classes especiais e classes comuns), em comparação com os Dados do Censo Escolar de 2013, mostra-se um aumento significativo de matrículas na educação brasileira de alunos/as PAEE nos últimos 5 (cinco) anos, como mostra a Tabela 6.

No entanto, apesar deste aumento até o ano de 2020, evidencia-se o que Mendes e D’Fonseca (2015) já revelavam com os Dados do Censo Escolar referente a matrícula de alunos/as PAEE no ano de 2013 que:

[...] parecem evidenciar, por um lado, que os alunos público-alvo da Educação Especial que têm acesso à escola pouco avançam no percurso da escolarização. Por outro lado, as orientações oficiais da política educacional sobre como deve ser a avaliação desses alunos na escola comum são vagas, de modo que não se sabe ainda se e como esses alunos têm sido avaliados, que critérios têm sido a participação desses alunos nas avaliações em larga escala (MENDES; D’FONSECA, 2015, p. 45).

Isto porque, tanto nos dados de 2013 em comparação aos anos anteriores, descritos na pesquisa de Mendes e D’Fonseca (2015), quanto nos dados de 2020, em comparação aos dados de 2013, evidenciadas na Tabela 6, há uma alta proporção de matrícula de estudantes PAEE no ensino fundamental (521,347), principalmente nos anos iniciais (342.899), mas que, em relação às matrículas do ensino médio (14.865), há um quantitativo muito inferior de matrículas.

Tabela 3- Comparação de número de matrículas de alunos/as da educação especial referente aos anos de 2013 e 2020 em relação aos dados do ensino fundamental e médio (escolas especiais, classes especiais e classes comuns).

<b>NÍVEIS E MODALIDADE DE ENSINO</b>	<b>TOTAL DE MATRÍCULAS 2013</b>	<b>TOTAL DE MATRÍCULAS 2020</b>
Ensino fundamental – anos iniciais	342.899	435.355
Ensino fundamental – anos finais	178.448	360.732

Ensino médio	43.885	135.160
<b>Total:</b>	<b>659.162</b>	<b>1.097.455</b>

Fonte: BRASIL, 2013 e 2020.

Concordando-se com Mendes e D’Fonseca (2015) quando, para estas, os dados do Censo Escolar referente a matrículas de alunos/as PAEE parecem evidenciar, por um lado, que os/as que têm acesso à escola pouco avançam no percurso da escolarização e, por outro lado, no que se refere às orientações oficiais da política educacional sobre como deve ser realizada a avaliação de alunos/as PAEE, são vagas na escola comum, de modo que “[...] não se sabe ainda se e como esses alunos têm sido avaliados, que critérios têm sido utilizados para definir promoções ou retenções [...]” (MENDES; D’FONSECA, 2015, p. 45).

Podendo-se inferir, também a partir destes Dados do Censo Escolar, que os/as alunos/as PAEE não estão conseguindo avançar para o Ensino Médio, ou seja, não estão conseguindo finalizar a educação básica e, conseqüentemente, sendo poucos os/as alunos/as PAEE que conseguem avançar em seus estudos até o ensino superior, seja em instituições públicas ou privadas. Nesse sentido, para Perrenoud (2004), a reprovação tem uma eficácia muito limitada e se mostra não somente inútil, mas injusta. Porque, para ele, não é uma resposta eficaz e justa às dificuldades de aprendizagem.

Essa exclusão vem de encontro à concepção de avaliação da aprendizagem na educação especial, em uma perspectiva inclusiva, uma vez, que esta é entendida para além da classificação estigmatizada em torno das exceções na aprendizagem, ou seja, o que sabe mais, o que sabe menos (GALVÃO; MIRANDA, 2015). Assim, levando em consideração a concepção de inclusão, que, em tese, se constitui na realidade escolar brasileira, “[...] discutir sobre as práticas avaliativas neste espaço de ensino e aprendizagem significa provocar um movimento de busca por novas formas de pensar e ressignificar esses processos, considerando o ambiente escolar como reflexo da diversidade humana” (SILVA; MARTINS; ARAÚJO, 2015, p. 117).

No entanto, segundo Ferreira *et al.* (2015), em geral, as atividades avaliativas são realizadas por meio da aplicação sistemática de provas escritas, assumindo um caráter reducionista do processo de aprendizagem, que é muito mais amplo e complexo do que pode ser medido com um conjunto de questões objetivas ou com perguntas abertas. Isto porque “[...] como, em geral, as provas são elaboradas e corrigidas exclusivamente pela professora [pelo professor], a nota ou o conceito definido neste tipo de avaliação passa necessariamente pelo crivo subjetivo da mesma [do mesmo] e influencia a avaliação de cada estudante” (FERREIRA *et al.*, 2015, p. 136). O que chama a atenção para a utilização desse sistema rígido de avaliação que:

[...] poderia funcionar no passado quando as escolas *não* eram para todos/as, mas para filhos e filhas das classes privilegiadas. No presente, contudo, com um sistema educacional que assume a diversidade humana como um princípio orientador das práticas pedagógicas, constituído por histórias de vida, conhecimentos e experiências extremamente distintas por parte da população estudantil, a avaliação tradicional pode configurar-se como um meio eficaz de exclusão de alguns grupos sociais, dentre os quais, citamos os estudantes com [Necessidades Especiais] NE, os afrodescendentes, as meninas grávidas, as crianças pobres etc. (FERREIRA *et al*, 2015, p. 136, grifo dos autores).

Por isso, para estes, as práticas avaliativas da aprendizagem à alunos/as PAEE requerem um planejamento cuidadoso, resultado da parceria entre os/as professores/as da sala de aula comum e os/as das SRM's, mesmo quando estes/as alunos/as estiverem ou não no AEE. Além disto, ressaltam que a avaliação tradicional e unilateral, na qual somente o/a professor/a tem poder, não responde mais às demandas de uma escola para todos/as, ou seja, uma escola para todos/as é aquela dentro da qual cada aluno/a tem um valor que deve ser reconhecido pela comunidade escolar, independente de sua origem, condição social, habilidades e necessidades, cor, raça, gênero, etc. Sendo minimamente ideal na perspectiva da educação especial inclusiva, “[...] uma escola onde a comunidade reconhece e valoriza a diversidade humana e respeita as diferenças individuais com relação a estilos de aprendizagem.” (FERREIRA *et al*, 2015, p. 140)

Como defende a PNEE (2008) ao considerar a avaliação pedagógica como sendo um processo dinâmico que considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do/a aluno/a, quanto às possibilidades de aprendizagem futura. Além de ser uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do/a aluno/a em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do/a professor/a ao criar estratégias que considerem as necessidades e especificidades de alunos/as PAEE, que, por exemplo, 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).

Tartuci *et al*. (2015) consideram que é necessário que a avaliação do processo educacional em educação especial seja feita de forma diferenciada, sendo utilizada para acompanhar o desenvolvimento do/a aluno/a e garantir uma alta expectativa em relação a aprendizagem deste/a, condição que indica uma visão de avaliação prospectiva, ou seja, com foco nas possibilidades de aprendizagem. Isto, porque, para estes, “[...] o fato é que, várias vezes, a aprendizagem das crianças, PAEE, é mais lenta, e que o tempo se torna nesse contexto um elemento

relativo, uma vez que ele deve ser flexibilizado, da mesma maneira, os conteúdos e as formas de ensinar” (TARTUCI *et al.*, 2015, p. 271-272).

Além disto, defendem que a avaliação do/a aluno/a PAEE precisa ser realizada com base em suas potencialidades e de acordo com os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas, uma vez que, para estes, além de conhecer as competências básicas do/a aluno/a, o/a professor/a, tanto da SRM's quanto os da sala comum, precisam conhecer quais as formas de avaliação mais apropriada para cada área do conhecimento, sendo “[...] importante que eles trabalhem coletivamente e em parceria” (TARTUCI *et al.*, p. 272).

Acrescenta-se que a escolha dos instrumentos de avaliação deve ser adequada às características de cada aluno/a PAEE, com observância das suas possibilidades para provocarem expressões ou respostas. Pois, cada manifestação na aprendizagem destes resulta das suas configurações subjetivas. Assim, “[...] não há como formatar um modelo único de avaliação, pois sentidos subjetivos não são estandardizados e universais” (ANACHE *et al.*, 2015, p. 288).

Isto porque, considerando-se que a avaliação de alunos PAEE assume maior relevância por se tratar de uma maior complexidade, “[...] as simples escolhas aparentemente técnicas em torno dos instrumentos e procedimentos determinam a concepção de deficiências que norteia o trabalho do avaliador e seu uso pode ampliar ou reduzir as possibilidades de aprendizagem desses alunos” (HORTINS; JORDÃO; FERREIRA, 2015, p. 308).

Vasconcellos (2005) entende que os instrumentos avaliativos não são neutros, embora reconheça que estes têm uma autonomia relativa. Por isso, para este:

É claro que o *como* avaliar, a qualidade do instrumento também é importante, pois a própria transformação da postura do professor pode ficar comprometida se ele se prender a instrumentos/formas de avaliar tradicionais (estando em processo de mudança, precisará de um bom instrumento que lhe ajude a perceber como está indo em seu intento). Ocorre que este *como* está ligado à concepção (arraigada) de educação que o professor/escola tem. Se não mudarem as finalidades, de nada adiantará sofisticar o instrumento. São, portanto, desafios que se imbricam: a mudança de postura em relação às finalidades (da educação e da avaliação e a busca de mediações adequadas (de ensinar e de avaliar) (VASCONCELLOS, 2005, p. 124).

Assim, para este, o objetivo dos instrumentos de avaliação é levantar dados da realidade, dos quais se dará o julgamento e os encaminhamentos necessários, obtendo-se dados relevantes, essenciais, fidedignos e atualizados referentes a aprendizagem dos/as estudantes.

Gomes (2014), Sant’Anna (1995) e Depresbiteris (1989) evidenciam alguns instrumentos avaliativos que podem ser utilizados para interpretar a realidade do desenvolvimento da

aprendizagem, como: observação, entrevistas, autoavaliação, discussões, pré-teste, testes, provas e trabalhos, portfólios, relatórios, planos de ação e conselho de classe.

Para Luckesi (2011), é importante ter-se em mente que “[...] todos os instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem são úteis, desde de que sejam adequados aos objetivos da avaliação, isto é adequado às necessidades e ao objeto da ação avaliativa e elaborado segundo as regras da metodologia científica” (LUCKESI, 2011, p. 297). Assim, para este, os instrumentos poderão variar, importando apenas que todos sejam adequados às finalidades para as quais são utilizados, não sendo estes recursos ameaças contra os/as alunos/as e/ou para controles disciplinares sobre eles/as, mas sim recursos úteis para a coleta de dados adequados para o diagnóstico da aprendizagem.

Hoffmann (2009) argumenta “[...] que uma prática libertadora da avaliação não exige obrigatoriamente uma revolução de métodos e técnicas, mas uma compreensão diferenciada do seu significado, uma consciência crítica de nossas ações” (HOFFMANN, 2009, p. 94).

Além dos instrumentos, os critérios avaliativos também influenciam na avaliação da aprendizagem dos/as alunos/as, sejam eles/as PAEE ou não. Uma vez, que “[...] os critérios de avaliação são geralmente estabelecidos pelo sistema ou subsistema, embora o mais comum é que cada escola, através de seu regimento, registre os critérios ou normas a serem observados pelos responsáveis das diferentes disciplinas curriculares” (GOMES, 2014, p. 79).

Gomes (2014) argumenta que é fundamental que o/a professor/a conheça os critérios adotados pela instituição em seu conjunto, bem como os princípios que norteiam o planejamento e o currículo de forma global. Isto porque acredita que os critérios são indicadores que determinam a maneira como se realizará a supervisão das atividades educacionais. Considera, ainda, o “[...] critério como o conjunto de aspectos que servem de norma para avaliações. Os critérios poderão ser expressos por quantidade, qualidade, tempo” (GOMES, 2014, p. 80) e outros.

Assim, discutir sobre a avaliação da aprendizagem na educação especial “[...] significa provocar um movimento de busca por novas formas de pensar e ressignificar esses processos, considerando o ambiente escolar como reflexo da diversidade humana” (SILVA; MARTINS; ARAÚJO, 2015, p. 117). Revelando que a “[...] A temática da Avaliação no campo da Educação se insere entre os desafios, com as quais o educador, na atualidade, precisa conviver ao concretizar o fazer e o saber pedagógico” (GALVÃO; MIRANDA, 2015, p. 215).

## **5. AVALIAÇÃO DA APRENIZAGEM DO/A ALUNO/A PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE BREVES-PA**

Esta seção aborda a avaliação da aprendizagem do/a aluno/a público-alvo da educação especial (PAEE) nos anos iniciais do ensino fundamental, no município de Breves-PA. Está composta por uma breve descrição do contexto histórico da educação especial no município, de 1985 a 2021, seguida da apresentação da análise dos significados das respostas dos/as profissionais que atuam na educação especial, participantes da pesquisa, sobre a avaliação da aprendizagem do/a aluno/a PAEE no município de Breves, à luz da Teoria Histórico-Cultural, em conjunto com o *corpus* de documentos que norteiam a avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental de escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Breves.

E, como contribuição à *práxis* avaliativa dos/as profissionais que atuam na educação escolar, ao final, aponta-se algumas implicações da teoria-histórico cultural à avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE.

### **5.1 Contexto histórico da educação especial no município de Breves**

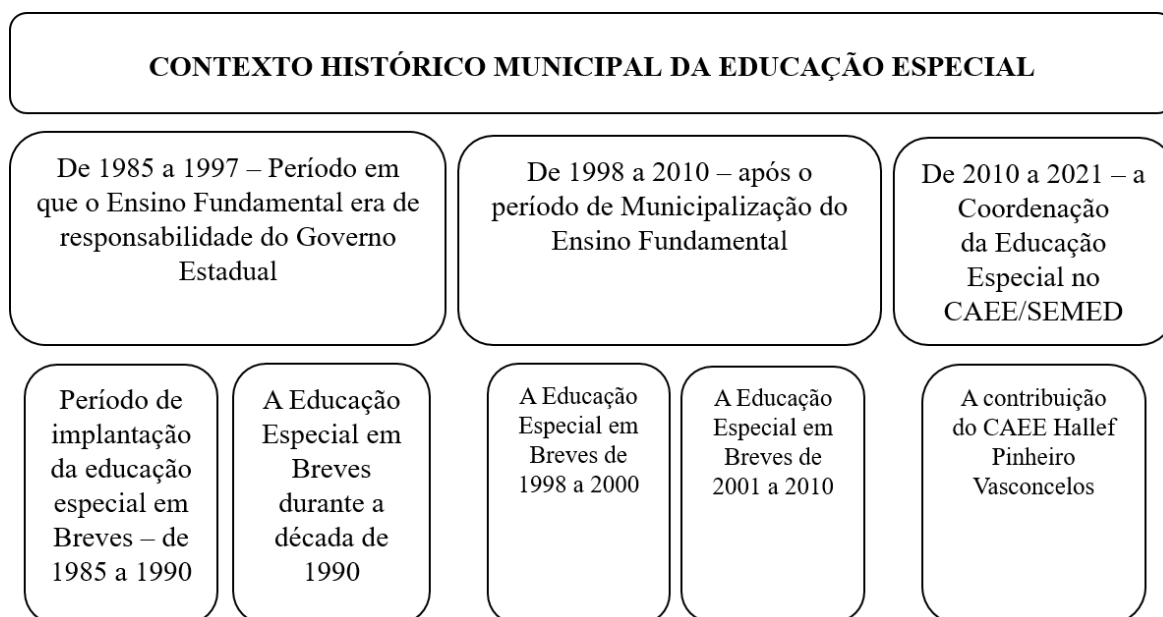
As pesquisas de Lobato (2015, 2019) evidenciam que a atividade escolar na educação especial no município de Breves iniciou-se no ano de 1985, período que requereu intenso apoio da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), pois, esta fazia o encaminhamento de profissionais da rede de ensino de Breves, para que realizassem cursos de capacitação ou estudos adicionais no Centro de Treinamento e Recursos Humanos (CTRH), no município de Marituba, na região metropolitana de Belém.

Atualmente, a educação especial no município de Breves é de responsabilidade do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) Hallef Pinheiro Vasconcelos, órgão da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Breves. No entanto, segundo Lobato (2010 apud Lobato, 2019), o contexto histórico municipal da educação especial pode ser dividido em três períodos: 1) de 1985 a 1997 – em que o ensino fundamental era de responsabilidade do Governo Estadual; 2) de 1998 a 2010 – após o período de municipalização do ensino fundamental, em que este passa a ser de responsabilidade do município, subdividindo-se, por sua vez, em dois períodos: a) A educação especial em Breves, de 1998 a 2000 e b) A educação especial em Breves, de 2001 a 2010; 3) de 2010 a 2018 – em que a coordenação da educação especial passa a ser de responsabilidade do Centro de Atendimento

Educacional Especializado Hallel Pinheiro Vasconcelos. Sendo que esse último permanece até o ano de implementação desta pesquisa, 2021.

Como mostra a Imagem 8, sobre o contexto histórico da educação especial no município de Breves, de 1985 à 2021.

Imagem 8 – Contexto histórico da educação especial no município de Breves – 1985 a 2021.



Fonte: Lobato (2019, p. 19), atualizada pela autora desta pesquisa no ano de 2021.

### 5.1.1 De 1985 a 1997 – Período em que o ensino fundamental era de responsabilidade do governo estadual

Este período subdivide-se em dois: a) implantação da educação especial em Breves – de 1985 a 1990 e b) A educação especial em Breves durante a década de 1990.

#### 5.1.1.1 Período de implantação da educação especial em Breves - de 1985 a 1990

A educação especial em Breves, de acordo com Lobato (2015, 2019), foi implantada no ano de 1985, o que requereu intenso apoio do Centro de Educação Especial - CEDESP/Departamento de Educação Especial - DEES, situados na capital do Estado do Pará, Belém. Com isso, eram feitos os encaminhamentos de professores/as da rede pública de ensino de Breves para que, sob a intervenção deste Centro, fizessem cursos de capacitação ou estudos adicionais em Belém e no Centro de Treinamento e Recursos Humanos - CTRH, no município de Marituba.

Os estudos adicionais eram direcionados a professores/as que possuíam, apenas o Magistério ou Ensino Normal, mas que necessitavam de uma complementação para atuar em determinadas modalidades de ensino ou níveis de ensino, inclusive na educação especial, no município de Breves, e assumiam o compromisso de atuação por, no mínimo, três anos de prestação de serviços ao município (LOBATO, 2015, 2019).

Um marco importante nesse período, de início da história da educação especial em Breves, segundo Lobato (2019) foi a construção das salas de educação especial, nas escolas E.M.E.F Dr. Lauro Sodré e E.M.E.F Rossilda Ferreira, que teve o apoio financeiro direto do Banco do Brasil.

#### 5.1.1.2 A educação especial em Breves durante a década de 1990

No início da década de 1990 ocorreram mais contratações de professoras<sup>53</sup> ao quadro funcional da educação especial, e os estudos adicionais continuaram ocorrendo no ano de 1991, na cidade de Marituba (LOBATO, 2019). Nesse período, a educação especial oferecia dois tipos de atendimentos: O Atendimento Domiciliar, que era realizado na casa do/a aluno/a com deficiência, principalmente com deficiências múltiplas, que não tinha condições de ter atendimento na escola, necessitando de disposições para o acesso ao currículo e à aquisição de conhecimentos em domicílio. E o Atendimento Escolar, que ocorria no próprio espaço da escola, porém, na classe especial. Uma vez que o sistema de inclusão ainda não vigorava, os/as alunos/as eram atendidos no ambiente da sala especial e retornavam no contra turno para receber atendimento com aulas de reforço (LOBATO, 2010 apud LOBATO, 2019).

Nesse período, segundo Lobato (2015), as classes especiais, além de não terem seriação, funcionavam nas escolas de forma “mista”, ou seja, tais classes possuíam alunos/as com diferentes tipos de deficiências. Sendo que “[...] durante a década de 1990, ampliou-se o número de alunos atendidos e de escolas que passaram a dispor de classes especiais.” (LOBATO, 2019, p. 37). E, “[...] na década posterior resolveu-se separar as classes especiais de acordo com as deficiências dos alunos” (LOBATO, 2019, p. 38).

Essa fase é “[...] chamada de ‘integracionista’, no período que vai de 1980 a 1996, no Estado do Pará” (BENTES, 2014, p. 141 apud LOBATO, 2019). Nesse período, os/as alunos/as com deficiências estudavam em classes especiais e deviam alcançar “[...] níveis de

---

<sup>53</sup> A história da educação especial no município de Breves, evidenciada por Lobato (2019), mostra que inicialmente as atividades administrativas e pedagógicas nesta modalidade foram encaminhadas apenas por professoras.

competência” para serem integrados na escola comum. Pois, “[...] Na fase da integração os alunos precisavam moldar-se a um padrão estabelecido pela escola. Esta fase caracterizou-se pela existência de classes especiais destinadas aos alunos da Educação Especial” (LOBATO, 2019, p. 38).

“De 1995 a 1996 a política dos estudos adicionais tornou-se extinta” (LOBATO, 2015, p. 82), devido a Lei n.º 9.394/1996 (LDBEN), que em seu artigo 59, parágrafo III, estabelece que os “[...] sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...]” (BRASIL, 1996).

Segundo Lobato (2016), no período de 1997/1998, os trabalhos em educação especial em Breves sofreram a influência do processo de municipalização do ensino, ocorrido no primeiro governo estadual de Almir Gabriel (1995 a 1998) e na época que a coordenação de educação especial funcionava no prédio da atual 13ª Unidade Regional de Educação (URE) na cidade de Breves.

#### 5.1.2 De 1998 a 2010 – após o período de municipalização do ensino fundamental

“O processo de municipalização do ensino fundamental no Estado do Pará abrange de 1996 a 2010 três Governos estaduais.” (ALVES, 2011 apud LOBATO, 2019, p. 41). E, “[...] a partir de 1998 o ensino fundamental em Breves passou a ser de responsabilidade do Governo Municipal e a Coordenação de Educação Especial atrelou-se à Secretaria Municipal de Educação de Breves (SEMED)” (LOBATO, 2019, p. 41).

##### 5.1.2.1 A educação especial em Breves, de 1998 a 2000

Segundo Lobato (2019), após a Municipalização do ensino fundamental, no ano de 1998, no município de Breves, a Coordenação de educação especial começou a desenvolver suas ações no prédio da SEMED e não mais no prédio da 13ª URE (LOBATO, 2019).

Sendo nesse período que a LDBEN/1996 e o Decreto n.º 3.298/1999, que regulamentou a Lei n.º 7.853/1989 sobre a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência” e a consolidação das normas à proteção destes, impulsionaram, ainda mais, os sistemas de ensino em todo o país a garantirem a matrícula das pessoas com deficiência

em escolas com turmas comuns inclusivas ou no sistema de educação especial (LOBATO, 2019).

#### 5.1.2.2 A educação especial em Breves, de 2001 a 2010

Entre os anos de 2001 a 2008, um dos avançados ocorridos na educação especial no município de Breves, evidenciados por Lobato (2019), se deu por mais escolas terem aceitado a trabalhar com os/as alunos/as, hoje reconhecidos como PAEE, devido às pessoas da sociedade brevese terem modificado seu olhar em relação às pessoas com deficiência.

A partir do ano de 2001, as ações na área da educação especial em Breves foram influenciadas pelas orientações da Resolução do CNE/CEB n.º 02/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, principalmente, a partir do seu Art. 7.º, ao determinar que: “O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2001, p. 2). E, ainda, pelas novas perspectivas relacionadas a inclusão escolar, ocasionadas pelo reflexo das Leis nacionais e internacionais promulgadas, entre elas, a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE”, publicada no ano de 2008 pelo Governo Federal.” (LOBATO, 2019)

A Língua Brasileira de Sinais (Libras), neste período, começou a ganhar mais espaço e visibilidade na cidade de Breves por influência do Decreto Federal n.º 5.626/2005, que regulamenta a Lei n.º 10.436/2002, que dispõe sobre a Libras (LOBATO, 2019). Destaca-se, no entanto, que “[...] o Campus universitário do Marajó - Breves implementou no currículo a disciplina Libras apenas no ano de 2010, [...] Logo, as escolas teriam seus professores qualificados para esse atendimento de forma tardia” (GONÇALVES; NASCIMENTO; LOBATO, 2015, p. 250).

A história da educação especial em Breves nesse período também mostra que outras instituições deram visibilidade aos direitos da pessoa com deficiência, pois, de acordo com Lobato (2019), o ano de 2006 foi significativo para a educação especial de Breves e de todo o país, pois a Campanha da Fraternidade (CF) abordou a temática das pessoas com deficiência, com a proposta de dar maior atenção à estas em todo o país. Assim, “O lema da Campanha da Fraternidade de 2006 foi “Levanta-te, vem para o meio!” e o tema “Fraternidade e pessoas deficientes” (LOBATO, 2019, p. 48).

É neste período que a coordenação de educação especial, de acordo com Lobato (2019) buscando atender às recomendações do Decreto n.º 6.094/2007 que estabeleceu o Plano de

Metas Compromisso Todos pela Educação, em especial as prescrições definidas no Art. 2.º, inciso IX, que visam a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL, 2007), passou a contar com o apoio de uma equipe composta por: Professores/as Psicopedagogos/as, Pedagogos/as Especialistas em Educação Especial, Professores/as atuando por meio do Ensino Itinerante e Apoio Pedagógico Especializado nas escolas com turmas comuns (LOBATO, 2019).

A partir de 2008, a Educação Especial em Breves passou a seguir a tendência nacional estabelecida pela PNEE (2008) e direcionou, cada vez mais, suas ações na oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's), visando atender às prescrições do “Programa implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, instituído por meio do Decreto n.º 6.571/2008 (LOBATO, 2015, 2019). E, com isso, “[...] as classes especiais passaram, paulativamente, a serem substituídas pelas SRM's.” (LOBATO, 2019, p. 50). Sendo que a primeira escola a ser contemplada com uma SRM no ano de 2008 foi a Escola Dr. Lauro Sodré, que iniciou neste espaço algumas atividades de informática educativa para alunos/as Surdos/as. Nos anos seguintes, outras escolas foram contempladas com SRM, exigindo “[...] que os professores da Educação Especial e SRM participassem de momentos de formação continuada relacionados às mudanças sociais, históricas, políticas e culturais do município” (LOBATO, 2019, p. 51).

No período que compreende 2009 a 2012, a Coordenação da educação especial, que desenvolvia suas atividades na SEMED, passou a atuar no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) Hallel Pinheiro Vasconcelos, criado com base na Lei Municipal n.º 2.095/2005 (Lei Capone), no Decreto Federal n.º 6.571/2008, sobre o atendimento educacional especializado (revogado) e na Resolução CNE/CEB n.º 04, de 02 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e no Decreto Municipal n.º 21/2011, que dispõe sobre a criação do Centro de Educação Especial, sendo mantido pela Prefeitura Municipal de Breves (BREVES, 2018) e considerado “[...] como um espaço de referência em Educação Especial no Município de Breves” (LOBATO, 2019, p. 55).

Fortalecendo, assim, segundo Lobato (2019), o movimento de educação inclusiva, principalmente por meio da equipe de técnicos da Coordenação de Educação Especial, que acreditavam e apoiavam a inclusão, segundo os preceitos da PNEE/2008 e também devido a publicação da Resolução n.º 04, de 2 de outubro de 2009, elaborando, assim, o “Projeto Equipe

Multidisciplinar”, passando a ter uma nova perspectiva para Educação Inclusiva no município de Breves. No entanto, de acordo com o Plano Municipal de Educação do Município de Breves 2015-2025 (BREVES, 2015), esse processo, pautado na concepção de educação inclusiva escolar “[...] não foi fácil, houveram muitos entraves, isto na cidade, pois as famílias, professores e diretores não queriam aceitar a matrícula dos alunos com deficiência na classe regular. No campo [meio rural] pouco se tinha informações de alunos com deficiência” (BREVES, 2015, p. 110-111).

A inauguração do CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos, no ano de 2010, segundo Lobato (2019), possibilitou “[...] um maior alcance das ações pedagógicas para apoiar os alunos da educação especial, do contato com seus familiares e também de acesso aos profissionais da área do magistério com curso e formação continuada” (PEREIRA, 2016 apud LOBATO, 2019, p. 55). Assim, “[...] ao final de 2012, as classes especiais são 100% suprimidas [no município de Breves]” (BREVES, 2015, p. 111).

#### 5.1.2.3 De 2010 a 2021 – em que a coordenação da educação especial passa a ser de responsabilidade do CAEE/SEMED/BREVES

Em 01 de Julho de 2010, o município de Breves inaugurou o CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos, com “[...] o objetivo de apoiar a inclusão educacional no município, com a função de complementar ou suplementar a escolarização do aluno através do atendimento educacional especializado AEE, realizado no turno oposto do ensino regular” (SILVA, 2015, p. 68 apud LOBATO, 2019, p. 58).

De 2010 a 2018, dentre as ações coordenadas por este CAEE, Lobato (2017, 2019) evidencia que estas foram voltadas ao processo ensino-aprendizagem da Libras em turmas regulares do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental, que contribuíram com a inclusão escolar, como o caso dos projetos “Escolibras” e “Na palma da mão”, interligados ao projeto “Libras na escola” do CAEE e também ações de intervenção social e desenvolvimento da aprendizagem, como o Projeto “Capoeira Inclusiva” e o Projeto “FISIOQUÁTICA”.

Em 2018, segundo Lobato (2019), o sistema organizacional da educação especial no município de Breves passa a ser composto por 574 (quinhentos e setenta e quatro) alunos/as, distribuídos/as em 101 (cento e uma) escolas no meio rural e urbano<sup>54</sup>, buscando o CAEE

---

<sup>54</sup>Cabe destacar que há uma “Ausência de dados gerais sobre a população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Município de Breves” (BREVES, 2015), o que nos impossibilitou de realizar uma comparação quantitativa com estes dados apresentados.

efetivar e melhorar a inclusão no município a partir de levantamentos de dados, por meio da análise de: relatórios de acompanhamento pedagógico sobre o desenvolvimento dos/as alunos/as; ficha individual dos/as alunos/as; relatórios de professores/as de apoio pedagógico e itinerantes; agrupamentos dos/as alunos/as nas escolas com turmas comuns.

Dentre as ações do CAEE, ainda no ano de 2018, Lobato (2019) destaca as seguintes: a) a ampliação do atendimento especializado para a educação infantil (3 a 5 anos); b) reuniões técnicas e pedagógicas entre as escolas de ensino da rede municipal, visando manter atualizados e integrados os processos de trabalho; c) revisão, aperfeiçoamento e atualização do Regimento Interno do CAEE; d) capacitação/formação permanente aos/as técnicos/as; e) visitas periódicas às escolas; f) realização de formação continuada para profissionais da educação especial; g) acompanhamento dos processos de frequência dos/as alunos/as público-alvo da educação especial na rede comum de ensino; h) realização de eventos alusivos às pessoas com deficiência.

Lobato (2019) evidencia que uma das grandes contribuições do CAEE à educação especial no município de Breves, foi a influência deste nas vagas ofertadas no Concurso Público – Edital n.º 001/2013 – destinado ao preenchimento de vagas do Quadro de pessoal efetivo da Secretaria Municipal de Educação, incluindo a função de Professor/a Especializado/a em Educação Especial – Apoio Pedagógico, Atendimento Múltiplo e Itinerante, constantes na Lei n.º 2.340/2014, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos trabalhos em educação pública do município – PCCR/Breves (BREVES, 2014).

Outras ações e projetos relevantes desenvolvidos em Breves voltados ao universo da pessoa com deficiência, ainda neste período, de acordo com Lobato (2019), foram: a) Movimento pela inclusão em Libras (MIL): grupo de professores/as que desenvolvem atividades de ensino e pesquisa sobre a Libras e a Educação de Surdos/as nos espaços socioeducacionais; b) Associação dos Surdos de Breves (ASBRE): entidade, sem fins lucrativos, que objetiva incluir os/as Surdos/as na sociedade, por meio de atividades educacionais recreativas, esportivas e socioculturais; c) Associação de Pais e Amigos dos Autistas do Marajó (AMA): entidade que atua na garantia de direitos de pessoas com Transtorno do Espectro Autista e na orientação de seus familiares; d) Movimento pela inclusão do Marajó (MIM): grupo de professores/as que busca fortalecer a inclusão de pessoas com deficiência no Marajó mediante ações de cunho socioeducacional; e) Testemunhas de Jeová e a evangelização em língua de sinais: salão de grupos de pessoas (congregação) que buscam realizar estudos bíblicos e pregações em língua de sinais, visando a transformação de sujeitos/as Surdos/as; f)

Centro de Atenção Psicossocial (CAPS): instituição criada para oferecer auxílio e atendimento digno e humano a pacientes com transtornos psicossociais (LOBATO, 2019).

No entanto, vale ressaltar que, no ano de 2015, foram levantados no “Mini fórum municipal de Educação Especial inclusiva”, ocorrido no município de Breves, em maio de 2015 e evidenciados por meio do “Documento Base do Plano Municipal de educação de Breves 2015-2025” (BREVES, 2015), pelo menos 74 (setenta e quatro) problemas que dificultam e impossibilitam um trabalho mais eficaz na educação especial em escolas com turmas comuns, entre estes, apresentam-se alguns relacionados ao financiamento, metodologias, formação e avaliação: 1) Ausência de recurso financeiro que possa atender às necessidades relacionadas às ações da Educação Especial; 2) Insuficiência de material didático, recursos tecnológicos, pedagógicos e de acessibilidade para realizar o atendimento Educacional Especializado na SRM, bem como na sala de aula comum; 3) Inexistência no município de um centro ou núcleo responsável pela realização de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, visando a promoção do ensino e do aprendizado, assim como o que diz respeito às condições de acessibilidade dos/as estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; 4) Ausência de uma política de formação continuada para os/as professores/as que atuam na educação; 5) Ausência de cursos de formação continuada para professores/as e demais profissionais que estão inseridos no contexto da Educação Inclusiva; 6) Falta de oferta de cursos gratuitos de graduação e pós-graduação nas áreas de deficiências específicas; 7) Dificuldade do/a professor/a da classe comum atender as necessidades educacionais dos/as alunos/as inclusos; 8) Ausência de assessoramento pedagógico nas escolas por parte da coordenação de Educação Especial do Município; 9) Falta de ações articuladas entre coordenação de educação especial (SEMED) e coordenação pedagógica das escolas; 10) Resistência da família em levar seu/sua filho/a para a escola e Atendimento Educacional Especializado - AEE; 11) Ausência de responsabilidades em relação aos deveres da família e 12) **Inexistência de um sistema de avaliação, da educação especial no município.** (BREVES, 2015, grifo nosso)

#### 5.1.2.4 De 2019 a 2021 – A coordenação da educação especial no CAEE/SEMED/BREVES: antes e durante a pandemia da covid-19

No ano de 2019, antes da pandemia da covid – 2019<sup>55</sup>, o CAEE Hallel Pinheiro Vasconcellos continua no apoio da inclusão educacional no município de Breves, e realiza ações e eventos relacionados a inclusão da pessoa com deficiência, assim, como reuniões voltadas à família, visitas nas instituições, formações, palestras, aulas de Libras, além de prestar informações à sociedade sobre eventos da educação especial.

No entanto, no dia 19 de março de 2020, seguindo as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), por meio do Decreto Municipal n.º. 027, de 18 de março de 2020 (BREVES, 2020a), para evitar o contágio e a transmissão da covid-19, suspende suas atividades. Retornando, no dia 07 de junho de 2021, suas atividades de forma não presencial, por meio das atividades remotas. Retomando, de forma gradual, com a flexibilização de algumas medidas restritivas, algumas atividades, em especial, o atendimento de alunos/as com a Equipe Multidisciplinar.

##### 5.1.2.4.1 2019 – Ações realizadas pela coordenação da educação especial no CAEE/SEMED/BREVES: antes da pandemia da covid-19

No ano de 2019, o CAEE Hallel Pinheiro Vasconcellos continua no apoio da inclusão educacional no município de Breves, desenvolvendo, como mostra o Quadro 10, entre outras, as seguintes ações:

Quadro 10- Algumas ações do CAEE/SEMED no ano de 2019.

<b>DATA</b>	<b>AÇÃO</b>	<b>LOCAL</b>
04/03/2019	Carnaval 2019 com o tema “Hallel na Folia: Todos pela Inclusão”.	E.M.E.F Miguel Bitar
21/03/2019	Ação referente ao “Dia alusivo a pessoa com Síndrome de Down”.	Praça do Centro de Artes e Esportes Unificados de Breves (CEU)
31/03/2019	Passeio Ciclístico alusivo ao Dia Mundial do Autismo.	Praça CEU

<sup>55</sup> Covid 19 é uma doença causada por um novo coronavírus chamado SARS-CoV2. A OMS soube desse vírus pela primeira vez em 31 de dezembro de 2019, após um relato de um conjunto de casos de “pneumonia viral” em Wuhan, República Popular da China (OMS, 2020).

<b>DATA</b>	<b>AÇÃO</b>	<b>LOCAL</b>
05/03/2019	Caminhada Alusiva ao dia Mundial do Autismo.	Praça do Operário
22/03/2019	Caminhada referente a programação do “Dia Down”, com apresentação de danças, desfiles de modas com os/as alunos/as, teatro, sessão de fotos, homenagens e música ao vivo.	Saída da frente da E.M.E.F Escola Odízia Correa com destino ao Esporte Clube Santana
31/03/2019	Passeio Ciclistico em alusão ao dia 22 de abril, “Dia Mundial da Conscientização do Autismo”, em parceria com a MIM, Clube da Bike, APAE, AMA e Instituto MÃOS de OURO.	Concentração na praça CEU
01 a 07/04/2019	Convite a participarem dos preparativos referentes às atividades do dia 22 de abril em alusão ao “Dia Mundial da Conscientização do Autismo”, com o objetivo de apresentar à comunidade brevense, as características e o potencial dos alunos autistas.	Instituições Públicas e privadas de Breves
16/08/2019	Reunião com as famílias dos/as alunos/as atendidos/as pelo CAEE sobre cronograma de atendimento.	CAEE Hallef Pinheiro Vasconcellos
A partir de 16/08/2019	Visita institucional aos/as professores/as dos AEE’s, com o intuito de repassar informações sobre o atendimento ao CAEE, a estes/as profissionais e, posteriormente, às famílias que não compareceram a reunião do dia 16/08/2019 no CAEE, e disponibilidade da Assistente Social àquelas famílias que necessitassem de visitas em seus lares.	AEE’s e Residências de alunos atendidos nos AEE’s
29 a 30/08/2019	Formação de professores/as da educação especial em alusão a semana da Pessoa com deficiência intelectual e múltipla.	Centro de Artes e Esportes Unificados de Breves (CEDEP)
23/09/2019	Aula de Libras de responsabilidade do CAEE Hallef Pinheiro Vasconcelos e MÃOS de OURO em alusão à “10ª Semana do Projeto Dia do Surdo”.	Escolas
24/09/2019	Palestra sobre a importância da Libras e Deficiência Auditiva, em alusão a “10ª Semana do Projeto Dia do Surdo”.	CEDEP
26/09/2019	Quinta informativa, em alusão a “10ª Semana do Projeto Dia do Surdo”.	Esquina da Farmácia Big Farma
27/09/2019	Culminância das atividades, em alusão a “10ª Semana do Projeto Dia do Surdo”.	Praça do Operário

Fonte: CAEE Hallef Pinheiro Vasconcelos, 2019, sistematizado pela autora desta pesquisa.

#### 5.1.2.4.2 2020 a 2021 – Ações realizadas pela coordenação da educação especial no CAEE/SEMED/BREVES: durante a pandemia da covid-19

No decorrer do ano de 2020, a Secretaria Municipal de Educação de Breves (SEMED) encaminhou ao Conselho Municipal de Educação (CME) de Breves o “Plano de aplicação das atividades Pedagógicas Não Presenciais - 2020”, tendo como objetivo oferecer a continuidade do processo educacional para os/as alunos/as da Rede Pública Municipal de Ensino de Breves, mediante atividades não presenciais, a fim de garantir a integralização da Carga Horária letiva mínima anual referente ao ano letivo afetado pela pandemia (BREVES, 2020e).

No entanto, diante do grave contexto que o momento pandêmico da covid-19 e suas variantes trouxe, somente no ano de 2021, o “Plano de aplicação das atividades Pedagógicas Não Presenciais”<sup>56</sup> foi colocado em prática, em conjunto com as orientações de outros documentos pedagógicos, entre eles o “Currículo Continuum da Escola Pública Brevense - Ano 2020/2021”<sup>57</sup> e o Calendário Letivo 2020-2021<sup>58</sup>, com início de atividades pedagógicas não presenciais no dia 07 de junho de 2021 e previsão de término no dia 23 de dezembro de 2021.

Antes e durante o retorno das atividades pedagógicas não presenciais adotadas pela Rede Pública Municipal de Ensino de Breves, foram necessários ocorrer diversos momentos coletivos como: reuniões e formações com os/as gestores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, secretários/as escolares, professores/as da educação escolar urbana e rural e demais profissionais da educação e as famílias, organizados pela SEMED, CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos e pelas escolas, obedecendo os protocolos sanitários ao combate da covid-19 por meio de Decretos municipais vigentes, o que foi um desafio à SEMED, devido ao município ter poucos espaços estruturados e adequados à nova realidade dos protocolos de saúde que o momento pandêmico exige.

Ressalta-se que o processo ensino-aprendizagem, no contexto do ensino remoto pelas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, é uma experiência que nunca havia sido vivenciada, principalmente, pelas especificidades que o ensino público de Breves possui relacionadas

---

<sup>56</sup> Este Plano, foi aprovado pela Resolução n.º 014, de 11 de novembro de 2020, que aprovou o parecer n.º 013/2020 – CME/Breves (Processo n.º 017/2020 – CME/Breves) (BREVES, 2020e).

<sup>57</sup> “O Currículo Continuum é uma orientação do Conselho Municipal de Educação (CME) por meio da resolução n.º 15 de 17 de dezembro de 2020, necessário para o início das atividades pedagógicas não presenciais e para a garantia das aprendizagens correspondentes a cada ano, etapa e níveis de ensino afetados pela Pandemia da covid-19” (BREVES, 2020d).

<sup>58</sup> Ver anexo D.

ao financiamento da educação e a disponibilidade do uso de tecnologias de comunicação e informação, tanto aos/as professores/as quanto às famílias, sendo essas um dos maiores desafios encontrados frente a necessidade da implementação das atividades de forma não presencial.

Nesse sentido, a Rede Pública Municipal de Ensino de Breves adotou como metodologia ao processo ensino-aprendizagem, o uso de cadernos pedagógicos impressos, construídos pelos/as professores/as, revisados inicialmente pela coordenação pedagógica das escolas e, posteriormente, pela equipe de revisão da SEMED, assim como, o uso do livro didático, como instrumentos mais viáveis para se oportunizar o desenvolvimento da aprendizagem de alunos/as do ensino fundamental, por meio da mediação familiar, contemplando, mesmo com prejuízos, o direito a educação escolar à comunidade estudantil das escolas públicas breveses.

No que se refere aos/as alunos/as PAEE, seus cadernos pedagógicos foram adaptados de acordo com suas especificidades e área de deficiência pelos/as professores/as do AEE e apoio pedagógico das escolas, inicialmente, a partir da aplicação junto às famílias dos/as alunos/as de questionário de diagnose e, posteriormente, com a Ficha de acompanhamento de atividades dos/as mesmos/as na sala comum e o preenchimento do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) destes/as. Cabe ressaltar que a adaptação dos cadernos pedagógicos aos/as alunos/as PAEE de escolas do meio rural, foi organizada por uma equipe de professores/as especializados/as na área da educação especial, definidos pela SEMED.

Processo este que também exigiu muitos momentos de formação e assessoramento técnico pela equipe do CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos, junto a equipe pedagógica das escolas, em especial, por se tratar de um público que necessita de metodologias e formas de avaliação apropriadas às suas particularidades. Entre essas formações e assessoramentos organizados pela equipe técnica da SEMED e do CAEE, evidenciam-se no Quadro 11.

Quadro 11- Ações de formação e assessoramento ofertados pela SEMED e CAEE, 2021.

<b>DATA</b>	<b>AÇÃO</b>	<b>LOCAL</b>	<b>RESPONSÁVEIS</b>
04/06/2021	Formação referente ao retorno não presencial das atividades letivas da educação especial.	CEDEP	CAEE
14 a 16/06/2021	Orientação aos/as Coordenadores/as pedagógicos/as, acerca do desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos, por meio das atividades pedagógicas não presenciais, com pauta sobre o Currículo Continuum e seus anexos.	CEDEP	SEMED e CAEE

<b>DATA</b>	<b>AÇÃO</b>	<b>LOCAL</b>	<b>RESPON-SÁVEIS</b>
17/06 a 02/07/2021	Visitas às unidades de ensino para assessoramento pedagógico, destinadas aos/às professores/as de apoio, sala regular, coordenação pedagógica e AEE.	Escolas Urbanas	CAEE
31/08 a 01/09/2021	Formação com o tema “Desmistificando o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para o/a aluno/a com necessidades especiais no Município de Breves” e outros instrumentos avaliativos, direcionada aos/as professores/as de apoio pedagógico das unidades de ensino urbanas.	CEDEP	CAEE
15/09 a 05/11/2021	Orientação pedagógica à equipe pedagógica das escolas urbanas (Santa Mônica, Ruth Helena, Margarida Nemer e Estevão Gomes).	Escola Urbanas	CAEE
27/10/2021	Formação referente ao Plano de Retorno das aulas Presenciais aos/as Gestores/as escolares, Coordenadores/as Pedagógicos/as e Secretários/as escolares - Meio Urbano.	CEDEP	SEMED e CAEE
04 e 05/11/2021	Formação referente ao Plano de Retorno das aulas Presenciais aos/as Gestores/as escolares, Coordenadores/as Pedagógicos/as, Professores/as, Secretários/as escolares e Agentes Administrativos – Meio Rural.	CEDEP	SEMED e CAEE

Fonte: SEMED e CAEE/Breves, 2021, sistematizado pela autora desta pesquisa.

Vale ressaltar que, em relação à previsão de retorno das aulas presenciais ainda no ano de 2021, o mesmo fora comprometido novamente, devido ao aumento de casos de pessoas contaminadas e de mortes relacionadas a covid-19. O Boletim epidemiológico da covid-19, publicado pela Secretaria Municipal de Saúde de Breves, informou que, até o dia 26 de novembro de 2021, o município de Breves apresentou um total de 4.264 (quatro mil duzentos e sessenta e quatro) pessoas contaminadas (confirmadas); um total de 4.027 (quatro mil e vinte e sete) pessoas recuperadas; um total de 5.540 (cinco mil quinhentos e quarenta) casos descartados; um total de 112 (cento e doze) pessoas em monitoramento domiciliar; 02 (duas) pessoas em análise e um total de 113 (cento e treze) óbitos pela covid-19 (BREVES, 2021b).

#### 5.1.2.4.3 A avaliação da aprendizagem na educação especial no município de Breves, durante a pandemia da covid-19

As orientações para avaliação da aprendizagem mediante as atividades pedagógicas não presenciais estão presentes na Resolução n.º 014, de 11 de novembro de 2020, que aprovou o Parecer n.º 013/2020 - CME/Breves (Processo n.º 017/2020 – CME/Breves), que dispõe sobre a análise da metodologia encaminhada pela SEMED referente ao “Plano de Aplicação das Atividades Pedagógicas Não Presenciais” aos/as alunos/as da Rede Pública Municipal de Ensino de Breves, referentes ao período de isolamento social em decorrência da pandemia da covid-19. O Art. 4.º desta Resolução determina que:

[...] qualquer atividade avaliativa realizada pelas unidades de ensino referente à utilização dos encadernados deverá atender aos preceitos DIAGNÓSTICOS E FORMATIVOS da avaliação, servindo de parâmetro para a organização do Currículo no momento do retorno das atividades presenciais ou encerramento do ano letivo afetado pela pandemia da covid-19 (BREVES, 2020b, grifo do autor).

A aplicação da avaliação somativa no contexto do desenvolvimento das atividades não presenciais pelos/as alunos/as por meio da mediação familiar, tendo como instrumentos metodológicos o caderno pedagógico impresso e livros didáticos nas escolas da Rede Pública Municipal de Breves, foi suprimida, sendo considerada somente os aspectos qualitativos da avaliação da aprendizagem a partir da resolução das atividades pedagógicas.

Isto porque a Resolução do CME/Breves n.º 015, de 17 de dezembro de 2020, que dispõe sobre a Instituição de Diretrizes Municipais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei n.º 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelo Sistema Municipal de Ensino durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020, bem como, garante a continuidade/prosseguimento de estudos dos/as alunos/as da Rede Pública Municipal de Ensino, define, em seu Art. 6.º que:

Para efeito de continuidade de estudos, nenhum estudante poderá ficar retido, reprovado no ano/etapa, incluindo as dependências de estudo, em que estava originalmente matriculado no ano de 2020, sendo a este garantido a aprovação/promoção para o ano ou etapa seguinte através desta resolução, exceto os alunos que tiveram suas matrículas canceladas (BREVES, 2020c, Art. 6.º).

A partir dessa definição, todos/as os/as alunos/as que estavam matriculados/as na Rede Pública Municipal de Ensino de Breves no ano de 2020 foram automaticamente aprovados para

o ano subsequente, tendo, no ano letivo de 2021, seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento contemplados por meio do “Currículo Continuum da Escola Pública Brevense - Ano 2020/2021” afetados, até o momento, pela pandemia da covid-19.

Cabe ressaltar que este mesmo parecer, em seu Art. 7.º, também orienta que:

O Sistema Municipal de Ensino poderá organizar, durante o período de isolamento e/ou quando estabelecido o retorno de atividades presenciais, processos de avaliações formativos e/ou diagnósticos dos estudantes, em parceria com as instituições de ensino, como forma de verificação da aprendizagem, assim como de elemento que servirá de base para a reorganização escolar de 2020, no ano letivo subsequente (BREVES, 2020c, Art. 7.º).

Considerando essas orientações, a SEMED definiu, junto às escolas, que a melhor forma de verificar a aprendizagem dos/as alunos/as por meio das atividades não presenciais mediadas pelas famílias e aplicadas a partir do “Currículo Continuum da Escola Pública Brevense - Ano 2020/2021” no ensino fundamental, são as sínteses e/ou pareceres individuais da aprendizagem dos/as alunos/as, construídos pelos/as professores/as a partir de suas percepções das devolutivas das atividades não presenciais realizadas pelo/a aluno/a por meio dos cadernos pedagógicos e livros didáticos e a partir do diálogo com as famílias presencialmente nos dias definidos de entregas e devolutivas dos materiais e/ou, ainda, por outros mecanismos, à critério da escola, que contemplem a realidade da comunidade escolar.

Além disso, a SEMED, a partir das orientações do CME de Breves, passou a atualizar e construir documentos norteadores à prática pedagógica de professores/as no processo ensino-aprendizagem, em especial, à avaliação da aprendizagem. No Quadro 12 descreve-se alguns desses documentos norteadores ao processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas.

Quadro 12- Documentos norteadores ao processo ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Breves-PA.

<b>DOCUMENTO</b>	<b>OBJETIVO</b>
Currículo Continuum da Escola Pública Brevense - Ano 2020/2021	Reorganizar o tempo pedagógico escolar quanto ao planejamento do Ensino nos anos de 2020 e 2021, afetados pela pandemia da covid-19.
Anexo I - Calendário Letivo 2020-2021	Orientar a organização do currículo escolar nos espaços escolares, assim como os dias e horas letivas e os encaminhamentos das atividades pedagógicas, dentre outras.

Anexo 2- Diário de Classe - Anos Iniciais do ensino fundamental - 1.º ao 5.º ano	Registrar as atividades docentes e acompanhamento escolar das atividades pedagógicas não presenciais mediadas ao/a aluno/a pela família, considerando os períodos de realização das atividades, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, as habilidades e as estratégias de ensino-aprendizagem e o cômputo da carga horária anual obrigatória.
<b>DOCUMENTO</b>	<b>OBJETIVO</b>
Anexo 3 - Modelo de proposta de plano individual de trabalho não presencial (Plano de aula)	Propor um modelo de construção de Plano de Aula para cada período definido no calendário escolar em observância ao Currículo Continuum da Escola Pública Brevense - 2020/2021.
Anexo 4- Orientações para a construção dos cadernos pedagógicos e roteiros de estudos dirigidos	Orientar a construção dos cadernos pedagógicos e roteiros de estudos dirigidos, observando os aspectos teóricos-metodológicos de cada componente curricular, carga horária, habilidades e rotina a ser vivenciada pelos/as alunos/as por meio de materiais impressos.
Proposta de elaboração de parecer/síntese semestral da aprendizagem escolar no ensino fundamental (1.º ao 5.º ano)	Propor um modelo de organização de sínteses de aprendizagem escolar semestral, tendo como referência o Plano de aula dos professores, acompanhamento e registro do desenvolvimento das habilidades adquiridas pelos alunos/as, levando em consideração os critérios avaliativos, como participação, interação, retirada e devolução das atividades não presenciais enviadas pela escola e orientadas pelos/as professores/as aos mediadores familiares dos/as alunos/as.

Fonte: SEMED/Breves, 2021, organizada pela autora desta pesquisa.

Em relação a avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE pelos/as professores/as nas classes comuns, estes seguiram com as mesmas orientações dadas pelo CME de Breves, no entanto, foram dadas mais ênfases a alguns instrumentos avaliativos necessários a qualidade da aprendizagem destes/as alunos/as. No Quadro 13, demonstra-se alguns desses instrumentos avaliativos, organizados pelo CAEE junto a equipe pedagógica das escolas, e utilizados durante as atividades pedagógicas não presenciais nos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Breves, no ano de 2021.

Quadro 13- Documentos norteadores à avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE da educação especial nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Breves-PA.

<b>DOCUMENTO</b>	<b>OBJETIVO</b>
Diagnose aplicada aos/as alunos/as PAEE.	Coletar informações iniciais a respeito da aprendizagem dos/as alunos/as PAEE, com o intuito de construir os cadernos pedagógicos impressos com as habilidades a serem desenvolvidas, tanto na sala comum, quanto no AEE.

Ficha de acompanhamento de atividades de alunos/as PAEE na sala comum	Acompanhar, a partir das informações prestadas pelos mediadores familiares, se o/a aluno/a PAEE conseguiu ou não desenvolver as habilidades por meio das atividades impressas ou outras a critério das escolas. E, a partir disso, ter condições de decidir se continua ou modifica a metodologia proposta por meio das atividades pedagógicas adaptadas a deficiência e especificidade de cada aluno/a.
<b>DOCUMENTO</b>	<b>OBJETIVO</b>
Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) - 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental	Coletar dados que servirão para orientar o planejamento do atendimento de alunos/as PAEE, como metas a serem alcançadas e as devidas adaptações.
Plano Individual de Atendimento Educacional Especializado - AEE.	Coletar dados que servirão de orientação ao planejamento individual no AEE de alunos/as PAEE, bem como as habilidades desenvolvidas, dificuldades enfrentadas, intervenções para sanar tais dificuldades e os resultados esperados.

Fonte: CAEE/SEMED/Breves, 2021, organizado pela autora desta pesquisa.

De acordo com a Equipe Técnica do CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos, uma das dificuldades no desenvolvimento das atividades pedagógicas não presenciais, mediadas pelas famílias aos/as alunos/as PAEE nos anos iniciais do ensino fundamental, em classes comuns, informada pelos mediadores familiares destes/as, se dá, não somente por falta de conhecimento do conteúdo, mas, em muitos casos, da condição de aplicação da atividade, ou seja, pelos mediadores familiares não possuírem o conhecimento técnico pedagógico da prática, influenciando, assim, na dificuldade que estes encontram em fazer com que o/a aluno/a se concentre em realizar as atividades.

Outra dificuldade se dá na realização de atividades concretas, encaminhadas, em paralelo, aos cadernos pedagógicos impressos, como atividades lúdicas por meio de jogos e outros, pois, mesmo que as atividades sejam encaminhadas com seus devidos roteiros, há o desinteresse de alguns alunos/as em realizarem as atividades, devido à falta da didática dos mediadores familiares, ocasionando a não realização das atividades por estes/as, e a frustração dos pais devido tais dificuldades, fazendo com que muitos deles desistam de aplicar as atividades, buscando ajuda aos/às professores/as, principais organizadores/as do processo educativo. Que por sua vez, à critério da escola e das possibilidades das famílias, buscam outras estratégias para sanar tais dificuldades, como o uso de tecnologias digitais, por meio de vídeos chamadas e/ou gravação de vídeos, com o intuito de orientar as formas de como podem ser realizadas as atividades concretas aos/às alunos/as e/ou aos seus mediadores familiares.

## 5.2 Avaliação da aprendizagem do/a aluno/a público-alvo da educação especial no município de Breves-PA: uma análise a partir da visão dos/as profissionais que atuam na modalidade de ensino

Esta subseção versa sobre a avaliação da aprendizagem do/a aluno/a Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no município de Breves, analisando as respostas dos/as profissionais que atuam nessa modalidade (Técnico/a e Coordenadores/as Pedagógicos/as, Professores/as regentes e Apoio pedagógicos do ensino comum) aos questionários. Para preservar a identidade destes/as, achou-se por bem identificá-los/as: P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

A partir das respostas obtidas, identificamos 09 (nove) categorias para análise: (I) Avaliação da aprendizagem; (II) Avaliação da aprendizagem na educação especial; (III) Critérios avaliativos; (IV) Instrumentos avaliativos (V) Metodologias avaliativas; (VI) Processo ensino-aprendizagem colaborativo; (VII) Rotatividade de professores/as; (VIII) Dificuldades centradas no/a aluno/a; E, (IX) Falta de formação continuada de professores/as.

Essas 09 (nove) categorias foram esquematizadas, tomando por base suas relações com as 04 (quatro) questões norteadoras da pesquisa: (I) Qual o conceito de avaliação da aprendizagem os/as profissionais da educação especial possuem? (II) Quais os critérios, instrumentos e metodologias que os/as professores/as da educação especial utilizam à avaliação da aprendizagem de seus/suas alunos/as público-alvo da educação especial? (III) Quais dificuldades os/as professores/as enfrentam para avaliar a aprendizagem de alunos/as público-alvo da educação especial? (IV) Os/As professores/as da educação especial vêm recebendo formação continuada, ou em serviço, relacionada à avaliação da aprendizagem escolar de alunos/as público-alvo da educação especial?

### 5.2.1 O conceito de avaliação da aprendizagem

O Quadro 14 apresenta as categorias criadas a partir da questão norteadora: “Qual o conceito de avaliação da aprendizagem os/as profissionais da educação especial possuem?”

Quadro 14 - Relação das categorias de análise com a primeira questão norteadora.

<b>1.<sup>a</sup> Questão norteadora</b>	<b>Categoria 1</b>	<b>Categoria 2</b>
Qual o conceito de avaliação da aprendizagem os/as profissionais da educação especial possuem?	Avaliação da aprendizagem	Avaliação da aprendizagem na educação especial

Fonte: Organizado pela autora desta pesquisa, 2021.

E, partem das seguintes perguntas, direcionadas aos/as profissionais que atuam na educação especial: 1) O que você entende por avaliação da aprendizagem? 2) O que você entende por avaliação da aprendizagem na educação especial?

#### 5.2.1.1 Avaliação da aprendizagem

Considerando que a trajetória da avaliação educacional no Brasil tem uma história que precisa ser recuperada, principalmente no que diz respeito à compreensão dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os diferentes modelos ou paradigmas de avaliação (FRANCO, 1995), teve-se como intenção saber sobre o que os/as profissionais que atuam na educação especial entendem por avaliação da aprendizagem e obteve-se dos/as entrevistados/as P1, P2, P3 e P7 as respostas que seguem:

“Oportunidade pedagógica de **diagnóstico** de cada aluno e de suas **dificuldades**, com o objetivo de **conduzir e definir de maneira mais adequada** o processo de ensino e aprendizagem, observando as **particularidades** e **ritmos diferentes** destes.” (P1, 2021, grifo nosso)

“Processo de **sistematização da aprendizagem**, de **diagnóstico das habilidades** desenvolvidas e **daquelas que necessitam serem melhor trabalhadas**. Essência do **processo inicial** e de **aprimoramento tanto para os/as alunos/as quanto para os professores/as**.” (P2, 2021, grifo nosso)

“Momento de **diagnóstico das dificuldades** do/a aluno/a e de **busca de estratégias** para poder avaliar **a evolução e a aprendizagem destes/as**.” (P3, grifo nosso)

“Mecanismo de busca, de **percepções das dificuldades e evoluções** do/a aluno/a e **acompanhamento das particularidades e o tempo de cada um/a**.” (P7, 2021, grifo nosso)

Os/As profissionais P1, P2, P3 e P7 entendem que a avaliação da aprendizagem se concebe a partir do processo de diagnóstico e de acompanhamento das aprendizagens, habilidades, evoluções e dificuldades dos/as alunos/as PAEE e da busca de estratégias que possam conduzir e definir melhores maneiras de organizar o processo ensino-aprendizagem destes/as na sala de aula comum, considerando suas particularidades e diferentes ritmos de aprendizagem. Além disso, o/a profissional P2 considera o processo de avaliação da aprendizagem como um aprimoramento tanto para os/as alunos/as quanto para os/as professores/as, enfatizando o processo dialético da avaliação.

Concepção presente a partir do entendimento sobre o processo da avaliação da aprendizagem por Depresbiteris (1989), Sousa C. (1995), Sant’Anna (1995) e Gomes (2014), quando estas compreendem que o processo de avaliação é uma necessidade tanto para o/a professor/a

como para o/a aluno/a, permitindo, em especial, ao/a professor/a, principal organizador/a do meio social educativo, adquirir os elementos de conhecimentos que o/a torne capaz de situar, de modo mais correto e eficaz possível, a melhoria do processo ensino-aprendizagem ao verificar se este processo está atingindo, ou não, o nível pretendido por ambas as partes.

No entanto, na análise das respostas dos/as profissionais P4 e P6, observa-se que ainda há uma confusão conceitual da avaliação da aprendizagem como “processo”, em relação aos instrumentos avaliativos e metodologias avaliativas como “meios” para atingir uma qualidade no processo ensino-aprendizagem. Visto que, entendem por avaliação da aprendizagem como sendo:

“Atividades organizadas como um **instrumento utilizado para avaliar a evolução dos/as alunos/as.**” (P4, 2021, grifo nosso)

“**Instrumento** usado para saber o **nível de aprendizagens e dificuldades de cada aluno/a.** E verificar quais **competências e habilidades conseguem desenvolver, aprimorar ou não.**” (P6, 2021 grifo nosso)

Tomando como referência a respostas destes/as profissionais, enfatiza-se que, para Luckesi (2018), “O ato de avaliar, como qualquer outra prática investigativa, tem por objetivo exclusivamente revelar algo a respeito da realidade. No caso, revela cognitivamente a sua qualidade, cabendo ao gestor da ação, com base nessa revelação, tomar decisões [...]” (LUCKESI, 2018, p. 23). E, esclarece que o/a professor/a exerce tanto o papel de gestor/a da atividade pedagógica como de avaliador/a dos seus resultados. Sendo necessário, nesse caso, que “[...] consiga distinguir quando está agindo como avaliador e quando está agindo como gestor, evitando confusões tanto conceituais como práticas” (LUCKESI, 2018, p. 23).

Na resposta do profissional P5, que compreende que a avaliação da aprendizagem é um “Processo de verificação da construção do conhecimento do/a aluno/a ao longo de período determinado e de objetivos definidos previamente” (P5, 2021), revela-se que este/a concebe a avaliação nos seus aspectos somativos, atrelados à concepção de avaliação defendida por Ralph Tyler (1902-1994) e seus seguidores, de que avaliar é estabelecer uma comparação entre os desempenhos e os objetivos previamente determinados (DEPRESBITERIS, 1989).

Concepção difundida no Brasil, que, segundo Saul (2010), influenciou o pensamento positivista na avaliação da aprendizagem, impregnando o ambiente acadêmico brasileiro através de obras que foram adotadas nos cursos de formação de professores/as, também presentes na bibliografia de vários concursos para o provimento de cargos na área educacional, além de subsidiar toda uma legislação sobre avaliação, tanto a nível federal como estadual, acrescenta-

se municipal, traduzindo-se em leis, decretos e pareceres que orientam as práticas de avaliação nas escolas.

Corroborando com isso, a própria LDBEN n.º 9.394/96 traz em seu texto a vertente da avaliação somativa e o uso de instrumentos quantitativos na verificação do rendimento escolar de todos/as os/as alunos/as, apesar de defender que os aspectos qualitativos devem ter prevalência sobre os quantitativos, ao orientar que as instituições de ensino devem observar, entre outros critérios, “[...] uma 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, Art. 24, inciso V, alínea a).

Consequentemente, o “Regimento Unificado das Escolas Públicas do Município de Breves” concebe a avaliação da aprendizagem como sendo “[...] um processo contínuo e cumulativo do desenvolvimento da prática educativa e deverá ter sempre em vista os objetivos propostos no projeto pedagógico [...]” (BREVES, 2012b, p. 37). E, tomando-se, como exemplo, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da “Escola Inclusiva I”, que apesar de considerar os aspectos diagnósticos e formativos da avaliação, adota, por sua vez, a avaliação somativa para revelar a qualidade da aprendizagem de todos/as seus/suas alunos/as, já que considera o processo avaliativo como:

[...] um processo contínuo e cumulativo que envolve as dimensões **diagnóstica, formativa e somativa**. Ela deve ser a reflexão sobre os avanços e dificuldades de cada aluno, de modo a permitir ao professor planejar e replanejar o processo de ensino aprendizagem, interpretando qualitativamente o conhecimento construído pelo aluno em seus vários aspectos: conceitual, procedimental e atitudinal. A escola assegura ainda a possibilidade de avanço nas séries mediante verificação da aprendizagem e oportunidade de recuperação, para os casos de baixo rendimento escolar (BREVES, 2014, PPP da “Escola Inclusiva I”, grifo nosso).

Evidencia-se que a “Proposta Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Município de Breves”, reformulado em conformidade com as orientações ao processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, em 2011, é um importante documento ao processo ensino-aprendizagem, ao considerar a promoção contínua dos/as alunos/as nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove Anos, trazendo consigo uma concepção de avaliação da aprendizagem pautada somente nos aspectos diagnósticos e formativos do processo ensino-aprendizagem, ao suprimir a avaliação somativa no chamado “Bloco de alfabetização”. Ressalta-se que a concepção de avaliação da aprendizagem neste documento considera a necessidade da “[...] construção de uma avaliação mais humanizadora, [...] que se desenvolva

uma nova cultura de avaliação, o que implica pensar que é inconcebível esperar que um bimestre inteiro passe para se verificar se o aluno aprendeu ou não” (BREVES, 2011, p.126).

No entanto, essa “nova cultura de avaliação” a partir dos aspectos diagnóstico, formativo, contínuo e qualitativo do processo ensino-aprendizagem, pôde ser vivenciada, com mais intensidade, por toda a comunidade escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Breves, e, ao mesmo tempo, com uma maior dificuldade, no retorno das aulas de forma não presencial no ano de 2021, devido a pandemia da covid-19. Isto porque as orientações para avaliação da aprendizagem, mediante às atividades pedagógicas não presenciais direcionadas pelas Resoluções publicadas pelo CME de Breves, determinaram que as atividade avaliativas realizada pelas unidades de ensino durante as atividades pedagógicas não presenciais devem atender “[...] aos preceitos DIAGNÓSTICOS E FORMATIVOS da avaliação” (BREVES, 2020b, grifo do autor).

Sendo suspensa a aplicação da avaliação somativa no contexto do desenvolvimento das atividades não presenciais, passando-se a considerar somente os aspectos qualitativos da avaliação da aprendizagem, e com a determinação do CME de que nenhum/a aluno/a poderá ficar retido/a, reprovado/a no ano/etapa, incluindo as dependências de estudo, em que estava originalmente matriculado no ano de 2020, sendo a este/a garantido/a a aprovação/promoção para o ano ou etapa seguinte, exceto os/as alunos/as que tiveram suas matrículas canceladas (BREVES, 2020c).

Revelando incertezas pelos/as professores/as das formas que poderiam avaliar o/a aluno/a a partir de uma avaliação diagnóstica e formativa, somente através das atividades não presenciais, usando o caderno de atividades pedagógicas impressas, com a mediação familiar. Diante dessa mudança, alguns mediadores familiares, inclusive de alunos/as PAEE, também ficaram duvidosos diante do processo de avaliação qualitativa destes/as, se posicionando contrários à aprovação automática no contexto das atividades não presenciais.

Ressalta-se que Vigotski (1924/ 2003) se posiciona contrário às práticas escolares autoritárias respaldadas pela “sanção do prêmio e do castigo”. (VIGOTSKI, 1924/ 2003, p. 2018). Mas, colocando-se a favor de uma “[...] escola à qual os estudantes fossem não para evitar punição por faltar, mas por necessidade de lá aprenderem algo relevante para toda sociedade. Nela sendo, portanto, desnecessário haver procedimentos de punição e controle como livros de frequência, provas, notas e reprovações” (DELARI, JR., 2020, p. 69).

### 5.2.1.2 Avaliação da aprendizagem na educação especial

Ao levar em consideração que a temática relacionada à avaliação, que já é complexa, torna-se ainda mais polêmica quando recai sobre a avaliação de alunos/as PAEE (TARTUCI *et al.*, 2015), inicialmente utilizada, principalmente, para identificá-los/as como àqueles/as que não estavam de acordo com os padrões escolares vigentes, sendo excluídos/as e segregados/as em classes e escolas especiais (MENDES; D'FONSECA, 2015), teve-se como intenção saber sobre o que os/as profissionais entrevistados/as entendem por avaliação da aprendizagem na educação especial, obtendo-se as seguintes respostas do/a P1, P3 e P5.

“Significa promover experiências de modo que o educador se aproxime de seus educandos, **desprendendo-se de estereótipos pré-definidos, respeitando os ritmos e estilos de aprendizagem**, oportunizando-os conforme suas **especificidades e potencial**. Significa desenvolver **oportunidades iguais para todos de formas diversificadas.**” (P1, 2021, grifo nosso)

“Ocorre mediante a **adaptação das atividades** diárias, de acordo com as **necessidades de cada aluno e deficiência**, ou seja, cada aluno/a apresenta uma **particularidade que precisa de uma atenção diferenciada.**” (P3, 2021, grifo nosso)

“Também se refere a verificação dos avanços do aluno. A diferença é, que na educação especial, **a avaliação deve ser adaptada à especialidade do aluno.**” (P5, 2021, grifo nosso)

Verifica-se que, para estes/as profissionais que atuam na educação especial, a avaliação da aprendizagem, nesta modalidade de ensino, significa promover experiências com o intuito de gerar uma maior aproximação entre alunos/as PAEE e o/a professor/a, necessitando-se que haja um desprendimento, deste último, de estereótipos pré-definidos, respeitando os ritmos e estilos de aprendizagens, as necessidades, especificidades, particularidades e potencialidades de cada aluno/a, oportunizando um processo ensino-aprendizagem igual para todos/as, no entanto, de formas diversificadas, adaptadas à especialidade de cada aluno/a e deficiências.

O que dá margem à compreensão que a concepção de avaliação da aprendizagem na educação especial, por estes/as profissionais, está baseada no “modelo social da deficiência”, que defende que o ambiente deve mudar para incluir os/as alunos/as PAEE, ou seja, deve-se identificar e eliminar as barreiras ambientais que impedem a realização do potencial destes/as, com o intuito de deixá-los/as em condições de igualdade, sendo necessárias, para isso, adaptações/adequações possíveis à qualidade da aprendizagem destes/as em todos os aspectos, pedagógicos, de infraestrutura, no currículo escolar (FERREIRA *et al.*, 2015) e acrescentando-se, também, nos aspectos do processo da avaliação da aprendizagem.

No entanto, os resultados das pesquisas de Pessoa (2018) e Ferreira (2019) apontam como principal norteadora, tanto na realização da avaliação para identificação de deficiência quanto da aprendizagem nos *lócis* investigados, uma avaliação ainda com influência da vertente médico-psicopedagógica, uma vez, que evidencia, sobretudo, o uso do laudo médico como comprovante da deficiência. Concluindo-se, por estas, que os saberes da área da saúde, nesses aspectos da avaliação, nesses espaços, continuam se sobressaindo aos saberes da educação e que precisam ser fortalecidos, principalmente, para atender ao “[...] paradigma da pessoa com deficiência que desvia o olhar da deficiência para as barreiras existentes, sobretudo com o objetivo de eliminá-las” (PESSOA, 2018, p. 154), ou seja, ao “modelo social da deficiência”.

As respostas dos/as profissionais P4, P6 e P7, demonstram que estes/as concebem a avaliação de alunos/a PAEE a partir de suas potencialidades, considerando os mínimos detalhes do seu desenvolvimento e seus avanços, tendo como parâmetro eles/as mesmos/as.

“A avaliação deve ser feita de acordo com a **potencialidade de cada aluno**” (P4, 2021, grifo nosso).

“Na educação especial não é diferente, verificamos **os avanços dentro de suas potencialidades**, o que nos permite também avaliar se nossa metodologia está dando certo.” (P6, 2021, grifo nosso).

“Assim como acontece com as outras crianças, na educação especial devem ser observadas as **potencialidades** do aluno, considerando os **mínimos detalhes do seu desenvolvimento**.” (P7, 2021, grifo nosso).

Tais concepções podem ser atreladas à visão de Tartuci *et al.* (2015), que ressaltam que o processo de aprendizagem não se dá igualmente a todas as pessoas e, consideram que as limitações fazem parte do processo de aprendizagem. E, ainda, a visão de Beyer (2013) quando defende que “É injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas. Crianças que são únicas em suas características, e, ao mesmo tempo, diferentes entre si, não podem ser comparadas [...]” (BEYER, 2013, p. 30). Uma vez que, para este, na escola inclusiva, a comparação entre os/as alunos/as não é apoiada, e o princípio da individualização da avaliação é cuidadosamente praticado, dando-se preferência a processos de avaliação que sirvam de retroalimentação do processo ensino-aprendizagem.

E a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE”, publicada no ano de 2008”, que concebe a avaliação da aprendizagem como “[...] um processo dinâmico que considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, [...] que analisa o desempenho

do aluno em relação ao seu progresso individual [...]” (BRASIL, 2008). O que justifica a afirmação de Carvalho (2017), quando destaca que, na ZDP/Iminente, o professor/a atua junto ao/a aluno/a como o/a parceiro/a mais experiente, como colaborador/a, organizador/a do processo ensino-aprendizagem, disponibilizando as produções técnicas e simbólicas (signos) que contribuem à formação da personalidade consciente dos/as alunos/as.

Além de que, a PNEE (2008) também considera que “[...] 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). O que, para Barca (2017), ao considerar a “Lei genética geral do desenvolvimento cultural” de Vigotski, sendo válida para todos os seres humanos, não se pode deixar de considerar que a pessoa com deficiência apresenta particularidades na organização de sua personalidade consciente, que requerem caminhos alternativos e recursos especiais para que possam desenvolver-se plenamente.

Ressalta-se que, para Mendes e D’Fonseca (2015), a escola tem que levar em consideração que seus alunos/as, sendo ou não PAEE, possuem diferentes habilidades, competências, diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Por isso, “[...] garantir que todos atinjam excelência nos seus estudos se torna um grande desafio” (MENDES; D’FONSECA, 2015, p. 28). E, entendem que o processo avaliativo em si nunca deixou de ser considerado como fundamental para embasar decisões a serem tomadas, sendo importante para identificar as necessidades dos/as alunos/as e a elegibilidade dos/as mesmos/as aos serviços. Já que “[...] um dos objetivos da escolarização consiste em prover a todos os estudantes habilidades e competências necessárias para melhorar tanto suas vidas quanto a vida de seus concidadãos, é imperativo se pensar na diversidade” (MENDES; D’FONSECA, 2015, p. 28).

O que vem de encontro à resposta do/a Profissional P2, quando este/a considera que, a maioria dos casos de alunos/a PAEE, necessitam de avaliação sem o caráter formal/rígido.

“Mesmo processo dos demais alunos, com a **ressalva** de que necessitam de **habilidades mais específicas por parte do avaliador**, a fim de que possa observar as **potencialidades** dos educandos e suas **limitações**, sendo que, **na maioria dos casos, necessitam de avaliação sem o caráter formal/rígido.**” (P2, 2021, grifo nosso)

Vale destacar que Vigotski (1924/2003) defende que “[...] educar significa organizar a vida” (VYGOTSKI, 1924/2003, p. 220) e não concorda “[...] com o fato de deixar o processo educativo nas mãos das forças espontâneas da vida” (VYGOTSKI, 1924/2003, p.77).

Para Dainez e Smolka (2019), os objetivos educacionais em relação às crianças com deficiência precisam ser os mesmos para as crianças sem deficiência, se ancorados na “Lei geral do desenvolvimento cultural”, não se tratando, portanto, de reduzir as expectativas em relação ao processo ensino-aprendizagem, tampouco, de ignorar as especificidades da condição orgânica e idealizar a deficiência, admitindo que todos/as podem aprender tudo ou qualquer coisa em determinado tempo/momento, desconsiderando as condições e a história de cada pessoa. As mesmas enfatizam que isso “[...] diz respeito às ações que devem ser orientadas para o potencial do processo de humanização, sem o estabelecimento de limites a priori e sem tomar como ponto de partida a falta, embora (re)conhecendo as condições e peculiaridades das lesões.” (DAINEZ; SMOLKA, 2019, p. 14). Assim, para estas, “[...] a questão que se evidencia é como considerar no trabalho de mediação pedagógica as especificidades da deficiência tendo como horizonte as possibilidades de desenvolvimento cultural, uma vez que a condição orgânica não é impeditiva da ação educacional” (DAINEZ; SMOLKA, 2019, p. 14).

Vasconcellos (2005), por sua vez, afirma que a perspectiva da educação inclusiva tem trazido para as escolas uma realidade nova, ou seja, a convivência com alunos/as PAEE, provocando dúvidas nos/as professores/as sobre a forma de avaliar. E, ressalta que se deve estar atento a dois equívocos: padronização ou ausência de avaliação. Isto porque, de um lado, tem-se a padronização e, cair na avaliação padrão seria massacrar o/a aluno/a com exigências que está impossibilitado de dar conta; e de outro, não deixar de avaliar seria subestimar sua capacidade de aprender, seria acomodar o/a aluno/a no seu ponto inicial.

Nesse sentido, essa exclusão vem de encontro à concepção de avaliação da aprendizagem na educação especial em uma perspectiva inclusiva, como defendem Galvão e Miranda (2015) ao afirmarem que o processo de avaliação da aprendizagem na educação especial é entendido para além da classificação estigmatizada em torno das exceções na aprendizagem, ou seja, o que sabe mais, o que sabe menos, estando estes/as alunos/as circunscritos nas mesmas condições de aprendizagem e desenvolvimento que as demais pessoas sem deficiência.

### 5.2.2 Critérios, instrumentos e metodologias avaliativas

O Quadro 15 apresenta as categorias criadas a partir da questão norteadora: “Quais os critérios, instrumentos e metodologias que os/as professores/as da educação especial utilizam à avaliação da aprendizagem de seus/suas alunos/as público-alvo da educação especial?”

Quadro 15 - Relação das categorias de análise com a segunda questão norteadora.

2. <sup>a</sup> Questão norteadora	Categoria 3	Categoria 4	Categoria 5
Quais os critérios, instrumentos e metodologias que os/as professores/as da educação especial utilizam à avaliação da aprendizagem de seus/suas alunos/as público-alvo da educação especial?	Critérios avaliativos	Instrumentos avaliativos	Metodologias avaliativas

Fonte: Organizado pela autora desta pesquisa, 2021.

Partindo da seguinte pergunta: Que critérios, instrumentos e metodologias os/as professores/as das classes comuns, dos anos iniciais, do ensino fundamental utilizam para avaliar a aprendizagem de seu/sua aluno/a público-alvo da educação especial?

### 5.2.2.1 Critérios avaliativos

Considera-se que os critérios avaliativos também influenciam na avaliação da aprendizagem de todos/as os/as alunos/as, uma vez que “[...] são geralmente estabelecidos pelo sistema ou subsistema, embora o mais comum é que cada escola, através de seu regimento, registre os critérios ou normas a serem observados pelos responsáveis das diferentes disciplinas curriculares” (GOMES, 2014, p. 79). É fundamental, na visão desta, que o/a professor/a conheça os critérios adotados pela instituição em seu conjunto. Isto porque acredita que os critérios são indicadores que determinam a maneira como se realizará o acompanhamento das atividades educacionais, haja vista que considera como sendo um conjunto de aspectos que servem de norma para avaliações, podendo ser expresso por quantidade, qualidade e tempo.

Nesse sentido, com o intuito de evidenciar que critérios os/as professores/as das classes comuns dos anos iniciais do ensino fundamental utilizam para avaliar a aprendizagem de seu/sua aluno/a PAEE, obteve-se, pelos/as profissionais P1, P2, P3 e P7, as seguintes respostas:

“Desenvolvimento pedagógico dos **aspectos do desenvolvimento global do aluno.**” (P1, 2021, grifo nosso)

“**Produções dos alunos**, das mais básicas às mais específicas; **respostas aos jogos concretos, evolução motora**, da **oralidade** e **participação nas atividades de socialização** com os demais alunos.” (P2, 2021, grifo nosso)

“**Participação nas atividades de interação.**” (P3, 2021, grifo nosso)

“Principalmente pela **percepção do desenvolvimento do aluno**, respeitando suas necessidades, suas especificidades e o tempo de aprendizagem de cada um.” (P7, 2021, grifo nosso)

Evidenciam-se, nas respostas destes/as profissionais, a presença de critérios qualitativos, quantitativos e de tempo, indicados por Gomes (2014) como indicadores que determinam a maneira como os/as professores/as, na educação especial, realizam o acompanhamento da avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE em classes comuns. De maneira qualitativa e generalizada, presentes na resposta do/a P1, ao considerar os “aspectos do desenvolvimento global” do/a aluno/a; de maneira quantitativa e qualitativa, nas respostas do/a P2, ao levar em consideração como critérios as: “Produções dos/as alunos/as” (quantitativo); “Respostas aos jogos concretos” (qualitativo); “Evolução motora” (qualitativa de tempo); “Oralidade” (qualitativa) e “Participação nas atividades de socialização” (qualitativa e quantitativa); de forma qualitativa e quantitativa na resposta do P3: “Participação nas atividades de interação e de socialização”, e qualitativa, evidenciada na resposta do P7, ao responder que considera como critério avaliativo a “Percepção do desenvolvimento do/a aluno/a”.

Vale destacar, mais uma vez, que LDBEN orienta que a verificação do rendimento escolar observará, entre outros critérios, “[...] uma 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, art. 24, inciso V, alínea “a”, grifo nosso). E, a Nota Técnica - SEESP/GAB nº. 9/2010 compreende que a avaliação do Atendimento Educacional Especializado - AEE deve envolver “Relatório da avaliação do desenvolvimento dos alunos nas atividades do AEE, do acompanhamento do processo de escolarização dos alunos nas classes comuns e da interface com os professores das escolas de ensino regular” (BRASIL, 2010, p. 8, grifo nosso). No entanto, para Mendes e D’Fonseca (2010), apesar desta Nota Técnica fazer referências à classe comum, não há:

“[...] orientações, sobre a participação dos estudantes do público-alvo da Educação Especial em provas, sobre necessidades e possibilidades de adequações nos processos avaliativos, **nos critérios de atribuição de conceitos/promoção/retenção**, ou orientações para a participação nas várias avaliações de larga escala dos sistemas educacionais (MENDES; D’FONSECA, 2015, p. 44, grifo nosso).

Na “Proposta Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal”, Breves esclarece que a definição de critérios de avaliação pela escola faz-se tanto para a aprendizagem dos/as alunos/as, quanto para a avaliação dos projetos que identificam a escola como unidade de formação. Sendo um princípio utilizado para julgar, apreciar, comparar. Não sendo possível avaliar com rigor e objetividade, nem tão pouco valorizar a dimensão formadora, se os/as professores/as e os órgãos escolares não estabelecerem formas justas de julgar o que os/as alunos/as fazem no interior da escola (BREVES, 2011).

O documento destaca, também, que o critério é uma forma de reunir dados, de julgá-los, de atribuir-lhes um juízo de valor e de comunicá-los aos encarregados da educação. E, se a escola esclarecer os critérios de avaliação de acordo com as modalidades e procedimentos determinados pela Proposta Curricular, então, o/a aluno/a e o/a professor/a entenderão a avaliação como um jogo, cujas regras conhecem e para as quais podem ser chamados a intervir. Ou seja, trata-se de um jogo que implica a apropriação de critérios, na medida em que estes resultam da participação de todos/as. Sendo de competência de cada escola formular os seus princípios de ação em termos de avaliação. Assim, a:

“[...] aprendizagem exige critérios bem definidos, competindo aos conselhos de docentes, aos departamentos curriculares e aos coordenadores procurar princípios globais de ação dos professores, e tornando possível que eles e os alunos entendam a avaliação como um ato de responsabilidade e de utilidade educativa e social”. (BREVES, 2011, p.126)

O Art. 147, do “Regimento Unificado das Escolas Públicas do Município de Breves”, determina que os procedimentos, bem como os resultados obtidos em cada atividade de avaliação, deverão ser registrados em documento apropriado a ser analisado por professores/as, alunos/as e pelo núcleo pedagógico e administrativo, possibilitando:

I - diagnóstico dos avanços e dificuldades da aprendizagem dos alunos de forma a nortear as atividades de planejamento e replanejamento dos conteúdos básicos curriculares; II - **observação e análise dos progressos individuais e coletivos de aquisição e construção do conhecimento**, em função da prática pedagógica desenvolvida; III - utilização de registro e anedotário de **desempenho e desenvolvimento do aluno** no decorrer de todo o processo de aprendizagem. a) **utilização esporádica de testes com definição de critérios de mensuração de apenas 40% do valor do desempenho geral das atividades de culminância avaliativa**. b) adoção de procedimentos ou estratégias avaliativas diversificadas, correspondentes a 60% do desempenho geral das atividades de culminância avaliativa; IV - embasamento para as intervenções pedagógicas necessárias à garantia da qualidade da aprendizagem. (BREVES, 2012b, p. 38, grifo nosso)

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da “Escola Inclusiva I” evidencia o cumprimento dessa determinação, ao ressaltar que a utilização de testes com definição de critérios de mensuração não devem ultrapassar 40% (quarenta por cento) do valor geral das atividades avaliativas, sendo a adoção de instrumentos ou estratégias diversificadas correspondentes a 60% (sessenta por cento) dessas atividades. Definindo como critérios avaliativos a partir de seus instrumentos e definições de porcentagens, à exemplos: Prova Unificada (realizada uma vez ao ano; objetiva de Múltipla escolha (a, b, c, d), com conteúdos das disciplinas do currículo e com produção de

texto de acordo com série/ano, equivalente a 40% (quarenta por cento) do valor geral das atividades avaliativas); Participação (produtividade, socialização, interação ativa, equivalente a 10% (dez por cento) do valor geral das atividades avaliativas) e Observação (Elencar os critérios a serem observados diariamente em sala de aula que podem ser definidos em fichas. Exemplo: Comportamento; Desenvolvimento de uma habilidade específica; Produtividade), equivalente a 20% (vinte por cento) do valor geral das atividades avaliativas (PPP da “Escola Inclusiva I”, 2014).

Em relação à avaliação do Rendimento Escolar na “Escola Inclusiva II”, esta é considerada como um processo contínuo e cumulativo que envolve o educando, o docente e a escola, afim de verificar o desempenho do/a educando/a frente aos objetivos previstos. Nesse sentido, a verificação do rendimento escolar, para fins de promoção, compreende a avaliação do aproveitamento do/a educando/a, bem como a apuração de sua assiduidade.

O PPP da “Escola Inclusiva II” também orienta que o processo avaliativo do ensino aprendizagem deve ser realizado considerando-se as atividades desenvolvidas na sala, através de registros qualitativos e quantitativos do desempenho, participação e evolução de cada aluno/a. Sendo que no 1.º, 2.º e 3.º ano do ensino fundamental, a avaliação deve ocorrer de duas formas: conceitual e quantitativa. Na dimensão conceitual, atribuir-se-á ao/a aluno/a um conceito (Excelente, Bom, Regular ou AND - Aprendizado Não Desenvolvido), que dependerá do desempenho obtido por estes/as nas atividades diárias, além da elaboração de um relatório semestral, registrado na ficha de avaliação individual proposta pela SEMED. Sendo que a avaliação, nesta fase, não tem finalidade de promoção ou retenção. Paralelamente à avaliação conceitual, deve ser feita uma avaliação quantitativa, em que se selecionam três ou mais instrumentos avaliativos (PPP da “Escola Inclusiva II”, 2019). Critérios avaliativos, presentes nesses documentos, corroboram com as respostas dos/as entrevistados/as.

Vale destacar que, para a Teoria Histórico-Cultural, “[...] o professor é o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com o educando” (VIGOTSKY, 1924/2003, p. 76). E, que o processo ensino-aprendizagem constitui uma síntese dialética formada pelo/a professor/a, o/a aluno/a e o meio social educativo, em que todos são ativos/as (CARVALHO, 2017; SEIXAS, 2017; PESSOA, 2017; TEIXEIRA; BARCA, 2019 a, b). Assim, deve-se considerar, no momento da definição dos critérios avaliativos no plano de avaliação das escolas, através de seus PPP’s, critérios que contemplem a diversidade escolar, a singularidade e a particularidade de cada aluno/a, já que “[...] a experiência pessoal destes, constitui a principal base do trabalho pedagógico” (CARVALHO, 2017, p. 35). No entanto,

sem deixar de esquecer das reais possibilidades concretas destes/as, do/a professor/a e do meio social educativo em que convivem.

#### 5.2.2.2 Instrumentos avaliativos

Reflete-se sobre o que Anache *et al.*, (2015) enfatizam, que a escolha dos instrumentos de avaliação deve se adequar às características de cada sujeito/a, com observância das suas possibilidades para provocarem expressões ou respostas, pois, cada manifestação dos/as sujeitos/as à aprendizagem resulta das suas configurações subjetivas. E, considera-se que a avaliação de alunos/as PAEE assume maior relevância por se tratar de uma maior complexidade já que “As simples escolhas aparentemente técnicas em torno dos instrumentos e procedimentos determinam a concepção de deficiência que norteia o trabalho do/a avaliador/a e seu uso pode ampliar ou reduzir as possibilidades de aprendizagem desses/as alunos/as” (HORTINS; JORDÃO; FERREIRA, 2015, p. 308).

Para além disso, Vasconcellos (2004) entende que os instrumentos avaliativos não são neutros. Por isso, a qualidade do instrumento também é importante, pois a própria transformação da postura do/a professor/a pode ficar comprometida se ele/a se prender aos instrumentos/formas de avaliar tradicionais. No entanto, este ressalta que se não mudarem as finalidades dos instrumentos, de nada adiantará sofisticá-los, já que acredita que o objetivo dos instrumentos de avaliação é levantar dados da realidade, dos quais se darão o julgamento e os encaminhamentos necessários. Mas, que para que isto ocorra, deve-se obter dados relevantes, essenciais, fidedignos e atualizados referentes a aprendizagem de todos/as os/as alunos/as.

Gomes (2014), Sant’Anna (1995) e Depresbiteris (1989) apontam exemplos de procedimentos e instrumentos de avaliação utilizados no processo ensino-aprendizagem, como os de: observação (registro em fichas especialmente construídas); entrevistas e conversas informais (verificação oral); discussões; pré-testes; testes; provas; trabalhos (individuais e em grupo); portfólios; autoavaliação; relatório; plano de ação e o conselho de classe, sendo alguns desses instrumentos avaliativos evidenciados nas respostas dos/as profissionais P1, P2, P3, P4 e P5, ao serem questionados/as sobre quais instrumentos avaliativos os/as professores/as das classes comuns dos anos iniciais do ensino fundamental utilizam para avaliar a aprendizagem do/a aluno/a PAEE. Obtendo-se as seguintes respostas:

**“Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), ficha registro (Plano diário) e relatórios.”** (P1, 2021, grifo nosso)

“**conversas com a família e com os alunos** (de cunho pessoal e pedagógico), **teste básicos e pequenos testes** (para aqueles que não possuem um grande comprometimento cognitivo), **observação** das produções dos alunos e **relatório descritivo**.” (P2, grifo nosso)

“**testes, oralidade e relatórios**”. (P3, 2021, grifo nosso)

“**Plano Educacional Individual (PEI)**”. (P4, 2021, grifo nosso)

“**registros visuais** (vídeo) ou **escrito**, entre outros.” (P5, 2021, grifo nosso)

Evidencia-se, assim, que alguns dos instrumentos avaliativos utilizados pelos/as professores/as da educação especial em classes comuns dos anos iniciais do ensino fundamental, estão atrelados ao uso de: registros escritos (Plano Educacional Individual - PEI e/ou Plano Educacional Individual - PDI, ficha registro/plano diário, relatórios descritivos); registros visuais (vídeos); observação; conversas com a família e alunos/as (oralidade) e testes (básicos).

Segundo Luckesi (2011), “[...] todos os instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem são úteis, desde de que sejam adequados aos objetivos da avaliação, isto é adequado às necessidades e ao objeto da ação avaliativa e elaborado segundo as regras da metodologia científica” (LUCKESI, 2011, p. 297). Denunciando que “[...] os instrumentos de coleta de dados para a avaliação não são recursos para ameaças contra os educandos e/ou para controles disciplinares sobre eles, mas sim recursos úteis para a coleta de dados adequados para o diagnóstico da aprendizagem. O seu destino é somente esse” (LUCKESI, 2011, p. 334).

Hoffmann (2009, p. 94) defende que “[...] uma prática libertadora da avaliação não exige obrigatoriamente uma revolução de métodos e técnicas, mas uma compreensão diferenciada do seu significado, uma consciência crítica de nossas ações.” Assim, cabe destacar que a Teoria Histórico-Cultural “[...] entende o professor como parceiro mais experiente [...], o que não significa que a relação entre ele e as crianças deva ser de forma unilateral, de forma autoritária. Ao contrário, a relação entre ambos deve acontecer como uma ação combinada, que envolva interesse e participação volitiva” (SEIXAS, 2017, p. 21).

Um dado importante a ser evidenciado sobre a influência do uso de instrumentos avaliativos e da concepção de avaliação da aprendizagem, especialmente nas estatísticas de escolas da educação do campo no município de Breves, encontra-se descrito no “Plano Municipal de Ensino do Município de Breves 2015-2025”, referente a Meta 8 - Escolaridade Média. Que evidencia que, antes da implantação do ensino fundamental de nove anos, o déficit educacional constituía-se num dos mais graves desafios a ser superado nas escolas do município, dando como exemplo dados de escolas da educação do campo, levantados pela Coordenação de Estatística e Avaliação/SEMED, no ano de 2008, onde evidenciam-se que de 14.414 (quatorze mil,

quatrocentos e quatorze) alunos/as, 40% foram reprovados/as e 17% abandonaram a escola, naquele ano. E, “[...] com a política da não-retenção no Bloco de Alfabetização (1.º, 2.º e 3.º anos), esses dados negativos desapareceram das estatísticas desses anos e exigiu mudanças na avaliação da aprendizagem, que [...] se realiza através de registros de acompanhamento individual do educando” (BREVES, 2015, p. 163).

O Art. 145, do “Regimento Unificado das Escolas Públicas do Município de Breves”, confirma a informação, ao afirmar que deve ocorrer a “Promoção automática do aluno nos três primeiros anos iniciais correspondente ao Ciclo de Alfabetização de acordo com o parecer do CNE/CEB n.º 04 de 20 de fevereiro de 2008” (BREVES, 2012b, p. 37). Além disso, determina, em seu Art. 147, que “[...] os procedimentos, bem como os resultados obtidos em cada atividade de avaliação, deverão ser registrados em documento apropriado a ser analisado por professores/as, alunos/as e pelo núcleo pedagógico e administrativo, possibilitando, entre outros” a:

III – utilização de **registro e anedotário de desempenho e desenvolvimento do aluno** no decorrer de todo o processo de aprendizagem.

a) **utilização esporádica de testes** com definição de critérios de mensuração de apenas 40% do valor do desempenho geral das atividades de culminância avaliativa. (BREVES, 2012, p. 38)

Na “Proposta Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Breves” há indicativo de alguns instrumentos avaliativos, que, à critério das escolas, os/as professores/as podem utilizar durante o processo ensino-aprendizagem, entre estes estão:

- O uso do Portfolio (coleção de todos os trabalhos desenvolvidos num dado período relacionados com o alcance de objetivos propostos.). Uma vez que a SEMED acredita que o uso de portfolios pode ser útil para que os/as estudantes (e suas famílias), sob orientação dos/as professores/as, possam analisar suas próprias produções, refletindo sobre os conteúdos aprendidos e sobre o que falta aprender, ou seja, possam visualizar seus próprios percursos e explicitar para os/as professores/as suas estratégias de aprendizagens e suas concepções sobre o objeto de ensino.

- Caderno de Registro, Fichas Avaliativas, como sendo formas de registro qualitativo escritos que permitem: aos/às professores/as compararem os saberes alcançados em diferentes momentos da trajetória vivenciada; acompanharem coletivamente, de forma compartilhada, os progressos dos/as estudantes com quem trabalham; realizarem a autoavaliação para que os alunos/as reflitam sobre os próprios conhecimentos e suas estratégias de aprendizagem, redefi-

nindo os modos de estudar e de se apropriar dos saberes; as famílias acompanharem sistematicamente os/as estudantes dando sugestões à escola sobre como ajudar os/as alunos/as e discutindo suas próprias estratégias para auxiliá-los/as; os/as coordenadores/as pedagógicos/as conheçam o que vem sendo ensinado/aprendido pelos/as alunos/as e possam planejar os processos formativos dos/as professores/as.

- Outros instrumentos: teste de verificação da aprendizagem (individual e coletivo); produção de textos (individual e coletivo) e relatório. Sendo alguns desses instrumentos presentes nas respostas dos/as profissionais P1, P2, P3, P4 e P5.

Evidencia-se que as determinações do Art. 145 e 147 do “Regimento Unificado das Escolas Públicas do Município de Breves”, assim como os instrumentos de avaliação da aprendizagem, evidenciados na “Proposta Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Breves”, foram encontrados no “PPP da Escola Inclusiva I”, que complementa o processo de avaliação da aprendizagem, com instrumentos próprios elencados pela escola: prova unificada; prova objetiva; prova escrita discursiva; prova escrita mista; mini seminário; pesquisa; atividades de classe; atividades extraclasse; portfólio; prova com consulta; prova oral; debate; leitura e escrita; autoavaliação; conselho de classe; dramatização e observação.

O PPP da “Escola Inclusiva II” também evidencia as determinações e orientações desses dois documentos indicados pela SEMED, quando esclarece que no 1.º, 2.º e 3.º ano a avaliação ocorrerá de duas formas: conceitual e quantitativa. Usando como instrumento avaliativo a elaboração de um relatório semestral e o uso de Ficha de Avaliação Individual proposta pela SEMED, assim como o uso de diferentes instrumentos: observação de atividades diárias em sala de aula; trabalhos de pesquisa individual ou coletiva; seminários; produções de textos; testes, provas orais ou escritas; resoluções de exercícios; planejamento, execução e apresentação de experiências; relatórios; trabalhos práticos. Além de outras técnicas e/ou instrumentos que o/a docente julgar conveniente.

Ressalta-se que a SEMED, no ano de 2021, com a retomada de aulas de forma não presencial devido a pandemia da covid-19, no que se refere aos instrumentos direcionadores à avaliação da aprendizagem na educação especial, teve que atualizar os instrumentos que já eram utilizados e inserir outros instrumentos avaliativos, entre estes:

- Diagnóstico: aplicada aos/as alunos/as PAEE, tendo como objetivo coletar informações iniciais a respeito da aprendizagem destes/as, com o intuito de construir os cadernos pedagógicos impressos com atividades pedagógicas voltadas às habilidades a serem desenvolvidas, tanto na sala comum, quanto no AEE;
- Ficha de acompanhamento de atividades de alunos/as PAEE na sala comum: tendo como objetivo o acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem de alunos/as por meio das atividades desenvolvidas nos cadernos pedagógicos impressos e por outras formas, a critério da escola, a partir das informações prestadas pelos mediadores familiares. E, a partir disso, tendo condições de decidir se continua ou modifica a metodologia proposta por meio das atividades pedagógicas adaptadas à deficiência e especificidade de cada aluno/a.
- Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) dos anos iniciais do Ensino Fundamental: Objetivando coletar dados que sirvam de orientação ao planejamento individual das atividades pedagógicas de alunos/as PAEE nas classes comuns e no AEE, levando em consideração se as habilidades foram desenvolvidas, dificuldades enfrentadas, intervenções para sanar tais dificuldades e os resultados esperados. Instrumento esse, evidenciado nas respostas do/a P1 e P4.

### 5.2.2.3 Metodologias avaliativas

Ao considerar que o/a professor/a é concebido, na Teoria Histórico-Cultural, como um/a profissional crítico/a sobre sua realidade, que necessita refletir que a organização de seus “ensinamentos” pode afetar, em maior ou menor grau, a personalidade consciente de seus/suas alunos/as, e que o meio social educativo destes/as precisa ser intencionalmente pensado, a exemplo, a seleção dos materiais, o planejamento das atividades, o espaço que será trabalhado, as relações que serão feitas. Todos esses elementos devem ser considerados pelo/a professor/a, em conjunto com os/as seus/suas alunos/as (SEIXAS, 2017).

Com a necessidade de saber, dos/as profissionais entrevistados, quais metodologias os/as professores/as das classes comuns dos anos iniciais do ensino fundamental utilizam para avaliar a aprendizagem de alunos/as PAEE, obteve-se as seguintes respostas dos/as profissionais P1, P2, P3, P5 e P6:

“Os professores das classes comuns devem avaliar os estudantes junto aos professores especializados quais se fundamentam nos instrumentos de trabalho instituídos pelo CAEE em parceria com as escolas. Além da **flexibilização curricular, que devem fazer no momento da avaliação.**” (P1, 2021, grifo nosso)

“Avaliação colaborativa entre professores da classe regular, apoio pedagógico e professor do AEE, **jogos pedagógicos concretos (que cada professor produz), produção de material pelos alunos e adaptação de atividades.**” (P2, grifo nosso)

“**Falar com e ouvir a família**, trabalho colaborativo entre professores do AEE e apoio pedagógico, **traçar metas e atividades, jogos e atividades adaptadas.**” (P3, 2021, grifo nosso)

“**Adaptações curriculares, atividades práticas, construção de materiais concretos de acordo com a deficiência.**” (P5, 2021, grifo nosso)

“**Atividades lúdicas, vídeos, jogos e brincadeiras.**” (P6, 2021, grifo nosso)

Observa-se que, entre as metodologias utilizadas pelos/as professores/as da educação especial em classes comuns nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir das respostas dos/as entrevistados/as, estão o uso de: atividades práticas; construção de materiais concretos de acordo com cada deficiência; jogos pedagógicos concretos (que cada professor produz); produção de material pelos/as alunos/as; atividades lúdicas, como vídeos, jogos e brincadeiras. E, a necessidade de se ter um processo colaborativo entre a família, professores/as regentes e especialistas, no planejamento da flexibilização e adaptação curricular e na definição de metas, através de instrumentos de planejamento do processo de ensino-aprendizagem e avaliativos, direcionados pelo CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos, como: PDI, ficha diagnóstica, relatórios e outros.

Destaca-se que o “Regimento Unificado das Escolas Públicas do Município de Breves”, especificamente no Art. 81, versa sobre os direitos do/a aluno/a e garante que este/a, além de ter o direito de tomar conhecimento, via boletins ou outros instrumentos equivalentes, do seu rendimento escolar e de sua frequência, deve ter garantido uma proposta pedagógica capaz de prever e prover flexibilização de conteúdos, metodologia de ensino, recursos didáticos diferenciados adequados ao seu desenvolvimento, caso possua necessidades educacionais especiais (BREVES, 2012b).

A “Proposta Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Breves”, considera que o/a professor/a, no âmbito de sua profissão, deve realizar o planejamento de seu trabalho, uma vez que, sem planejamento, não consegue ter um bom resultado. E, enfatiza que o “bom e velho” plano de aula, a sequência didática e/ou os projetos de trabalho aliados à utilização de boas metodologias: dinâmicas, jogos, brincadeiras, vídeos, música, livros, revistas, jornais, computador, aulas práticas e outros, contribuem para que professores/as e alunos/as ensinem e aprendam prazerosamente (BREVES, 2011, grifo nosso). Algumas dessas metodologias presentes nas respostas dos/as profissionais P1, P2, P3, P5 e P6.

Em relação à necessidade de atividades adaptadas de acordo com a deficiência dos/as alunos/as, traz-se, como exemplo, a pesquisa de Barca (2017), ao examinar os vínculos existentes entre os processos de subjetivação e escolarização de um menino surdo usuário de implante coclear, revelando que o processo educativo organizado para ele carecia de adaptações compatíveis com suas especificidades e necessidades, sendo sugerido, ao final da pesquisa, possíveis adaptações para que o processo educativo vivido pelo menino e por outras crianças surdas implantadas seja promotor de possibilidades de desenvolvimento, representando a necessidade de se ter como concepção metodológica, pelos/as profissionais que atuam na educação especial, o “modelo social da deficiência”.

Há uma preocupação em implementar metodologias e mudanças estruturais que beneficiem o processo ensino-aprendizagem a todos/as os/as alunos/as presentes nos PPP's das escolas investigadas, já que, na “Escola Inclusiva I”, apresentam-se como problemas nas dimensões pedagógicas: 1) a escola não ter um Regimento Interno (falta de organização no trabalho pedagógico); 2) recursos didáticos insuficientes para atender a equipe escolar; 3) baixo desempenho nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (falta de avaliação diagnóstica e de metodologias adequadas); 4) crianças com dificuldades de aprendizagem (falta de atendimento individual pelo/a professor/a); 5) crianças sem atividades recreativas (falta de intervalo e espaço para as atividades); 6) professores/as com pouca formação continuada nas disciplinas críticas do currículo (falta de curso de formação continuada com ênfase em novas metodologias de ensino); 7) atividades diárias realizadas com alunos/as com pouca qualidade e muito centralizadas no uso da lousa, assim como professores/as que não passam atividades diversificadas, como pesquisas e outros, e utilizam-se de metodologias pouco inovadoras (falta de planejamento por meio do plano de aula elaborado diariamente); 8) falta de orientação pedagógica e projetos para diversificar as atividades de todas as disciplinas; 9) falta de atividades que promovam a integração e a socialização, como: debates, ciclos de leitura, dinâmicas, jogos, pesquisas, trabalhos em grupos e outros); 8) professores/as com pouca formação para usar recursos audiovisuais; 9) professores/as liberando alunos/as antes do horário (falta de planejamento diário e de interesses dos/as professores/as em executar suas atividades). (BREVES, 2019)

Na “Escola Inclusiva II”, uma das dimensões pedagógicas apontada no ano de 2014, no seu PPP, diz respeito a: realização de estudos de metodologias mais atrativas; trabalho com os/as professores/as de metodologias inovadoras; elaboração de documento contendo expectativas de aprendizagens para os/as alunos/as com deficiências e a construção de propostas avaliativas específicas para esses/as os/as alunos/as. Assim, o/a professor/a de apoio pedagógico e

itinerante na “Escola Inclusiva II” têm a incumbência de: 1) fazer seu plano de aula conforme o modelo encaminhado pelo CAEE Hallel Pinheiro e AEE da escola; 2) desenvolver atividades diferenciadas que auxiliem o/a aluno/a na sala de aula comum; 3) fazer relatório diário das atividades que foram desenvolvidas com o/a aluno/a na sala de aula comum; 4) preencher as fichas e produzir os relatórios bimestrais, enfatizando as intervenções e estratégias utilizadas para trabalhar as dificuldades dos/as alunos/as e entregar na sala de AEE e coordenação pedagógica; 5) participar dos eventos e datas comemorativas dos/as alunos/as especiais dentro e fora do espaço escolar; 6) manter o/a aluno/a na sala de aula, respeitando às quatro horas de aula, exceto aqueles/as alunos/as que apresentam um maior comprometimento e precisam sair mais cedo; 7) na ausência do/a aluno/a na escola, o/a professor/a deve utilizar a sala dos/as professores/as para confeccionar recursos e elaborar atividades para o/a aluno/a atendido na sala de aula comum; 8) a partir de 03 (três) dias sem o/a aluno/a comparecer na escola, e sem justificativa, o/a professor/a deve buscar informações junto à família; 9) atuar de forma colaborativa com o/a professor/a regente da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do/a aluno/a com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo; 10) promover as condições para a inclusão dos/as alunos/as com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola; 11) orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional; 12) garantir o suprimento de material específico de Comunicação Aumentativa e Alternativa (pranchas, cartões de comunicação e outras), que atendam a necessidade comunicativa do/a aluno/a no espaço escolar.

Desta forma, a escola prevê as seguintes ações no seu PPP (2014): 1) orientação constante da coordenação pedagógica com sugestões de metodologias diversificadas; 2) efetivação de reuniões entre pais e professores/as para dialogar sobre o rendimento escolar; 3) orientação e incentivos aos pais acerca da realização dos trabalhos extraclasse efetuados pelo/a aluno/a; 4) distribuição de kits de materiais didáticos necessários ao trabalho pedagógico, contemplando todos os/as professores/as; 5) aquisição e disponibilização de material pedagógico sobre o Brasil, o Pará e Breves; 6) elaboração e aplicação de um simulado a cada semestre aos/as alunos/as que irão realizar as provas avaliativas dos governos federal e estadual; 7) realização de 01 (uma) avaliação diagnóstica padrão (Língua Portuguesa e Matemática), por ano, no início do ano letivo e 01 (uma) avaliação final para verificação do rendimento de cada aluno/a ao longo do ano letivo e socialização em reunião pedagógica e em reunião com os pais de alunos/as. 8) premiação de alunos/as nota 10; 9) realização de 01 (uma) reunião pedagógica entre professores/as e

coordenação pedagógica e entre pais e professores/as após cada avaliação bimestral; 10) estruturar as salas de aula através da aquisição de mobiliário adequado aos espaços escolares, bem como o mobiliário adaptado aos/as alunos/as PAEE.

No que diz respeito a preocupação com a elaboração e aplicação de simulados aos alunos/as que realizam as provas avaliativas dos governos federal e estadual, assim como a priorização dos conteúdos relacionados de Língua Portuguesa e Matemática por meio de avaliações diagnósticas e premiação de alunos/as nota 10, além da escola considerar que a elevação de indicadores de rendimento como aprovação, letramento, Prova Brasil, Provinha Brasil, SIS-PAE, entre outros, são avanços significativos para a retomada do crescimento da nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e diagnóstico positivo da proposta pedagógica implantada na escola, evidenciados nos PPP's dessas escolas a mesma pode ser relacionadas com a pesquisa de Capela (2018), que evidenciou que ainda há uma certa performance, no contexto da prática, em que o IDEB é tido como instrumento indicativo de qualidade, influenciando as práticas desenvolvidas na escola que conformam em ações direcionadas para aumentar os resultados por meio do crescimento do IDEB.

Acrescenta-se à questão das metodologias avaliativas, em especial, no que diz respeito às problemáticas enfrentadas ao avanço da qualidade destas, alguns indicativos levantados no mini fórum municipal de Educação Especial inclusiva, descritos no “Documento Base do Plano Municipal de Educação do Município de Breves 2015-2025”, entre estes estão, em especial, a: 1) falta de materiais didáticos, pedagógicos, recursos tecnológicos, mobiliário suficientes para atender alunos/as da educação especial do meio urbano e rural; 2) insuficiência de material didático, recursos tecnológicos, pedagógicos e de acessibilidade para realizar o atendimento Educacional Especializado na sala de recurso multifuncional, bem como na sala de aula comum; 3) falta de máquina e impressora braille, regletes e punção para o assessoramento de alunos/as com deficiência visual e baixa visão; acervos bibliográficos em braille; computadores e softwares voltados para o ensino do/a aluno/a cego ou com baixa visão; 4) inexistência no município de um centro ou núcleo responsável pela realização de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, visando à promoção do processo ensino-aprendizagem, assim como, no que diz respeito às condições de acessibilidade dos/as alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. E, 5) **a inexistência de um sistema de avaliação, da educação especial no município de Breves** (BREVES, 2015, grifo nosso).

### 5.2.3 Dificuldades na avaliação da aprendizagem

No Quadro 16, visualizam-se as categorias levantadas a partir da questão norteadora “Quais dificuldades os/as professores/as enfrentam para avaliar a aprendizagem de alunos/as público-alvo da Educação Especial?” As categorias dizem respeito ao: processo ensino-aprendizagem colaborativo; Rotatividade de professores/as e dificuldades centradas no/a aluno/a.

Quadro 16 - Relação das categorias de análise com a terceira questão norteadora.

<b>3.<sup>a</sup> Questão norteadora</b>	<b>Categoria 6</b>	<b>Categoria 7</b>	<b>Categoria 8</b>
Quais dificuldades os/as professores/as enfrentam para avaliar a aprendizagem de alunos/as público-alvo da educação especial?	Processo ensino-aprendizagem colaborativo	Rotatividade de professores/as	Dificuldades centradas no/a aluno/a

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2021.

Faz-se a seguinte pergunta: Quais as dificuldades enfrentadas para avaliar a aprendizagem dos/as alunos/as público-alvo da Educação Especial pelos/as professores/as das classes comuns dos anos iniciais do ensino fundamental de sua escola?

#### 5.2.3.1 Processo ensino-aprendizagem colaborativo

A literatura sobre a educação inclusiva aponta várias estratégias no sentido de minimizar as barreiras de aprendizagem e caminhar em direção à qualidade de ensino para todos/as os/as alunos/as, sendo que uma delas é a de estabelecer sistemas de colaboração e/ou de cooperação, criando e/ou fortalecendo uma rede de apoio, partindo do princípio de que os/as professores/as não devem trabalhar sozinhos/as, mas em equipes, compostas por um grupo de pessoas cujas respostas e funções sejam derivadas de filosofia e objetivos mútuos (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

No entanto, como esclarece Rabelo (2012), mesmo que grande parte dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), como exemplo a Resolução do CNE/CEB n.º 2/2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, fazer menção em algum momento à necessidade de trabalho em equipe, colaboração, coletividade e união para enfrentar os desafios da educação inclusiva, e, ainda, que o trabalho colaborativo envolva diversos profissionais com formações e experiências diferentes, podendo enriquecer a prática pedagógica, uma vez que se tem a oportunidade de ampliar o olhar sobre as dificuldades enfrentadas e ter mais pessoas responsáveis pelo processo de escolarização dos/as

alunos/as, parece não ter sido dada ainda a importância merecida a esta filosofia de trabalho (RABELO, 2012). Problemática exposta nas respostas dos/as profissionais P1, P3 e P6, em relação às dificuldades enfrentadas no processo da avaliação da aprendizagem dos/as alunos/as PAEE pelos/as professores/as das classes comuns dos anos iniciais do ensino fundamental, como segue:

“A maioria dos professores relatam como **dificuldade a questão do planejamento junto ao professor especialista** em educação especial, **que muitas vezes não acontece por falta de tempo.** (P1, 2021, grifo nosso)

“Temos que **buscar auxílio com outros profissionais para fomentar a nossa avaliação** frente ao trabalho do dia a dia.” (P3, 2021, grifo nosso)

“Assim como qualquer aluno, cada um tem seu próprio ritmo. Conhecer e compreender tudo isso leva um tempo. **E deve ser mediada junto com o professor da turma regular,** o que às vezes não acontece.” (P6, 2021, grifo nosso)

Sobre tais dificuldades, Capellini (2004) esclarece que o trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio muito, respeito, flexibilidade e uma partilha de saberes. E que nenhum profissional deve considerar-se melhor que outros, pois, cada profissional envolvido pode aprender e pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o/a aluno/a. Concorda, ainda, com Larson e Lafasto (1989), quando estes chamam a atenção para o fato de que “Uma parceria com colaboração efetiva não é fácil e nem rapidamente alcançada. Inicialmente parece ser necessária muita troca de ideias, negociações das opiniões contrárias, e nas resoluções de problemas uma vez que alguns conflitos são inevitáveis” (LARSON; LAFASTO, 1989 apud CAPELLINI, 2004, p. 89).

Capellini (2004) também enfatiza que os sistemas educacionais devem planejar um processo de ensino colaborativo, assegurando todos os recursos disponíveis, inclusive tempo, dinheiro e apoio profissional, uma vez que acredita que o planejamento não deveria só garantir apoio adequado para que os/as professores/as possam sustentar as novas iniciativas, mas também ser contínuo, para permitir que sejam revisados os progressos dos/as alunos/as, para que viabilizem ajustes, desenvolvam estratégias e os/as (re)avaliem.

Destaca-se que a Teoria Histórico-Cultural valoriza ao menos três ações humanas, que devem ser consideradas diante da prática social: (a) superação, (b) cooperação e (c) emancipação, pois vê o humano: como ser apto a ir além de seus limites e como ser que só realiza sua condição quando se supera (DELARI JR., 2013). Contudo, este ressalta que ir além de nossos limites atuais pode ocorrer, ou não, em função de condições materiais, de nossa vida social. E,

considera que uma das principais condições materiais para a superação humana, de acordo com a psicologia histórico-cultural, é a cooperação.

Destaca-se que esse processo de cooperação, colaboração, que valorize a síntese dialética entre o/a professor/a, aluno/a e entre os demais profissionais e a família que fazem parte do meio social e educativo, não é evidenciado ou não está explícito de forma clara no “Regimento Unificado das escolas do município de Breves”, uma vez que o processo ensino-aprendizagem colaborativo não inclui, principalmente, os/as alunos/as como ativos/as na construção de seu conhecimento, já que o Art. 80 concebe como direitos do/a aluno/a, sendo ele/a ou não PAEE, como sendo os seguintes:

- I - receber em igualdade de condições a orientação necessária para realização de suas atividades escolares, bem como, usufruir de todos os benefícios religiosos, educativos, culturais, sociais, políticos e recreativos que a escola oferece;
- II - receber atendimento especializado quando portador de necessidades educacionais especiais; [...]
- VIII - ter garantido uma proposta pedagógica capaz de prever e prover flexibilização de conteúdos, metodologia de ensino, recursos didáticos diferenciados adequados ao desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais;
- IX - ter garantido ao aluno com altas habilidades/superdotação o processo de aceleração de estudos, de acordo com a legislação em vigor;
- X - receber atendimento e acompanhamento educacional, no âmbito da classe hospitalar, se por motivo de doença o aluno da classe especial necessitar ausentar-se da unidade escolar por um período prolongado;
- XI - receber atendimento e acompanhamento educacional em ambiente domiciliar, em caso de deficiências graves; [...]
- XVIII – garantir a terminalidade específica para alunos com necessidades essenciais como TGD, de cunho psiquiátrico, psicológico e com deficiência mental grave que não tiverem condições de progressão de estudos ou encaminhá-los à Educação de Jovens e Adultos conforme legislação em vigor (BREVES, 2012b).

Fazendo menção apenas no Art. 82, inciso XIX, deste Regimento, ainda como dever e não como direito, a participação do/a aluno/a na eleição entre seus pares, na escolha de representantes aos conselhos de classe escolar e/ou Associação de Pais e Mestres. (BREVES, 2012b)

A “Escola Inclusiva I” indica, no seu PPP (2014), que imbuída não somente em atender uma exigência legal, mas em modificar o trabalho que vem desenvolvendo transformando-o num trabalho mais dinâmico, criativo e participativo, apresenta a sua proposta Política Pedagógica, a partir da pretensão de desenvolver atividades planejadas, criativas, dinâmicas, qualitativas, devidamente integradas à vivência do/a aluno/a e pautadas na pedagogia do compromisso e do sucesso do/a mesmo/a na escola. Ressalta, ainda, as concepções de que:

- A educação é um processo de humanização e preparação para o exercício pleno da cidadania. Portanto, deve desenvolver a maturidade do/a educando/a, sua autonomia, a consciência de seus direitos e deveres, deve incentivá-lo/a a cultivar o respeito e a tolerância às mais

diversas culturas e, principalmente, deve ser ativa e criativa para que possa prepará-lo/a para atuar na sociedade em todos os seus setores: políticos, econômicos, culturais e sociais.

- O/A professor/a é o orientador/a da aprendizagem, de modo que ensina a ler, escrever, contar, pesquisar, etc, mas, para além do papel técnico, é aquele/a que dialoga, ensina a falar, a gritar, a mobilizar para a participação ativa e consciente na sociedade.

- O/A aluno/a é aquele que aprende e também ensina. É um ser ativo que possui saberes da sua vivência cotidiana que precisam ser aproveitados e transformados em saberes sistêmicos, organizados e científicos.

- Considera a avaliação como um processo contínuo e cumulativo que envolve as dimensões diagnóstica, formativa e somativa. Ela deve ser a reflexão sobre os avanços e dificuldades de cada aluno/a, de modo a permitir ao/a professor/a planejar e replanejar o processo de ensino aprendizagem, interpretando qualitativamente o conhecimento construído pelo/a aluno/a em seus vários aspectos: conceitual, procedimental e atitudinal.

No entanto, tais características referentes ao processo ativo do/a aluno/a na sistematização e participação do processo de conhecimento, sistematizados historicamente pela humanidade, não são apresentados nas ações relacionadas a dimensão pedagógica a serem efetivadas pela escola, encontram-se apenas ações voltadas para a mobilização dos pais e/ou responsáveis em algumas ocasiões e em momentos pontuais, à exemplo, em reuniões com os pais de alunos/as com “suspeita de dificuldade de aprendizagem” para tomar as devidas providências e no desejo de realizar um trabalho de orientação e cobrança com os pais para que eles possam acompanhar seus/as filhos/as nos trabalhos escolares.

O PPP (2019) da “Escola Inclusiva II” indica que esta tem, como um dos seus valores, a inclusão, trabalhando com igualdade de direitos e deveres para todos/as os inseridos no âmbito escolar, sensibilizando o desenvolvimento crítico dos/as educandos/as e a democracia, visando a busca da cidadania através de uma educação que tenha como princípio a igualdade, a liberdade e o respeito, valorizando o conhecimento empírico e o espírito coletivo nos/as discentes, visando integrar a comunidade escolar e local num processo educativo contínuo, de forma cooperativa e participativa dentro dos princípios da gestão democrática.

Tendo como metodologia do trabalho um processo dinâmico, democrático, cooperador e de acordo com as necessidades apresentadas, colaborando com os/as professores/as na procura de meios e fins para melhor aprendizagem e formando um trinômio indispensável: aluno/a - professor/a - coordenador/a, e procurando a Filosofia Educacional como forma de organização

para atingir os objetivos, buscando obter adesão e colaboração de todos os elementos, desenvolvendo, assim, um verdadeiro trabalho de equipe.

No entanto, tanto na “Escola Inclusiva I”, quanto na “Escola Inclusiva II”, tais características, referentes ao processo ativo do/a aluno/a e da família na sistematização e participação do processo de conhecimento, não são apresentadas no planejamento das ações a serem efetivadas pela escola, encontrando-se apenas ações voltadas à participação dos pais e/ou responsáveis em momentos pontuais, como em reuniões com os responsáveis dos/as alunos/as ao final de cada avaliação, com o objetivo de fortalecer os laços por meio da sensibilização da responsabilidade de cada um na instituição, assim como em momentos de reuniões gerais, e por turma, com os responsáveis dos/as alunos/as, ratificando a necessidade do acompanhamento da vida escolar dos/as mesmos/as, sobretudo no que diz respeito à realização das atividades extraclasse e da convocação de reunião a cada bimestre entre professores/as e coordenação pedagógica e entre pais e professores/as.

Não contemplando assim, por meio de suas ações elencadas em seus PPP’s, um processo ensino-aprendizagem colaborativo que leve em consideração, como defende Vigotski, a trilateralidade ativa do/a aluno/a, do/a professor/a e o meio existente entre eles/as, ferindo, assim, o princípio do caráter dialético, contribuindo para a manutenção das dificuldades da efetivação do processo ensino-aprendizagem colaborativo, evidenciadas nas respostas dos/as profissionais P1, P3 e P6 que atuam na educação especial. Desfavorecendo a personalidade consciente dos/as alunos/as diante da possibilidade de construir sua história e participarem da história social da humanidade em imanência com sua existência social (TEIXEIRA; BARCA, 2019a).

### 5.2.3.2 Rotatividade de professores/as

As respostas dos/as profissionais P5 e P6 ainda sobre quais as dificuldades enfrentadas para avaliar a aprendizagem dos/as alunos/as público-alvo da Educação Especial pelos/as professores/as das classes comuns dos anos iniciais do ensino fundamental, expostas a seguir:

**“Troca de professor e aluno a cada novo ano**, pois, há um tempo longo para que professor e aluno se adaptem. **Seria bom para o aluno manter a continuidade de um trabalho por mais de um ano.**” (P5, 2021, grifo nosso)

“Assim como qualquer aluno, cada um tem seu próprio ritmo. A personalidade, o comportamento e as especificidades são diferentes. **Conhecer e compreender tudo isso leva um tempo.**” (P6, 2021, grifo nosso)

Podem evidenciar que a rotatividade de professores/as que atuam na educação especial nos anos iniciais do ensino fundamental, seja uma das causas das dificuldades que estes/as possuem para avaliar seus/suas alunos/as PAEE com qualidade. Pois, a concepção de tempo para a adaptação, tanto do/a aluno/a com o/a professor/a e, conseqüentemente, do/a professor/a para com o/a aluno/a e da necessidade pelo/a professor/a em ter um tempo para conhecer o ritmo e a personalidade consciente de cada aluno/a, sendo ele/a ou não PAEE, e vice-versa, estão claras nas respostas dos profissionais P5 e P6.

É importante compreender que a rotatividade de professores/a, como esclarecem Pereira Jr. e Oliveira (2016, 2018), também conhecida como *turnover*, refere-se ao giro de profissionais dentro de uma organização, ou de um município, considerando tanto as entradas quanto as saídas de funcionários/as. Podendo “[...] acarretar perda de produtividade e impactar negativamente a motivação pessoal e comprometimento dos funcionários” (PEREIRA JR.; OLIVEIRA, 2016, p. 315). Além de que, considerando “[...] as interações profissionais em torno do projeto pedagógico da escola, os compromissos e responsabilidades que os docentes assumem com os colegas no trabalho coletivo, ainda mais indesejável seria essa instabilidade” (INGERSOLL, 2001, p. 8 apud PEREIRA JR.; OLIVEIRA, 2016, p. 321)

O que, ainda, para Pereira Jr. e Oliveira (2016), do ponto de vista de aspectos organizacionais, a rotatividade de professores/as pode ser um indicador que pode revelar não somente uma perda do compromisso coletivo com o projeto pedagógico da escola, ou que a permanência destes/as profissionais pode contribuir para melhor desempenho e alcance dos objetivos pretendidos na instituição, mas, também pode indicar e ajudar a compreender outras dimensões do trabalho escolar que se relacionam com a melhoria da qualidade educativa, que pode estar sendo ameaçada pela alta rotatividade dos professores, bem como identificar em que estabelecimentos essas taxas ocorrem com maior relevância e buscar relacionar esses resultados “[...] com precárias condições contratuais e ausência de concursos públicos nas redes municipais e estaduais, que acabam gerando um contingente que trabalha em regime temporário e instável, migrando ano a ano de escola” (PEREIRA JR.; OLIVEIRA, 2016, p. 330)

Ferreira e Abreu (2014) inferem que alguns aspectos inerentes à contratação em regime especial podem incidir negativamente sobre a qualidade do ensino ministrado na rede de ensino, como: admissão de bacharéis e graduandos, possibilidade de atuação em área distinta da formação, fragmentação de carga horária, ausência de continuidade do trabalho pedagógico, entre outros aspectos. Denunciam que “[...] o fato de o Estado recorrer à contratação temporária como

forma de poupar gastos deve ser analisado no âmbito do fenômeno do neoliberalismo e da reestruturação produtiva, visto que essa prática traz graves consequências para o trabalhador.” (FERREIRA; ABREU, 2014, p. 137) e defendem que “[...] tal situação vem exigindo da classe trabalhadora, dos sindicatos que representam seus interesses e da própria sociedade civil novas formas de organização e reivindicação, a fim de buscar melhores condições de trabalho que garantam estabilidade e profissionalização aos professores [...]” (FERREIRA; ABREU, 2014, p. 138)

Cavalcante, Silva e Bitencourt (2018), ao realizarem uma pesquisa sobre a relação da família com os profissionais da escola, em especial, ao trabalho desenvolvido e convivência destes com seus/suas alunos/as, teve-se como um dos resultados a avaliação negativa pelas famílias à rotatividade de professores/as a cada ano, pois estas consideram prejudicial à continuidade do trabalho pedagógico. Corroborando com a problemática evidenciada na resposta do/a profissional P5 e com que Ferreira e Abreu (2014) enfatizam.

Assim, Pereira Jr. e Oliveira (2018) defendem que a vinculação do/a professor/a à escola deve ser duradoura, permitindo-lhe acumular experiência com o passar dos anos, desenvolver laços de solidariedade com seus colegas e maiores vínculos com a comunidade, e especialmente, com seus/suas alunos/as. Por isso, para estes, conhecer os níveis de rotatividade e de retenção dos/as professores/as nas escolas e em suas respectivas redes de ensino passa a ser uma importante medida a se considerar na avaliação das políticas públicas educacionais.

#### 5.2.3.4 Dificuldades centradas no/a aluno/a

Outras questões evidenciadas nas respostas dos/as profissionais entrevistados/as sobre as dificuldades enfrentadas para avaliar a aprendizagem dos/as alunos/as PAEE pelos/as professores/as das classes comuns dos anos iniciais do ensino fundamental, diz respeito ao acompanhamento do currículo escolar, pois o/a profissional P1 revela que os/as professores/as relatam como dificuldade à avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE: “[...] a questão dos alunos que não conseguem acompanhar o currículo, pois, muitos não estão alfabetizados e faltam constantemente em virtude da própria deficiência.” (P1, 2021), assim como as expectativas criadas pelos/as professores/as no processo ensino-aprendizagem de alunos/a PAEE, presente na resposta do/a profissional P7, ao expor que “[...] quando o professor cria expectativas que estão além das potencialidades do aluno, acaba se frustrando. Educação especial é pé no chão e olho na realidade do aluno” (P7, 2021).

Cabe destacar que a escola que toma como referencial, em sua proposta pedagógica, o “modelo social da deficiência”, tem como concepção que o ambiente deve mudar para incluir os/as estudantes/as PAEE, identificando e eliminando as barreiras ambientais que impeçam a realização do potencial da personalidade consciente destes/as, sendo necessárias, para isso, adaptações/adequações possíveis e necessárias à qualidade do processo ensino-aprendizagem em todos os aspectos pedagógicos, de infraestrutura, no currículo, e acrescenta-se, no planejamento dos critérios, instrumentos e metodologias avaliativas (FERREIRA *et al*, 2015), pois considera que o processo de aprendizagem não se dá igualmente a todos/as os/as alunos/as por ser uma faculdade humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo próprio aluno/a que se encontra em estado de descobertas, reflexões, independentemente de sua possibilidade intelectual, já que considera também que as limitações fazem parte do processo de aprendizagem destes/as (TARTUCI *et al.*, 2015).

Não sendo justo avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas, pois essas são únicas em suas características, e, ao mesmo tempo, diferentes entre si, não podendo ser comparadas através de procedimentos escalonados por uma média, que definem os/as alunos/as como bons/as, médios/as ou fracos/as, pois, numa escola inclusiva, a comparação entre os/as alunos/as não é apoiada, e o princípio da individualização da avaliação é cuidadosamente praticado, dando-se preferência a processos de avaliação que sirvam de retroalimentação do processo ensino-aprendizagem (BEYER, 2013).

No entanto, Mendes e D’Fonseca (2015) enfatizam que a escola inclusiva que considera que seus/suas alunos/as possuem diferentes habilidades, competências, assim como diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, tendo como intuito garantir que todos/as atinjam excelência nos seus estudos, enfrentam um grande desafio, diante de uma cultura de mensuração da aprendizagem classificatória e excludente, que define as competências e habilidades que devem ter, sem levar em consideração as especificidades e a individualidade de cada aluno/a. Preocupação essa que pode ser evidenciada na resposta do/a profissional P7, ao argumentar que “Educação especial é pé no chão e olho na realidade do aluno.”

Jesus *et al.* (2015) ressaltam que o fato da avaliação da aprendizagem ainda sofrer fortes influências positivistas leva a escola a buscar um conhecimento mensurado e quantificado, dificultando que os aspectos qualitativos da apropriação do conhecimento sejam considerados, reduzindo a avaliação à atribuição de notas e conceitos, que produzem, muitas vezes, a exclusão de alunos/as do ato educativo, criando rótulos e estigmas naqueles/as que não conseguem se adequar a padrões tradicionais de aprendizagem e de avaliação.

Para Ferreira *et al.* (2015), enquanto a mensuração classifica e exclui, a avaliação presuppõe conhecer o que cada aluno/a aprendeu para incluí-lo/a no processo educacional por meio da avaliação qualitativa e processual, que se compromete com a melhoria da aprendizagem e não serve para a retenção do/a aluno/a. Já que é indiscutível que, em escolas para todos/as que valorizam a diversidade, o conceito de avaliação é o que tem mais sentido pedagógico, pois se compromete com criar condições para superação de barreiras, criadas pela forma como o currículo é planejado, apresentado, estudado e avaliado, e não somente com a aprendizagem intelectual de base psicológica, – vertente médico-psicopedagógica da educação.

Hora, Almeida e Cafeseiro (2015), sobre o processo de mensuração, classificação e exclusão e a complexidade nas avaliações do sistema, consideram que esta problemática está no fato de sua essência indicar resultados que funcionam como reguladores e indicadores do processo educacional, visto que os próprios mecanismos utilizados na construção curricular já delimitam como e até onde o/a professor/a e aluno/a podem e devem atuar.

Essa exclusão vem de encontro à concepção de avaliação da aprendizagem na educação especial, em uma perspectiva inclusiva, uma vez que esta é entendida para além da classificação estigmatizada em torno das exceções na aprendizagem, ou seja, o que sabe mais, o que sabe menos (GALVÃO; MIRANDA, 2015). Levando em consideração a concepção de inclusão, que, em tese, se constitui na realidade escolar brasileira, “[...] discutir sobre as práticas avaliativas neste espaço de ensino e aprendizagem significa provocar um movimento de busca por novas formas de pensar e ressignificar esses processos, considerando o ambiente escolar como reflexo da diversidade humana” (SILVA; MARTINS; ARAÚJO, 2015, p. 117).

Enfatiza-se que, na Teoria Histórico-Cultural, como esclarecem Teixeira e Barca (2019b), o ponto de partida para a organização do meio social educativo é a tese de Vigotski, de que a atividade criadora não se dá por geração espontânea da criança e nem pelo simples fornecimento de estímulo e material, pois, na visão deste teórico, é necessário que o/a professor/a crie as condições de possibilidades dessa criação na escola. Isto porque Vigotski, ao conceber o/a professor/a como um/a profissional crítico/a sobre sua realidade, considera que o/a mesmo/a necessita refletir que a organização de seus “ensinamentos” pode afetar, em maior ou menor grau, a personalidade consciente de seus/suas alunos/as, por isso que tudo precisa ser intencionalmente pensado, à exemplo, a seleção dos materiais, o planejamento das atividades, o espaço que será trabalhado, as relações que serão feitas, todos esses elementos devem ser considerados pelo/a professor/a em conjunto com os/as seus/suas alunos/as.

Sendo importante o/a professor/a saber como o/a aluno/a com deficiência se desenvolve, não importando por si só a deficiência, mas, a reação que surge na personalidade consciente deste/a no processo de desenvolvimento em resposta à dificuldade com a qual ela/ele se defronta e que decorre dessa deficiência (VIGOTSKI, 1931/2018). Por isso, “Não devemos nos apoiar naquilo que falta à criança, naquilo que ela não é, mas é preciso ter alguma noção, ainda que vaga, daquilo que ela possui, do que ela própria apresenta. ” (VIGOTSKI, 1931/2018, p. 3). Assim, “[...] a tarefa da escola, [...] não consiste em acomodar-se ao defeito, mas em superá-lo” (VIGOTSKI, 1931/2018, p. 21) em cooperação, no coletivo, junto à comunidade escolar.

#### 5.2.4 Formação continuada ou em serviço

O Quadro 17 apresenta a categoria levantada a partir da questão norteadora “Os/As professores/as da educação especial vêm recebendo formação continuada ou em serviço relacionadas a avaliação da aprendizagem escolar de alunos/as público-alvo da educação especial?” A categoria evidenciada é: (IX) Formação continuada de professores/as.

Quadro 17 - Relação das categorias de análise com a quarta questão norteadora.

4. <sup>a</sup> Questão norteadora	Categoria 9
Os/As professores/as da Educação Especial vêm recebendo formação continuada ou em serviço relacionadas a avaliação da aprendizagem de alunos/as público-alvo da educação especial?	Formação continuada de professores/as

Fonte: Organizado pela pesquisadora, 2021.

##### 5.2.4.1 Formação continuada de professores/as

O parágrafo único do artigo 61, da Lei n.º 9.394/1996 (LDBEN), estabelece que “[...] a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá entre seus fundamentos: [...] a capacitação em serviço” (BRASIL, 1996). O parágrafo primeiro, do artigo 62 desta mesma Lei, diz que a “União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, e com a intenção de saber se os/as professores/as da educação especial vêm recebendo formação continuada ou em serviço relacionadas a avaliação da aprendizagem

de alunos/as público-alvo da educação especial, obteve-se as seguintes respostas dos/as profissionais P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7.

As respostas dos/as profissionais P5 e P7 levam a crer que vêm recebendo formação continuada, ou em serviço, relacionadas à avaliação da aprendizagem de alunos/as público-alvo da educação especial, no entanto, não especificaram “onde” e nem “por quem?” estão sendo ofertadas, já que se obteve como respostas destes/as apenas o “Sim” (P5, P7, 2021). Já o/a profissional P1, afirma que “O CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos, oferece todos os anos formações continuadas aos professores da rede urbana e rural, com orientações a todas as áreas de deficiências” (P1, 2021) E, cita, como exemplo, as seguintes formações: “Avaliação da aprendizagem no contexto da educação inclusiva e os desafios do fazer docente no município de Breves (2018); Formação na escola Estevão Gomes sobre avaliação deficiência visual (2019); Formação na escola Bom Jesus sobre avaliação e flexibilidade curricular (2019).” (P1, 2021). O/A profissional P6 afirma que “Especificamente sobre avaliação tenho participado dos encontros ou oficinas que o Centro da Educação Especial de Breves promove” (P6, 2021).

No ano de 2021, com o retorno das aulas de forma não presencial no município de Breves, foi evidenciada a presença da equipe técnica do CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos em diversos momentos organizados pela SEMED e pelo próprio CAEE, voltados para a orientação de documentos pedagógicos, entre estes os relacionados à avaliação da aprendizagem de alunos/as PAE, como: Diagnose aplicada aos/as alunos/as PAEE; Ficha de acompanhamento de atividades de alunos/as PAEE na sala comum; Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) - 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental; Plano Individual de Atendimento Educacional Especializado - AEE. Podendo-se citar como um momento específico para tratar desses instrumentos a formação com o tema “Desmistificando o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para o aluno com necessidades especiais no Município de Breves” e outros instrumentos avaliativos direcionados aos/as professores/as de apoio pedagógico/a das unidades de ensino urbanas” (BREVES, 2021).

No entanto, os/as profissionais P2 e P3 concebem o processo de formação continuada diferente das respostas do/a P1 e P6, ao exporem que:

**“as únicas atividades que estão tendo como contrapartida do município para a educação especial, são encontros de, no máximo, um dia, com apresentação de propostas de atividades em direcionamento a uma data específica que faça alusão a uma deficiência. Muito pouco, ou quase nada, se tem feito para formar os profissionais que tem alunos inclusos em suas salas. As formações ficam mais a cargo do professor a título de pós-graduação, ficando o custeio total por parte do servidor, que quase sempre não consegue liberação para tais estudos, tendo que realizar aos fins de semana e/ou de modo não presencial.”** (P2, 2021, grifo nosso)

**“os setores ou órgãos municipais que deveriam ofertar oficinas e cursos profissionais da rede com formação continuada, não sei o que acontece, mas acabam por não proporcionar tais eventos.** Os quais ajudariam muito no processo de aprendizagem e avaliação dos alunos público da educação especial e demais alunos também.” (P3, 2021, grifo nosso)

A resposta do/a profissional P1 corrobora com os dados levantados no CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos referentes às ações organizadas por este Centro no ano de 2019, uma vez, que a maioria dos eventos foram relacionados a alusão de alguma deficiência, como exemplo: Ação referente ao “Dia alusivo a pessoa com Síndrome de Down”; Passeio Ciclistico alusivo ao Dia Mundial do Autismo; Caminhada Alusiva ao dia Mundial do Autismo; Caminhada referente a programação do “Dia Down”; Passeio Ciclistico em alusão ao dia 22 de abril “Dia Mundial da Conscientização do Autismo”; Convite a participarem dos preparativos referentes às atividades do dia 22 de abril em alusão ao “Dia Mundial da Conscientização do Autismo” com o objetivo de apresentar à comunidade brevense, as características e o potencial dos alunos autistas; Formação de professores da educação especial em alusão a semana da Pessoa com deficiência intelectual e múltipla; Palestra sobre a importância da Libras e Deficiência Auditiva em alusão a “10ª Semana do Projeto Dia do Surdo”; Quinta informativa em alusão a “10ª Semana do Projeto Dia do Surdo”; Culminância das atividades em alusão a “10ª Semana do Projeto Dia do Surdo” (BREVES, 2019).

Nas respostas dos/as profissionais P2 e P3, ainda se evidencia a falta de formação continuada ofertada pelo município, a título de pós-graduação, de oficinas e cursos na área da educação especial, pois, o/a profissional P1 afirma que o custeio total, a exemplo de formação continuada a título de pós-graduação, fica somente por parte do/a servidor/a, que enfrenta outra dificuldade para se formar, quando quase sempre não consegue liberação para tais estudos, tendo que realizá-los aos fins de semana e/ou de modo não presencial.

A falta de formação continuada para o/a profissional P3 prejudica a qualidade do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, o processo avaliativo de alunos/as PAEE, uma vez, para este/a, “[...] ajudariam muito no processo de aprendizagem e avaliação dos alunos público da educação especial e demais alunos também” (P3, 2021).

Oliveira e Maués (2012, p. 86) afirmam que “[...] a formação inicial e continuada deve integrar-se às políticas públicas de valorização da educação e dos profissionais que nela atuam, de modo a garantir trabalho digno e o direito de estudar com liberação e incentivo.”

Araújo (2012) afirma que na formação continuada dos/as profissionais da educação é preciso um maior comprometimento dos estados e municípios com a aplicação das ações garantidas na LDBEN. E, que, paralelamente aos cursos de formação continuada, ainda são necessários investimentos para a formação no local de trabalho, para o fortalecimento da gestão democrática, para o estímulo ao processo pedagógico e para a formatação de projetos multidisciplinares direcionados ao currículo da educação básica.

Oliveira e Maués (2012), por meio de pesquisa relacionada à formação de professores/as, que abrangeu cinco regiões do Brasil, afirmam que o resultado da mesma revelou que os/as professores/as tem grande interesse em se qualificar por meio de cursos, congressos, seminários etc., tendo em vista aprofundar seus conhecimentos, aperfeiçoarem suas práticas, compreender melhor o trabalho com os/as alunos/as/crianças, utilizar mais as novas tecnologias em seu cotidiano de trabalho e preparar as atividades e projetos de modo colaborativo com os/as colegas. No entanto, defendem que tais atividades certamente precisam fazer parte do desenvolvimento profissional, estando integradas ao calendário escolar como parte inerente do trabalho docente. E, que, dentre os fatores mais importantes para melhorar a qualidade do trabalho que realizam, os/as professores/as indicaram na pesquisa: receber mais capacitação para as atividades que exercem.

Em relação ao interesse pelos/as professores/as em se qualificarem, evidenciado na pesquisa de Oliveira e Maués (2012), a resposta do/a profissional P4 corrobora com isso, ao afirmar: “Tenho, uma necessidade tremenda de estar em constante formação, alguns cursos fizeram muita diferença na minha vida profissional, ultimamente estou concluindo um curso da escola “Governança do Pará - GOPA” (P4, 2021). A resposta do/a profissional P4 também revela que os/as professores/as buscam sua formação continuada na oferta de cursos por outras instituições de ensino, fora do município de Breves.

Nas respostas dos/as profissionais P2 e P3, também se revela a necessidade da oferta de formações continuadas direcionadas às diversas áreas das deficiências, como demonstra-se nas respostas destes/as, a seguir.

“seria necessário que as formações **fossem por área de deficiências**, de maneira que os servidores tivessem **propostas de atividades avaliativas por área das deficiências**. Sem contar que também seria fundamental que os professores tivessem **formação ainda em algumas questões fisioterápicas, fônicas, e de linguagens braille e de sinais**, a fim de que os pequenos avanços que os alunos fossem tendo, pudessem também ser quantificados pelos mesmos.” (P2, 2021, grifo nosso)

“**precisamos de formação em libras, braille e muitas outras áreas específicas para cada deficiência**. Dessa forma, temos que buscar auxílio com outros profissionais para fomentar a nossa avaliação frente ao trabalho do dia a dia. (P3, 2021, grifo nosso)

Demonstrando-se que a oferta de formação continuada nas diversas áreas das deficiências podem ajudar no processo ensino-aprendizagem e, por sua vez, na avaliação da aprendizagem, já que, como enfatiza o/a profissional P2, por meio desses conhecimentos os/as professores/as tem a possibilidade de organizar propostas avaliativas também de acordo com a área de deficiência, proporcionando um ensino colaborativo mais individualizado, de acordo com as necessidades, especificidades e a deficiência do/a aluno/a.

Nas respostas dos/as profissionais P2 e P3 também aparece a necessidade de formação de professores/as na Língua Brasileira de Sinais, no sistema de escrita braille e em outras áreas específicas a cada deficiência, sendo que a falta desses conhecimentos nessas áreas, segundo o/a profissional P2, acarreta aos/as professores/as terem que buscar auxílio com outros/as profissionais para fomentar a avaliação frente ao trabalho do dia a dia destes/as.

Na resposta do/a profissional P2 aparece, ainda, outra questão como uma das problemáticas relacionadas à falta de formação continuada relacionadas à temática da avaliação da aprendizagem na educação especial, a qual diz respeito à rotatividade da equipe técnica do CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos, pois este/a afirma:

“Esta temática, bem como as outras que envolvem a educação especial, está sendo esquecida. Um exemplo disso é que **o próprio centro que poderia prestar esse serviço é composto por cargos que não são de carreiras e que, mesmo quando são ocupados por servidores efetivos, os mesmos não fazem trabalho contínuo, pois, eventualmente, em virtude das manobras políticas, são transferidos para outras funções, sendo os contratados, demitidos a cada período de seis meses. Nesse cenário não se observa uma política de formação continuada, tão pouco, um trabalho continuado.**” (P2, 2021, grifo nosso)

Problemática esta também evidenciada no processo de rotatividade de professores/as que atuam na educação especial nas classes comuns, trazendo prejuízo ao processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, ao processo avaliativo. E, nesse caso específico, na formação continuada dos/as profissionais que atuam na educação especial.

O “Mini fórum municipal de Educação Especial inclusiva”, ocorrido no município de Breves, em maio de 2015, e evidenciado por meio do “Plano Municipal de educação de Breves 2015-2025”, também trata esta problemática como sendo umas das questões que dificultam e impossibilitam um trabalho mais eficaz na educação especial em escolas com turmas comuns, sendo estas: Ausência de uma política de formação continuada para os/as professores/as que atuam na educação; Ausência de cursos de formação continuada para professores/as e demais profissionais que estão inseridos no contexto da Educação Inclusiva e falta de oferta de cursos gratuitos de graduação e pós-graduação nas áreas de deficiências específicas (BREVES, 2015).

Assim, para Pimenta (2012), a formação de professores/as na tendência reflexiva se configura como uma “política” de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos/as professores/as e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação “contínua” dos/as professores/as, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação. Isso porque, para esta, trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos/as professores/as.

### **5.3 Implicações da Teoria Histórico-Cultural à avaliação da aprendizagem de alunos/as público-alvo da educação especial**

Sendo a Teoria Histórico-Cultural uma teoria comprometida com os fundamentos e com a prática investigativa, advoga-se, assim, que os/as professores/as podem, e devem, fundamentar suas práticas avaliativas nessa teoria, pois tem como principal compromisso a transformação social do/a homem/mulher à emancipação humana, a partir de uma “nova sociedade”, que seja mais crítica, transformadora, reflexiva, justa, democrática e inclusiva.

A Teoria Histórico-Cultural concebe o processo educativo a partir de uma síntese dialética entre professores/as, alunos/as e o meio social educativo em que todos são ativos/as. E entende que a personalidade consciente do/a sujeito/a é constituída de suas relações sociais, sem esquecer do materialismo e as necessidades básicas às quais o ser humano necessita ter e manter como garantia de seus direitos nas áreas de sua existência, principalmente os/as sujeitos/as Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Tomando como base o processo da avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE, em articulação com o que evidenciam Teixeira e Barca (2019a) acerca do papel do/a professor/a, ao constatarem que o valor das relações sociais intencionalmente organizadas na escola para o processo de desenvolvimento da personalidade consciente dos/as alunos/as, discorre-se sobre pelo menos as 07 (sete) formas de o/a professor/a organizar e conduzir as relações sociais educativas, desde que haja participação ativa dos/as alunos/as em todos os momentos do processo. Sendo elas: 1) Relação dos/as alunos/as com o currículo. 2) Relação dos/as alunos/as com os tempos e espaços; 3) Relação dos/as alunos/as com as “obtucheries”; 4) Relação dos/as alunos/as com outros/as alunos/as; 5) Relação dos alunos/as com os/as professores/as; 6) Relação dos/das alunos/as com os/as demais profissionais da escola e 7) Relação dos/as alunos com as famílias.

A relação dos/as alunos/as com o currículo deve partir de suas próprias práticas vividas nos diversos contextos do seu meio social, seja na escola, através do meio social educativo, ou em outro meio social que contribua à construção de sua personalidade consciente. O processo de construção, reformulação e implementação do currículo escolar não pode deixar de considerar o que é significativo à vivência do/a aluno/a, que deve ter participação ativa nesses processos, seja por meio de sua atuação no Conselho escolar ou de Classe, ou, ainda, por outros meios que lhes assegurem esses direitos à critério da comunidade escolar.

Levando em consideração que a avaliação da aprendizagem está atrelada ao desenvolvimento do currículo escolar, é importante compreender que:

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítica, pondo em evidência as realidades que o condicionam (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 21).

O que justifica a necessidade do/a professor/a ter sua prática fundamentada em uma teoria, como a de Vigotski, já que sua proposta “[...] permite pensar formas de orientar o pensar e o agir do professor como um intelectual que exerce uma das mais importantes atividades de nossa sociedade, que é justamente a de intervir de forma intencional na formação social da personalidade [...] consciente de seus alunos” (TEIXEIRA; BARCA, 2019a, p. 73).

É de conhecimentos de todos/as, hoje, que a escola não pode deixar de considerar a avaliação da aprendizagem a partir do seu aspecto formativo e informativo da qualidade da aprendizagem de seus alunos/as. Sendo imprescindível a participação destes/as, no processo de construção e/ou reformulação do Plano de avaliação da aprendizagem no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que necessita ser reformulado quantas vezes seja preciso, em virtude das mudanças na sociedade e que, conseqüentemente, afetam a comunidade escolar. Isto porque uma das finalidades do PPP da escola é “Ser um instrumento de transformação da realidade; resgatar a potência da coletividade; gerar esperança” (VASCONCELLOS, 2019, p. 29). Além do que, este pode vir a “[...] ser um canal de participação afetiva; superar as práticas autoritárias e/ou individualistas. Ajudar a superar imposições ou disputas de vontades individuais, na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente” (VASCONCELLOS, 2019, p. 29). Assim:

Um sistema que não dispõe de mecanismos de informação sobre o que produz fica fechado à comunidade imediata e à sociedade inteira, sem possibilidade de que esta,

em seu conjunto, previamente informada, possa participar em sua discussão e melhora. A política educativa, a avaliação da validade dos currículos vigentes, à resposta das escolas frente à comunidade ficam sem comprovação possível; os próprios professores justificam-se, acomodando-se à regulação abundante à qual sua prática é submetida. É difícil que o currículo que não se avalia ou que o faz somente através da avaliação dos professores entre numa dinâmica de aperfeiçoamento constante. Sem informação de inovação ou reformas podem ficar na expressão de um puro voluntarismo ou em submissão a iniciativas que poderiam não responder a necessidades reais do sistema escolar, dos alunos e dos professores (GIMENO SACRISTÁN, 2017, p. 313).

Nesse sentido, a relação dos/as alunos/as com questões referentes ao currículo deve se dar em paridade com a participação dos/as gestores/as escolares, dos/as professores/as regentes, apoio pedagógicos, itinerantes, do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de Projetos de Informática Educativa, de Leitura, de Brinquedoteca, de Programas do Governo Federal, entre outros, assim como deve-se assegurar a participação da família na construção do processo ensino-aprendizagem destes/as, por meio do currículo e da avaliação da aprendizagem.

Se tratando da segunda forma, o/a professor/a deve organizar e conduzir as relações sociais educativas que dizem respeito à relação dos/as alunos/as com os “tempos” e “espaços” escolares, considerando o que expõe Freire (2001, p. 54, grifo do autor): “Não me parece possível pensar a prática educativa, portanto a escola, sem pensar a questão do *tempo*, de como usar o *tempo* para a aquisição de conhecimento, não apenas na relação educador-educandos, mas na experiência inteira, diária, da criança na escola.” E, por considerar que:

As experiências vividas pelas crianças interferem nos ritmos individuais que, nem sempre, são compatíveis com os tempos arbitrariamente determinados pela organização escolar. Nessa perspectiva, a conclusão inevitável é que o tempo para aprender não pode ser uniforme e daí a necessidade de uma revisão na forma rígida com que esses tempos – horas diárias, semanas, bimestres, semestres, anos – são distribuídos no período de permanência na escola, pois eles impõem dinâmicas artificiais para o desempenho das crianças (LUGLI, 2012, p. 46-47).

Ratifica-se, assim, que a organização coletiva por meio do PPP é base para que se garanta o processo ensino-aprendizagem de forma democrática e que considere os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem que compõem a diversidade escolar, em especial, as dos/as alunos/as PAEE. Vale ressaltar que a flexibilização de tempo, descrita por Lugli (2012), de forma alguma deve ser concebida como negligente ao processo ensino-aprendizagem, em especial, aos processos avaliativos. Ao contrário, no sentido em que Freire (2001) defende de que “A escola progressista séria não pode estragar o *tempo*, botar a perder o *tempo* de a criança conhecer. [...] É preciso saber o que fazer do tempo...” (FREIRE, 2001, p. 54, grifo do autor).

Por isso, “Conhecer as regularidades do processo de humanização do sujeito, de como se dá a formação da inteligência e da personalidade dos/as alunos/as é essencial ao trabalho do professor” (TEIXEIRA; MELLO, 2016, p. 13), já que estes/as só podem ser compreendidos/as na sua existência, pois suas personalidades conscientes se constroem a partir das sínteses de multideterminações das relações sociais em que vivem. Sendo esta “[...] a principal base do trabalho pedagógico” (CARVALHO, 2017, p. 35). Considera-se, desse modo, que:

A adoção consciente de uma teoria é, pois, uma necessidade da prática docente. De fato, não há prática sem teoria. Toda prática docente fundamenta-se numa concepção de educação, de criança, de infância; toda prática docente deriva uma maneira de conceber o lugar do professor, o lugar da criança que aprende, o lugar da cultura a partir da teoria em que se apoia e que pode estar clara ou não para o professor (TEIXEIRA; MELLO, 2016, p. 05).

Em sendo assim, permite a este/a guiar-se de forma mais reflexiva, e não intuitiva, no planejamento das metodologias, na escolha dos instrumentos e dos critérios avaliativos, que servirão de meios à busca da verdade sobre a qualidade da aprendizagem assumida no Plano de avaliação da escola, considerando os “espaços” escolares (sala de aula comum, de leitura, de recursos multifuncionais, de informática educativa, brinquedoteca, biblioteca, quadra de esportes e outros), e os “tempos” (durante a aula na sala comum, no Atendimento Educacional Especializado – AEE, no intervalo da merenda escolar, em momentos de trabalho extraclasse e outros) adequados a aprendizagem de todos/as os alunos/as, em especial, os/as alunos/as PAEE, que têm garantido por Lei (LDBEN, Lei Brasileira de Inclusão - LBI, Nota Técnica - SEESP/GAB n.º 9/2010) a implementação de estratégias, metodologias e tempos diferenciados que garantam a qualidade no processo ensino-aprendizagem, a partir de suas necessidades e especificidades.

No que diz respeito à organização e condução das relações sociais educativas pelo/a professor/a na relação dos/as alunos/as com as “obucheries”, ou seja, o processo de ensinar e aprender como uma unidade. O/A professor/a que possui sua prática fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, deve compreender que “São as obucheries organizadas intencionalmente pelos professores em diálogo com seus alunos que podem pôr em movimento diferentes processos de desenvolvimento, contribuindo para a formação social da personalidade [...] consciente [destes]” (TEIXEIRA; BARCA, 2019a, p. 77).

É necessário que a “instrução” por meio das atividades pedagógicas, sejam adequadas às características, singularidades, necessidades e especificidades de todos/as os/as alunos/as. No caso do/a aluno/a PAEE, essas atividades devem estar organizadas de forma coletiva no

PPP da escola, e se materializando por meio dos instrumentos pedagógicos, em especial, de diagnóstico, como o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI).

No entanto, vale destacar, que não é qualquer diagnóstico, ele não deve partir do paradigma clínico-médico que foca na deficiência, no laudo médico, ou, ainda, a partir da vertente médico-psicopedagógica da educação, centrada somente nos aspectos cognitivos do/a aluno/a. Mas, que parta do modelo social da deficiência, com o intuito de identificar e eliminar as barreiras ambientais que impedem a realização do potencial dos/as alunos/as, com o intuito de deixá-los/as em condições de igualdade, sendo necessárias, para isso, adaptações/adequações possíveis e necessárias à qualidade de sua aprendizagem, em todos os aspectos pedagógicos (FERREIRA *et al*, 2015) e, principalmente, no processo de avaliação da aprendizagem.

Compreende-se, assim, que as “obucheries”, consideradas como “[...] uma atividade autônoma da criança que é orientada por alguém que tem a intencionalidade de fazê-lo, ou seja, [...] implica a atividade da criança, a orientação da pessoa e a intenção dessa pessoa [...]” (PRESTES, 2010, p. 187), devem ser realizadas a partir do “modelo social da deficiência”, com o intuito de garantir o acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e à aprendizagem a todos/as. Uma vez, que “As práticas pedagógicas, na perspectiva da Educação Inclusiva, são formas de ensinar que podem incluir desde os arranjos dos espaços, organização do tempo, uso de tecnologias até a elaboração de recursos materiais, podendo ir do todo ao mais individualizado” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 154).

Neste caso, para as autoras, mesmo que não haja uma receita que possa ser seguida para o ensino de todos/as os/as alunos/as, já que isso implicaria na homogeneização do ensino e um retorno às práticas tradicionais da educação, caminho contrário à prática dos princípios da inclusão escolar, há vários elementos importantes e diversificados que podem ajudar os/as professores/as a elaborarem e conseguirem uma aprendizagem mais eficaz em escolas que pretendem se tornar inclusivas, sendo o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) um destes, já que:

O DUA pode ser um aliado em potencial do trabalho colaborativo para o favorecimento da inclusão escolar, pois converge em um objetivo comum: a construção de práticas pedagógicas acessíveis para a escolarização de todos em sala de aula do ensino comum por meio da parceria colaborativa entre professor/a de ensino comum e Educação Especial e/ou outros profissionais especializados (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 154).

No entanto, ressalta-se que a proposta do DUA não visa o ensino especificamente para os/as alunos/as PAEE, mas sim em como melhorar a qualidade de ensino para todos/as, por meio do processo ensino-aprendizagem colaborativo e na avaliação da aprendizagem destes/as.

Em relação a organização e condução das relações sociais educativas dos/as alunos/as com outros/as alunos/as, tomando-se como referência o que Carvalho (2017) destaca, de que, apesar de o/a professor/a ser considerado/a, em tese, mais experiente que o/a aluno/a dado sua condição de existência social e formação, ele/ela não é o/a único/a. Uma vez que, em uma sala de aula pode haver alunos/as potencialmente capazes de colaborarem com a aprendizagem uns/as dos/as outros/as, cooperando para que os/as mesmos/as superem seus limites, saiam de sua zona de conforto e desenvolvam sua personalidade consciente numa perspectiva crítica e transformadora, já que “a ZDP [Zona de Desenvolvimento Proximal] agrega os critérios axiológicos de cooperação e superação e requer que o trabalho pedagógico ocorra de forma colaborativa” (CARVALHO, 2017, p. 74), inclusive entre os/as próprios/as alunos/as, deve-se levar em consideração o que Delari Jr. (2013, p. 47) afirma que “[...] na visão de Vigotski, os potenciais humanos só se atualizam e ampliam na ação coletiva, em aliança com a alteridade.”

Teixeira e Mello (2016) enfatizam que a ZDP/Iminente, entendida como uma “zona de possibilidades”, aponta para a possibilidade e a necessidade do trabalho cooperativo entre o/a professor/a e suas crianças, ou entre as próprias crianças, superando tanto a educação centrada no/a professor/a como a educação centrada na criança. E, a partir disso, o/a professor/a passa a ver a criança como alguém que, se não sabe, é capaz de aprender, que é sujeito ativo de seu processo de aprendizagem e passa a se ver como intelectual, que estuda, reflete e analisa sua prática, que intencionalmente organiza as situações de ensino, que planeja a melhor forma de colocar seus/suas alunos/as em contato com toda a riqueza da cultura humana, enriquecendo as suas vivências, inclusive, por meio do processo avaliativo formativo. Assim,

[...] é preciso dizer francamente que, sem o auxílio dos adultos, as crianças podem, talvez, se organizarem sozinhas, mas são incapazes de formular e desenvolver seus interesses sociais, isto é, são incapazes de desenvolver amplamente o que está na própria base da auto-organização. Acrescentaríamos que o pedagogo não deve ser estranho à vida das crianças, não se limitando a observá-la. Se fosse assim, de que adiantaria nossa presença na escola? Exclusivamente ao ensino? Mas, de outro lado, o pedagogo não deve se intrometer na vida das crianças, dirigindo-a completamente, esmagando-as com sua autoridade e poder (PISTRAK, 1981, p. 140 apud PARO, 2011, p. 199).

Dessa maneira, a defesa de Vigotski (1931/2018), em relação a colaboração entre os/as alunos/as com e sem deficiência, em classes comuns, está clara quando afirma que a composição homogênea de um coletivo apenas por crianças com deficiência (classes especiais), com nível de desenvolvimento altamente semelhante, o mais parecido possível, em relação ao nível de desenvolvimento, é um ideal pedagógico falso, porque contradiz a lei fundamental do desenvolvimento, da noção de diversidade e da dinâmica da personalidade consciente da criança em geral, que se dá nas relações sociais e com parceiros mais experientes.

Se tratando da relação dos alunos/as com os/as professores/as, Vigotski (1924/2003), ao considerar que “[...] o professor é o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com o educando”, compreende que este/a deve atuar junto ao/a aluno/a como o/a parceiro/a mais experiente, como colaborador/a, organizador/a do processo ensino-aprendizagem, disponibilizando as produções técnicas e simbólicas (signos) que contribuem para a formação da personalidade consciente destes/as (CARVALHO, 2017).

Tendo sua prática pedagógica fundamentada na Teoria Histórico-Cultural, o/a professor/a “não faz pela criança” e “nem para a criança”, mas sempre “com a criança”, devendo envolvê-las em todas as fases do processo ensino-aprendizagem, seja de forma direta, quando estas participam das decisões “do que fazer e como fazer”, seja de forma indireta, quando aponta-se a elas o resultado da tarefa que lhes foram propostas com o objetivo de responder a algum interesse, necessidade ou vontade (TEIXEIRA; MELLO, 2016), ou seja, deve-se haver um processo ensino-aprendizagem dialético, em especial, o avaliativo, que considere ativo/a o/a aluno/a, o/a professor/a e o meio existente entre eles/as (TEIXEIRA; BARCA, 2019 a, b). Logo,

[...] é preciso encontrar a linha de comportamento justa, evitando, sem dúvida, o esmagamento da iniciativa das crianças, a imposição de dificuldades a sua organização, mas permanecendo, de outro lado, o companheiro mais velho que sabe ajudar imperceptivelmente, nos casos difíceis, e, ao mesmo tempo, orientar as tendências das crianças na boa direção. Para falar de forma mais concreta, isto quer dizer que é preciso suscitar nas crianças preocupações carregadas de sentido social: ampliá-las, desenvolvê-las, possibilitando às próprias crianças a procura de formas de realização (PIS-TRAK, 1981, p. 140 apud PARO, 2011, p. 200).

Cabe destacar que, para Vigotski (1931/2018), para que ocorra o processo dialético é importante o/a professor/a saber como a criança com deficiência se desenvolve, não importando por si só a deficiência, mas, a reação que surge na personalidade consciente da criança no processo de desenvolvimento em resposta à dificuldade com a qual ela/e se defronta e que decorre dessa deficiência. Tal que “Não devemos nos apoiar naquilo que falta à criança, naquilo que ela

não é, mas é preciso ter alguma noção, ainda que vaga, daquilo que ela possui, do que ela própria apresenta” (VIGOTSKI, 1931/2018, p. 3).

Acrescenta-se, que Vigotski, ao conceber o/a professor/a como um/a profissional crítico/a sobre sua realidade, considera que este/a necessita refletir que a organização de seus “ensinamentos” pode afetar, em maior ou menor grau, a personalidade consciente de seus/suas alunos/as, por isso que tudo precisa ser intencionalmente pensado e todos os elementos a serem utilizados devem ser considerados pelo/a professor/a em conjunto com os/as seus/suas alunos/as (SEIXAS, 2017), inclusive no que se trata à organização do processo da avaliação da aprendizagem, referente às metodologias, os instrumentos e os critérios avaliativos.

Considerando a organização e condução das relações sociais educativas dos/as alunos/as com os/as demais profissionais da escola, é necessário compreender que, na Teoria Histórico-Cultural, toma-se todos/as os/as profissionais da escola como parte ativa do meio social educativo, pois estes/as influenciam direta ou indiretamente na construção da personalidade consciente de todos/as os/as alunos/as, uma vez que o meio social educativo é “[...] o conjunto de todas as relações humanas vividas na escola” (TEIXEIRA; BARCA, 2019b). Desse modo, todos/as os/as profissionais da escola são, portanto, organizadores/as do meio social educativo de todos/as os/as alunos/as considerando os diversos espaços escolares.

Ressalta-se que, igualmente aos/as professores/as, todos/as estes/as também devem ter em mente que alunos/as PAEE apresentam particularidades na organização da sua personalidade consciente, requerendo caminhos alternativos e recursos especiais para que possam desenvolver-se plenamente (BARCA, 2017). Sendo “compensadas e mobilizadas”, segundo Vigotski, de forma individual, ou seja, no plano intrapsíquico, mas de forma social, no plano interpssíquico (BARCA, 2017; PESSOA, 2018).

Isto quer dizer que a qualidade no desenvolvimento da personalidade consciente do/a aluno/a PAEE só pode ocorrer por meio da organização intencional e planejada do meio social educativo, proporcionando-o/a caminhos alternativos e os recursos especiais, como a exemplo, por meio da utilização de Tecnologias Assistivas necessárias ao seu pleno desenvolvimento (BARCA, 2017; PESSOA, 2018), em especial, pelos/as professores/as do AEE, visto que, estas não constituem apenas um conjunto de produtos, mas, sim, uma área de conhecimento interdisciplinar que congrega também métodos, estratégias, práticas e serviços, construídos com a participação conjunta de profissionais e usuários (BONILHA, 2016).

Sendo importante, a partir disso, que a escola considere que o processo de construção da personalidade consciente do/a aluno/a PAEE depende das condições concretas oferecidas

pelo grupo social escolar, que podem ser adequadas ou empobrecidas. E, que uma “visão” escolar, ancorada na Teoria Histórico-Cultural, compreende que não é “[...] a deficiência em si que traça o destino de uma criança com deficiência, mas as condições concretas de vida que lhe são propiciadas” (BARCA, 2017, p. 18). Pois, deve, ainda, considerar que o conceito de compensação em Vigotski está ancorado na produção de uma luta social relacionada com o modo como o meio social se organiza para receber a criança com deficiência e a forma de orientação das práticas educacionais (DAINEZ; SMOLKA, 2014).

Não podendo o/a professor/a, e nem os/as demais profissionais da escola, deixarem de considerar que todo o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização da personalidade consciente “atípica” da pessoa. Que toda a cultura humana é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais. E, que todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo “típico” de pessoa (VIGOTSKI, S.D/2011), sendo essencial a organização do meio social educativo que ajude o/a aluno/a do/a PAEE na superação das dificuldades à construção da sua personalidade consciente.

Visto que “[...] o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (VIGOTSKI, S.D/2011, p. 869).

Sendo, minimamente, ideal na perspectiva da educação especial inclusiva, “[...] uma escola onde a comunidade reconhece e valoriza a diversidade humana e respeita as diferenças individuais com relação a estilos de aprendizagem” (FERREIRA *et al.*, 2015, p. 140).

Por último, no que se refere ao papel do/a professor/a nas relações sociais intencionalmente organizadas na escola para o processo de desenvolvimento da personalidade consciente dos/as alunos/as com as suas famílias, compreende-se que este/a deve conceber a família como parte ativa e essencial ao meio social educativo, pois colabora diretamente à construção da personalidade consciente do/a aluno/a, devendo ser considerada, pelo/a professor/a e pela escola, como parceira no desenvolvimento das “Obuchenies” organizadas aos/as alunos/as e desenvolvidas na escola ou fora dela, no âmbito familiar.

Paro (1998) diz que, enquanto fenômeno social mais abrangente, o processo educativo não pode estar desvinculado de tudo o que ocorre fora da escola, em especial no ambiente familiar, uma vez que precisa ter presente a continuidade entre a educação familiar e a escolar. Portanto, “[...] levar o aluno a querer aprender implica um acordo tanto com educandos, fazendo-os sujeitos, quanto com seus pais, trazendo-os para o convívio da escola, mostrando-lhes

quão importante é sua participação e fazendo uma escola pública de acordo com seus interesses de cidadãos” (PARO, 1997a apud PARO, 1998, p. 7).

Assim sendo, a partir da discussão apresentada em 07 (sete) formas de o/a professor/a organizar e conduzir as relações sociais educativas com o intuito de desenvolver com qualidade a personalidade consciente dos/as seus/suas alunos/as, baseada nos estudos de Teixeira e Barca (2019a), espera-se contribuir ao processo ensino-aprendizagem e, em especial, o avaliativo fundamentado em uma teoria, como a de Vigotski, que visa uma educação dialética.

## 6. CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

A escolha da temática “Avaliação da aprendizagem de alunos/as público-alvo da educação especial” como fruto de inquietações cotidianas surgidas durante minha trajetória profissional, tem como diferencial a investigação da temática a partir da escolha de um referencial teórico-metodológico fundamentado na psicologia histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski, já que, para o pensador soviético, a ideia central é que a educação é vista como parte da vida social e como preparação para a participação da criança para vida.

As considerações conclusivas aqui apresentadas, a partir dos significados expostos nas respostas através dos questionários com os/as profissionais que atuam na educação especial, devem ser analisadas como uma discussão sobre a educação especial que está longe de se esgotar, pois considera-se que é uma temática instigante e que esta pesquisa apresenta-se como uma contribuição inicial para a comunidade escolar, em especial, a do município de Breves e, conseqüentemente, às escolas públicas dos 16 (dezesesseis) municípios da Ilha do Marajó.

O objetivo geral foi evidenciar como os/as professores/as avaliam a aprendizagem de alunos/as PAEE em classes comuns nos anos iniciais do ensino fundamental no Município de Breves-PA. E, como objetivos específicos: 1. Revelar qual o conceito de avaliação da aprendizagem os/as professores/as da educação especial possuem; 2. Identificar os critérios, instrumentos e metodologias que os/as professores/as da educação especial utilizam à avaliação da aprendizagem de seus/suas alunos/as PAEE; 3. Revelar quais dificuldades os/as professores/as enfrentam para avaliar a aprendizagem de alunos/as PAEE; 4. Evidenciar se os/as professores/as da educação especial vêm recebendo formação continuada ou em serviço relacionadas a avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE; 4. Apresentar algumas implicações da Teoria Histórico-Cultural à avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE.

Tendo como questão direcionadora da pesquisa: Como os/as professores/as avaliam a aprendizagem de alunos/as público-alvo da educação especial, em classes comuns nos anos

iniciais do ensino fundamental, no Município de Breves-PA? E, questões norteadoras: 1. Qual o conceito de avaliação da aprendizagem os/as profissionais da educação especial possuem? 2. Quais os critérios, instrumentos e metodologias que os/as professores/as da educação especial utilizam à avaliação da aprendizagem de seus/suas alunos/as PAEE? 3. Quais dificuldades os/as professores/as enfrentam para avaliar a aprendizagem de alunos/as PAEE? 4. Os/As professores/as da educação especial vêm recebendo formação continuada, ou em serviço, relacionadas à avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE?

A primeira questão norteadora buscou revelar qual o conceito de avaliação da aprendizagem os/as profissionais da educação especial possuem. A concepção de avaliação da aprendizagem pelos/as profissionais que atuam na modalidade educação especial no município de Breves, se mostrou, de uma forma geral, relacionada ao processo de diagnóstico, de acompanhamento, de busca de estratégias que conduzam e definam melhores maneiras de organizar o processo ensino-aprendizagem destes/as na sala de aula comum, servindo de aprimoramento aos/as professores/as, principais organizadores/as do meio social educativo, e alunos/as, que devem ser ativos/as nesse processo, cumprindo o processo dialético da avaliação.

No entanto, apresenta-se, ainda, uma confusão conceitual em relação à concepção de avaliação da aprendizagem como “processo” e em relação aos instrumentos avaliativos e metodologias avaliativas “como meios” para atingir uma qualidade no processo ensino-aprendizagem. Assim como há, em alguns casos, a concepção de avaliação da aprendizagem considerando somente seus aspectos somativos e quantitativos, atrelados à concepção do pensamento positivista, defendida por Ralph Tyler e seus seguidores.

A concepção de avaliação da aprendizagem, especificamente na modalidade de ensino da educação especial, para os/as profissionais entrevistados/as, significa promover experiências de aproximação entre alunos/as e professores/as, necessitando-se que haja um desprendimento de estereótipos pré-definidos por este/a último, que deve oportunizar, como organizador do meio social educativo, um processo ensino-aprendizagem igual para todos/as, no entanto, de formas diversificadas, adaptadas à especialidade de cada aluno/a, baseando-se no “modelo social da deficiência”. O que vem de encontro à concepção de alguns profissionais, que entendem que a maioria dos casos de alunos/a PAEE necessitam de avaliação “sem” o caráter formal/rígido.

A segunda questão norteadora teve o intuito de identificar quais os critérios, instrumentos e metodologias que os/as professores/as da Educação Especial utilizam à avaliação da

aprendizagem de seus/suas alunos/as público-alvo da educação especial. Chegou-se à conclusão, com a pesquisa que utiliza-se critérios qualitativos, quantitativos e de tempo relacionados aos aspectos do desenvolvimento global dos/as alunos/as através de produções destes/as, respostas aos jogos concretos, evolução motora, oralidade, participação nas atividades de socialização, interação e percepção do seu desenvolvimento, de que há a necessidade da definição dos critérios avaliativos de forma colaborativa e a descrição destes no Plano de avaliação da aprendizagem dos/as alunos/as através do PPP das escolas, que contemplem a diversidade escolar, a singularidade e a particularidade de cada aluno/a e as suas reais possibilidades concretas, assim como as dos/as professores/as e do meio social educativo.

A pesquisa revela que são diversos os instrumentos avaliativos utilizados na avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE em classes comuns, sendo estes: Plano Educacional Individual (PEI) e/ou Plano Educacional Individual (PDI); Cadernos, Ficha de Registro e de diagnose do acompanhamento do/a aluno/a; Plano diário de professores/as; Relatórios descritivos dos aspectos globais do desenvolvimento do/a aluno/a; Registros visuais, como vídeos; Conversas com a família e alunos/as; Portfolio; Testes (básicos); Teste de verificação da aprendizagem (individual e coletivo); Produção de textos (individual e coletivo); diversos tipos de Provas; Mini Seminário; Atividades de classe e extraclasse; Debate; Leitura e escrita; Autoavaliação; Dramatização; Observação de atividades diárias em sala de aula; Trabalhos de pesquisa individual ou coletiva; Seminários; Produções de textos; Resoluções de exercícios; Planejamento, execução e apresentação de experiências; Trabalhos práticos; Conselho de classe. Além de outras técnicas e/ou instrumentos que o/a professor/a julgar conveniente.

Entre as metodologias utilizadas, constatou-se que os/as professores/as da educação especial usam: Atividades práticas; Construção de materiais concretos de acordo com cada deficiência; Jogos pedagógicos concretos (que cada professor/a produz); Produção de material pelos/as alunos/as; Atividades lúdicas, como vídeos, jogos e brincadeiras.

Percebeu-se que há uma preocupação em implementar metodologias e mudanças estruturais que beneficiem o processo ensino-aprendizagem a todos/as os/as alunos/as, presentes nos PPP's das escolas investigadas, como: Construção de Regimento Interno; Implementação de avaliação diagnóstica e de metodologias adequadas; Atendimento individual ao/a aluno/a pelo/a professor/a; Intervalo e espaço para as atividades recreativas; Formação continuada com ênfase em novas metodologias de ensino; Planejamento por meio do plano de aula elaborado diariamente pelo/a professor/a; Orientação pedagógica e projetos para diversificar as atividades de todas as disciplinas; Atividades que promovam a integração e a socialização como: debates,

ciclos de leitura, dinâmicas, jogos, pesquisas, trabalhos em grupos e outros; formação de professores/as voltados ao uso de recursos audiovisuais; planejamento diário e interesses pelos/as professores/as em executar suas atividades; orientação constante da coordenação pedagógica com sugestões de metodologias diversificadas; Efetivação de reuniões entre pais e professores/as para dialogar sobre o rendimento escolar; Orientação e incentivos aos pais acerca da realização dos trabalhos extraclasse efetuados pelo/a aluno/a; distribuição de kits de materiais didáticos necessários ao trabalho pedagógico contemplando todos/as os/as professores; Aquisição e disponibilização de material pedagógico; Elaboração e aplicação de simulado a cada semestre aos/as alunos/as que irão realizar as provas avaliativas dos governos federal e estadual; Realização de avaliação diagnóstica padrão (Língua Portuguesa e Matemática) por ano, no início do ano letivo, avaliação final para verificação do rendimento de cada aluno/a ao longo do ano letivo e socialização em reunião pedagógica e em reunião com os pais de alunos/as; Premiação de alunos/as “nota 10”; Realização de reunião pedagógica entre professores/as e coordenação pedagógica e entre pais e professores/as após cada avaliação bimestral; Estruturação das salas de aula através da aquisição de mobiliário adequado aos espaços escolares, bem como o mobiliário adaptado aos/as alunos/as PAEE.

A investigação evidencia, também, diversas problemáticas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem e às metodologias avaliativas, sendo muitas delas levantadas no Mini Fórum Municipal de Educação Especial Inclusiva, descritas no “Documento Base do Plano Municipal de Educação do Município de Breves 2015-2025”, entre estas a falta de: materiais didáticos, pedagógicos, recursos tecnológicos, mobiliário suficientes para atender alunos/as da educação especial; Insuficiência de material didático, recursos tecnológicos, pedagógicos e de acessibilidade para realizar o Atendimento Educacional Especializado na sala de recurso multifuncional, bem como na sala de aula comum; Falta de máquina e impressora braille, regletes e punção para o assessoramento de alunos/as com deficiência visual e baixa visão; de acervos bibliográficos em braille; De computadores e softwares voltados para o ensino do/a aluno/a cego ou com baixa visão; Inexistência no município de um centro ou núcleo responsável pela realização de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de Tecnologia Assistiva e a inexistência de um Sistema de Avaliação da educação especial no município de Breves.

A terceira questão norteadora teve o intuito de revelar quais dificuldades os/as professores/as enfrentam para avaliar a aprendizagem de alunos/as público-alvo da educação especial.

Uma das problemáticas apresentadas está relacionada ao processo ensino-aprendizagem colaborativo, já que se demonstra a necessidade de cooperação – processo valorizado pela Teoria Histórico-Cultural para o alcance da superação e emancipação humana – entre os/as professores/as regentes e especialistas, seja no auxílio ao processo avaliativo frente ao trabalho do/a professor/a no dia a dia ou na necessidade de diálogo entre este/as sobre as necessidades, especificidades e os ritmos de aprendizagem de seus/suas alunos/as PAEE.

Mostrou-se a necessidade de haver uma síntese dialética entre os/as professores/as, alunos/as e a família destes/as, todos considerados ativos ao meio social educativo na teoria histórico cultural, uma vez que o processo ensino-aprendizagem colaborativo não inclui nem os/as alunos/as como ativos/as na construção de seu conhecimento, nem seus familiares, pois, mesmo que seja um ideal encontrado nos textos dos PPP's das escolas entrevistadas, não se aponta ações relacionadas à esse direito nas dimensões pedagógicas destes documentos.

A rotatividade de professores/as que atuam na educação especial nos anos iniciais do ensino fundamental se mostrou como sendo uma das causas das dificuldades que estes/as possuem para avaliar seus/suas alunos/as PAEE com qualidade. Já que necessita-se de tempo para a adaptação tanto do/a aluno/a com o/a professor/a e, conseqüentemente, do/a professor/a para com o/a aluno/a e da necessidade pelo/a professor/a em ter um tempo para conhecer o ritmo e a personalidade consciente de cada aluno/a, sendo ele/a, ou não, PAEE e vice-versa.

A rotatividade de professores/as também podem revelar outras questões relacionadas às dimensões do trabalho escolar que incluem a melhoria da qualidade educativa e que pode estar sendo ameaçada pela alta rotatividade no trabalho dos/as professores/as, bem como identificar as precárias condições contratuais e ausência de concursos públicos nas redes municipais, que acabam gerando um contingente que trabalha em regime temporário e instável, migrando ano a ano de escola, o que podem incidir negativamente sobre a qualidade do ensino ministrado na rede de ensino, demonstrando a necessidade de vinculação do/a professor/a à escola de forma duradoura, permitindo-lhe acumular experiência com o passar dos anos, desenvolver laços de solidariedade com seus colegas e maiores vínculos com a comunidade e, especialmente, com seus/suas alunos/as, podendo também ser uma importante medida a se considerar na avaliação das políticas públicas educacionais.

Outras questões evidenciadas com a pesquisa são as dificuldades que os/as professores/as encontram para avaliar os/as alunos/as PAEE devido ao currículo escolar, uma vez que os/as professores/as relatam que estes/as não conseguem acompanhar o currículo, pois, muitos não estão alfabetizados e faltam constantemente em virtude da própria deficiência, assim como

as expectativas criadas pelos/as professores/as no processo ensino-aprendizagem de alunos/a PAEE e não alcançadas por estes/as, o que acaba os/as frustrando.

Mostra-se também a necessidade que as escolas tomem como referência em sua proposta pedagógica o “modelo social da deficiência”, que tem como concepção que é o ambiente que deve mudar para incluir os/as estudantes/as PAEE, e não o contrário, identificando e eliminando as barreiras ambientais que impeçam a realização do potencial da personalidade consciente destes/as, sendo necessários, para isso, adaptações/adequações possíveis e necessárias à qualidade do processo ensino-aprendizagem em todos os aspectos pedagógicos, inclusive no currículo e no planejamento dos critérios, instrumentos e metodologias avaliativas, pois, a teoria que fundamentou a pesquisa enfatiza a importância do/a professor/a saber como o/a aluno/a com deficiência se desenvolve, não importando por si só a deficiência, mas, a reação que surge na personalidade consciente deste/a no processo de desenvolvimento em resposta à dificuldade com a qual ela/ele se defronta e que decorre dessa deficiência, já que Vigotski defende que não devemos nos apoiar naquilo que falta à criança, naquilo que ela não é, mas é preciso ter alguma noção, ainda que vaga, daquilo que ela possui, do que ela própria apresenta, sendo que a tarefa da escola não consiste em acomodar-se ao defeito, mas em superá-lo em cooperação, no coletivo, junto à comunidade escolar.

No que diz respeito a quarta e última questão norteadora, que teve como objetivo evidenciar se os/as professores/as da educação especial vêm recebendo formação continuada ou em serviço relacionadas à avaliação da aprendizagem de alunos/as PAEE, evidencia-se que o CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos aparece como uma instituição essencial à oferta de formação continuada aos/às professores/as da educação especial, junto à equipe técnica da SEMED, visto que há uma grande necessidade de formação continuada, em especial, relacionada às diferentes deficiências, demandadas nas respostas dos/as profissionais entrevistados/as, que podem ser promotoras na qualidade do processo avaliativo, qualificando os/as professores/as frente à necessidade de uma avaliação que seja individualizada às necessidades e especificidades do/a aluno/a PAEE, por meio de critérios, metodologias e instrumentos adequados a cada deficiência ou dificuldade de aprendizagem.

No entanto, os municípios devem buscar parcerias junto às instituições de ensino superior atuantes no município, à promoção da oferta de formação continuada, sem custos, aos profissionais e com liberação destes/as em serviço, uma vez que a jornada dos/as professores/as, em alguns casos, é muito extensa e suas demandas frente ao planejamento escolar individual ocorre em paralelo às demandas do dia a dia destes/as como humanos/as, além de que, o Plano

Municipal de Educação de Breves revela essa necessidade, de se ter formação continuada a todos/as os professores/as nas diversas áreas das deficiências e, entende-se, de forma gratuita.

Considera-se, por fim, que esta pesquisa, mesmo com suas limitações devido a pandemia da covid-19, cumpriu seu objetivo geral ao responder à questão central desta pesquisa de como os/as professores/as avaliam a aprendizagem de alunos/as público-alvo da educação especial, em classes comuns nos anos iniciais do ensino fundamental, no Município de Breves-PA?, evidenciada por meio das questões norteadoras que direcionaram esta pesquisa. Ainda são poucos os estudos direcionados à educação especial no município de Breves, desta forma, considera-se esta pesquisa como um importante documento que pode, e deve, ser estudado e considerado em momentos de planejamento e de implementação de políticas públicas educacionais voltadas à educação especial no município de Breves.

Além de que vem fortalecer as demais pesquisas evidenciadas no levantamento das Dissertações e Teses dos PPGE's de Universidades Públicas Paraenses, em especial, as da linha de pesquisa: Formação de professores, Trabalho docente, Teorias e Práticas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

E aos estudos voltados à Teoria Histórico-Cultural, ao considerar que esta é uma potente teoria que pode, e deve, embasar a prática avaliativa de professores/as em todos os níveis de ensino, inclusive na prática do/a coordenador/a pedagógico/a, como organizador/a do meio social formativo de professores/as, cargo de carreira que assumo e contribuo em escolas públicas urbanas do município de Breves a partir de minha personalidade consciente, que foi impactada positivamente com as concepções e teses de Vigotski, pois este considera que o processo ensino-aprendizagem, deve ocorrer de forma dialética, entre professores/as, alunos/as e o meio social educativo, o que conseqüentemente, fortalece a concepção de avaliação diagnóstica, formativa, contínua, reflexiva, crítica, democrática, emancipatória e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- AAIDD.ORG. **Uso de retardo mental neste site**. Disponível em: <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/historical-context>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2009, 131p.
- ANACHE, A. A. *et al.* Atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais do Estado de Mato Grosso do Sul. *In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (Org.). Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial*. Marília, São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015, p. 279- 300.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em psicologia**. n. 2. p. 63-70, 1995. Disponível em: <http://pepsic.bvs.lud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a08.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.
- ARAÚJO, Heleno. Organização e luta dos docentes no Brasil. *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; VIEIRA, Livia Fraga. (Org.) O trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 325-342.
- BARCA, Ana Paula de Araújo. **Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante Coclear: um estudo de caso fundamentado na perspectiva Histórico-Cultural**. 2017. 168 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2017. Disponível em: [http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8777/1/Dissertacao\\_SubjetivacaoEscolarizacaoAluno.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8777/1/Dissertacao_SubjetivacaoEscolarizacaoAluno.pdf). Acesso em: 03 jul. 2019.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROCO, Sonia Mari Shima. Contexto e textos de Vygotski sobre a defectologia. *In: BARROCO, S. M. S., LEONARDO, N. S. T., SILVA T.S.A. da. (Org.). Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem*. 1.<sup>a</sup> ed. v. 1. Maringá: EDUEM, 2012, p. 41-65.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. 128p.
- BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. Da Tecnologia Assistiva. *In: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Comentada*. SETUBAL, Joyce Marquezini; FAYAN, Regiane Alves Costa (Org.). Campinas: Fundação FEAC, 2016, p. 207-2013. Disponível em: <https://www.feac.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Lei-brasileira-de-inclusaocometada.pdf>. Acesso em: 06 set. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso: 10 jun. 2019.

\_. UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF, 1994, 17p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11 de jan. 2021.

\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 20 de jan. 2021.

\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 jan. 2021.

\_. Ministério da Educação. Gabinete da Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica n.º 9/2010. **Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-aee&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-aee&Itemid=30192). Acesso em: 06 set. 2021.

\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, Janeiro de 2008, 19p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2021.

\_. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília, DF, 2020, 124p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso: 05 ago. 2021.

\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1**. Brasília, DF, 1994. 66f. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos Jurídicos. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 20 jan. 2021.

BREVES. Prefeitura Municipal de Breves. Secretaria Municipal de Educação. Anexo Único - Lei n.º 2.388/2015. **Documento Base do Plano Municipal de Educação do Município de Breves 2015-2025**. Breves, 2015. Disponível em: <http://breves.pa.gov.br/wp->

content/uploads/2020/02/15.1%20-%20Anexo%20da%20Lei%20n.%202388-2015%20-%20PME.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.

\_. Prefeitura Municipal de Breves. Instituto de Previdência Social. **Conheça a história do município de Breves**. Breves, 2021a. Disponível em: <https://ipmb.breves.pa.gov.br/o-instituto/#prettyPhoto>. Acesso em: 01 out. 2021.

\_. Prefeitura Municipal de Breves. Secretaria Municipal de Saúde. **Boletim epidemiológico da COVID-19**. Breves, 26 de novembro de 2021b. Disponível em: <https://breves.pa.gov.br/category/semsa/boletins/>. Acesso em: 30 nov. 2021.

\_. Prefeitura Municipal de Breves. Gabinete do Prefeito. **Decreto Municipal nº. 027, de 18 de março de 2020a**. Breves, 2020a.

\_. Conselho Municipal de Educação de Breves. **Resolução n.º 014, de 11 de novembro de 2020**. Breves, 2020b.

\_. Conselho Municipal de Educação de Breves. **Resolução do n.º 015/2020/CME, de 17 de dezembro**. Breves, 2020c.

\_. Prefeitura Municipal de Breves. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Ensino **Currículo Continuum da Escola Pública Brevese-Ano 2020/2021**. Breves, 2020d.

\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Ensino. **Plano de Aplicações das Atividades Pedagógicas Não Presenciais - 2020**. Breves, 2020e.

\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Ensino. **Projeto Político Pedagógico da “Escola Inclusiva I”**. Breves, 2014.

\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Ensino. **Projeto Político Pedagógico da “Escola Inclusiva II”**, Breves, 2019.

\_. Prefeitura Municipal de Breves. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Ensino. **Proposta Curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Breves/PA**. Breves, 2011.

\_. Prefeitura Municipal de Breves. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Ensino. **Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação de Breves – 2012a**. Breves, 2012.

\_. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Ensino. **Regimento Unificado das Escolas do Município de Breves/Pará – 2012b**. Breves, 2012.

\_. Prefeitura Municipal de Breves. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Atendimento Educacional Especializado Hallel Pinheiro Vasconcelos. **Regimento Interno do Centro de Atendimento Educacional Especializado Hallel Pinheiro Vasconcelos - 2018**. Breves, 2018.

\_. Prefeitura Municipal de Breves. Gabinete do Prefeito. Lei nº 2.340, de 1.º de maio de 2014. **Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores Públicos da**

**Administração Direta do Município de Breves, das Secretarias vinculadas à Secretaria Municipal de Administração.** Breves, 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade.** São Paulo: EDUC, 2011. Edição do Kindle.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações.** 4.<sup>a</sup> ed. Petrópolis. RJ: Vozes. 2013, 174p.

CARVALHO, Lusinete França de. **O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: um enfoque Histórico-Cultural.** 2019, 218 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2019. Disponível em: <https://ppged.propesp.ufpa.br/arquivos2/File/DissertacaodeLusineteCarvalho.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

CAVALCANTE, Fabiana Silva.; SILVA, Isabel de Oliveira e.; BITENCOURT, Laís Caroline Andrade. Relação Família-Escola na Educação Especial: a questão do compartilhamento do cuidado e educação de estudantes Surdos na perspectiva das famílias. *In: Em defesa da educação pública, laica e gratuita: políticas e resistências. Pôster - 13<sup>a</sup> Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste*, GT 15, Educação Especial, 2018. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/3/2468TEXTTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/3/2468TEXTTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 10 dez. 2021.

DAINEZ, Débora. SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014071545>. Acesso em: 31 out. 2021.

DAINEZ, Débora.; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educ. Pesqui.**, v. 45, São Paulo, p. 1-18, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e187853.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2021.

DELARI JR. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. *In: DELARI JR., A. Vigotski e a prática do psicólogo: em percurso da psicologia geral à aplicada.* Mimeo. Umuarama, 2009. 40 p., 2<sup>a</sup> versão.

\_. Dialética da psicologia e dialética do humano como seu objeto em diálogo com a história da psicologia. **Coletivo Eras e Dias.** Curitiba, PR: Mimeo, 2017, 8p.

\_. Princípios éticos em Vigotski: perspectivas para a psicologia e a educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 1, Presidente Prudente, SP, p. 45-63, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2153>. Acesso em: 31 out. 2021.

\_. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição, 2015, p. 43-82. *In: TULESKI, Silvana Calvo.; CHAVES, Marta.; LEITE, Hilusca Alves. Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa.* Maringá: Eduem, 2015, p. 7-194.

DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. 1995, p. 51- 79. *In*: SOUSA, Clarilza Prado de. **Avaliação do rendimento escolar**. (Org.). 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

\_. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989, 91p.

DICIONÁRIO REVERSO. **bureaux definição, bureaux significado**. 2021. Disponível em: <https://dicionario.reverso.net/frances-definicao/bureaux>. Acesso em: 26 ago. 2021.

ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. 4. ed. v. 5. São Paulo: Cortez, 2013, p. 13-37.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.23, n.2, p.129-139, mai-ago, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9163>. Acesso em: 10 dez. 2021.

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

FRANCO, Maria Laura P. Franco. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. *In*: SOUSA, Clarilza Prado de. **Avaliação do rendimento escolar**. (Org.). 4.ª ed. Campinas. SP: Papyrus, 1995, p. 13-26.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. Prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; Notas de Vicente Chel. 5.ª ed., São Paulo: Cortez, 2001, 144p.

\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0BxgqoVhThgkqdHIPTkNXUWZ5RHM/edit?resourcekey=0-TIPQUZiDHUeJCERXwQSZoA>. Acesso em: 18 jun. 2021.

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como Direito Humano. **EJA EM DEBATE**, Ano 2, n. 2, Florianópolis, Jul. 2013. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso em: 24 set. 2021.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes; MIRANDA, Terezinha Guimarães. Avaliação e atendimento educacional especializado: perspectivas na escola inclusiva. *In*: MENDES, Enicéia G; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina M.D. (Org.). **Inclusão escolar e a Avaliação do Público-alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE, 2015, p. 213-238.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. *In*: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (Org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no Início do Século XX**. Florianópolis, UFSC: CED, NUP, 2017, p. 19-66.

GEOGERAL. **Mapa do Estado do Pará.** 2021. Disponível em: <https://geogeral.com/h/m/b/brpa.htm>. Acesso em: 22 nov. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6.<sup>a</sup> ed., São Paulo: Atlas, 2008, 200p.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Rev. Téc. Maria da Graça Souza Horn. 3.<sup>a</sup> ed., Porto Alegre: Penso, 2017, 352p.

GOMES, Suzana dos Santos. **Um olhar sobre as práticas de avaliação na escola.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, 166p.

GONÇALVES, Arlete Marinho.; NASCIMENTO, Ivany Pinto.; LOBATO, Huber Kline Guedes. O futuro acadêmico e profissional nas Representações Sociais de jovens Surdos do Ensino Médio. **Revista Reflexão e Ação**, v. 23, n. 3, Santa Cruz do Sul, p. 240-260, Set./Dez. 2015. Disponível em: [https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6393/pdf\\_47](https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6393/pdf_47). Acesso em: 28 jul. 2020.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, 131p.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** 40 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009, 104p.

HORA, Genigleide Santos; ALMEIDA, Wolney Gomes; CAFESEIRO, Jeane Santos. Avaliação da aprendizagem nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Itabuna/BA. *In*: MENDES, Enicéia G; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina M.D. (Orgs). **Inclusão escolar e a Avaliação do Público-alvo da Educação Especial.** São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE, 2015. p. 239-254.

HORTINS, Regina Celia Linhares; JORDÃO, Suelen Garay Figueiredo; FERREIRA, Valéria Silva. A avaliação do Estudante público-alvo da educação especial na concepção de professores de Sala de Recursos Multifuncionais, Balneário Camboriú-SC. *In*: MENDES, Enicéia G; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina M.D. (Org.). **Inclusão escolar e a Avaliação do Público-alvo da Educação Especial.** São Carlos: Marquezine & Manzini. AB-PEE, 2015, p. 303 - 325.

IBGE. **História do Estado do Pará.** 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/historico>. Acesso em: 23 ago. 2020.

\_. **Panorama dos dados estatísticos do município de Breves - Pará.** 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/breves/panorama>. Acesso em: 10 out. 2021.

\_. **População no último censo:** IBGE, Censo Demográfico 2010. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/breves/panorama>. Acesso em: 23 ago. 2020.

\_. **Rede e fluxos do território – Gestão do Território.** 2014. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=286286>. Acesso em: 23 ago. 2020.

\_. **Dados de matrículas iniciais da educação especial no Brasil. Anexo II 2020 final.** 2020. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resultado/2013/Anexo\\_II\\_final\\_2013.xlsx](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2013/Anexo_II_final_2013.xlsx). Acesso em: 24 set. 2021.

\_. **Dados de matrículas iniciais da educação especial no Brasil. Anexo II final.** 2013. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resultado/2020/Anexo\\_II\\_2020\\_Final.xlsx](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2020/Anexo_II_2020_Final.xlsx). Acesso em: 24 set. 2021.

\_. **Resultados Finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais) – Anexo II.** 2015. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resultado/2015/2015\\_resultados\\_finais\\_censo\\_escolar\\_anexo\\_II.xlsx](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2015/2015_resultados_finais_censo_escolar_anexo_II.xlsx). Acesso em: 25 ago. 2021.

\_. **Resultados Finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais). Anexo II.** 2016. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resultado/2016/retificacao\\_anexo\\_II.xlsx](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2016/retificacao_anexo_II.xlsx). Acesso em: 25 ago. 2021.

\_. **Resultados Finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais). Anexo II.** 2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resultado/2017/dados\\_2017\\_Final\\_Anexo\\_II.xlsx](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2017/dados_2017_Final_Anexo_II.xlsx). Acesso em: 25 ago. 2021.

\_. **Resultados Finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais). Anexo II.** 2018. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resultado/2018/2018\\_final\\_anexo\\_II.xlsx](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2018/2018_final_anexo_II.xlsx). Acesso em: 25 ago. 2021.

\_. **Resultados Finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais). Anexo II.** 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resultado/2019/anexo\\_II\\_final-2019.xlsx](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resultado/2019/anexo_II_final-2019.xlsx). Acesso em: 25 ago. 2021.

INFOESCOLA. **Iha de Marajó.** 2020. Disponível em: <https://www.infoescola.com/geografia/ilha-de-marajo/>. Acesso em: 23 ago. 2020.

JANNUZZI, Gilberta Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235/237>. Acesso em: 10 ago. 2021.

\_. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 3. ed. rev. Campinas. São Paulo: Autores associados., 2012. 211p. Coleção educação contemporânea.

JESUS, Denise. Meyrelles de.; VIEIRA, Alexandro Braga.; AGUIAR, Ana Marta Bianchi de.; SOAVE, Alana Rangel Barreto. Avaliação e Educação Especial: Diálogos sobre Diagnóstico, Planejamento e Rendimento Escolar nas Salas de Recursos Multifuncionais. *In: MENDES, Enicéia G; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina M.D. (Org.). Inclusão escolar e a Avaliação do Público-alvo da Educação Especial.* São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE, 2015, p. 327-348.

KOZULIN, Alex. **Vygotsky’s Psychology: a biography of ideas.** Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1990/2001, p. 195-210. 1. N.T. Tradução para fins didáticos, realizada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Regina dos Santos Teixeira - Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFPA).

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006. 176p.

LOBATO, Huber Kline Guedes. **A educação especial em Breves – Pará: de 1985 a 2018**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019, 81p.

\_. Dizeres de uma professora sobre a escolarização de surdos no contexto da inclusão escolar em Breves-Pará. **Periferia Educação Cultura & Comunicação**. v.9 n.1 jan-jun 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/28993/20726>. Acesso em: 30 set. 2021.

\_. Políticas de educação especial no Brasil e a educação de Surdos em Breves – Pará. *In*: anais do 7.º Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2016, São Carlos. **Anais eletrônicos...** Campinas: Galoá, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee7/papers/politicas-de-educacao-especial-no-brasil-e-a-educacao-de-surdos-em-breves----para>. Acesso em: 30 set. 2021.

\_. **Representações sociais de professoras a respeito do atendimento educacional especializado para alunos surdos**. 2015. 204 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará. Centro de Ciências Sociais e Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém. 2015. Disponível em: [http://ccse.uepa.br/ppged/wpcontent/uploads/dissertacoes/09/huber\\_kline\\_guedes\\_bobato.pdf](http://ccse.uepa.br/ppged/wpcontent/uploads/dissertacoes/09/huber_kline_guedes_bobato.pdf). Acesso em: 03 jul. 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011, 372p.

\_\_\_\_\_, Cipriano Carlos. **A avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez. 2018, 231p.

LUGLI, Rosário Genta. Novas e velhas interpretações. *In*: LUGLI, Rosário Genta.; GUALTIERI, Regina C. Ellero. (Org.) **A escola e o fracasso escolar**. v. 6., São Paulo: Cortez, 2012, p. 45-80, Coleção educação & saúde.

MACIEL, Maria Eunice de S. **A eugênia no Brasil. Anos 90**. Porto Alegre, n.11. julho de 1999, p. 121-143. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31532/000297021.pdf?sequence=1>. Acesso em: 03 jul. 2021.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1 Reimpressão. São Paulo: Editora Summus, 2015. 81p.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed., São Paulo: Editora Atlas, 2003, 311p.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?format=pdf>. Acesso em: 31 out. 2021.

MARX, Karls. Teses contra Feuerbach. *In*: MARX, Karls. **Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica**. Estugarda. 1845/1888, pp. 69-72. Disponível em: <http://orientacaomarxista.blogspot.com/2009/06/escrito-na-primavera-de-1845-publicado.html>. Acesso em: 01 dez. 2021.

MASSON, G. As Contribuições do Método Materialista Histórico e Dialético para a Pesquisa Sobre Políticas Educacionais. *In*: **IX ANPED Sul**. Seminário de Pesquisa de Educação da Região Sul, 2012, p. 1-13. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>. Acesso em: 31 out. 2021.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 231p.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33. p. 387-559 set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

\_. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, p. 93-109, mayo-agosto, 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041/>. Acesso em: 03 jul. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves.; ALMEIDA, Maria Amélia.; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, n. 41, Curitiba, Brasil: Editora UFPR, p. 81-93, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHVwTHV43NqzRzVDBJZ7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo. Avaliação do aluno do público-alvo da Educação Especial. *In*: MENDES, Enicéia G; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina M.D. (Org.). **Inclusão escolar e a Avaliação do Público-alvo da Educação Especial**. Marília, São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015, p. 27-50.

MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira., FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Base Nacional Comum Curricular e a educação especial no contexto da inclusão escolar. 10º Encontro Internacional de Formação de Professores. **11º Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional**. 2021, p.1-16. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/4770/1796>. Acesso em: 01 de set. 2021.

MOVIMENTOMARAJOFORTE. **Isto é MARAJÓ! Ilha do Marajó em mosaico de imagens do satélite LANDSAT 5/TM**. 2020. Disponível em: <http://movimentomarajoforte.blogspot.com/2012/03/isso-e-marajo-ilha-do-marajo-em.html>. Acesso em: 23 ago. 2020.

NEGRO. Antônio Luigi. Paternalismo, Populismo e História Social. **Cad. AEL**, v.11, n. 20/21, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/24672/1/2004%20negro%20CADs%20AEL.PDF>. Acesso em: 03 jul. 2021.

OLIVEIRA, João Ferreira de.; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; VIEIRA, Livia Fraga. (Org.). **O trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 63-89.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma Educação Decolonial? **Academia. edu**. 2017. Disponível em: <https://www.academia.edu/23089659>. Acesso em: 01 jun. 2020.

OMS. **OMS lança nova classificação internacional de doenças**. 2018. Disponível em: <https://unicrio.org.br/oms-lanca-nova-classificacao-internacional-de-doencas/>. Acesso em: 10 set. 2021.

\_. **Histórico da pandemia de COVID-19**. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19#:~:text=Em%2031%20de%20dezembro%20de,identificada%20antes%20em%20seres%20humanos>. Acesso em: 10 ago. 2020.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e Produtividade da escola pública. Trabalho apresentado no V Seminário Internacional Sobre Reestruturação Curricular, realizado de 6 a 11/7/1998, em Porto Alegre, RS. *In*: SILVA, Luiz Heron da. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 1-8. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2010/a\\_gestao\\_da\\_educacao\\_vitor.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/a_gestao_da_educacao_vitor.pdf). Acesso em: 08 dez. 2021.

\_. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista**. n. 41, Curitiba, Brasil: Editora UFPR, p. 197-213, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/wpcontent/uploads/2019/10/autonomiadoeducandonaescolafundamental.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2021.

PEREIRA JR., Edimilson Antônio.; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. **Caderno de Pesquisa**, v. 46, n.º 160, p. 312-331, abr./jun, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/B6szXszKwjCjCcDqpJFX-sNJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2021.

\_. Retenção e rotatividade docente nas Redes Municipais de Ensino no Brasil. **Práxis Educativa**, vol. 13, núm. 3, Setembro-Dezembro, p. 734-749, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/12078/209209210242/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PERRENOUD, Phillippe. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Trad. Patricia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed., 2004, 229p.

PESSOA, Leilane de Nazaré Fagundes. **Dinâmica avaliativa para identificação de deficiência em crianças da educação infantil**: um estudo na rede pública municipal de ensino de Belém-PA. 2018, 182fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2015. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Leilane.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ª ed., São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-38.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. Volume 22, Número 81, p. 1-29, 11 de agosto de 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n81.2014>. Acesso em: 15 jul. 2021.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de tradução de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional. 2010, 295 fls. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2010. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010\\_ZoiaRibeiroPrestes.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9123/1/2010_ZoiaRibeiroPrestes.pdf). Acesso em: 31 out. 2021.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: ARANTES Valéria Amorim. **Inclusão escolar**. 6.<sup>a</sup> ed., v. 1, São Paulo: Pontos e Contrapontos, Summus, 2006, p. 31-73.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. 2012, 200fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. Perspectivas da Escola Inclusiva: Algumas reflexões. *In*: CASTRO, Adriano Monteiro de. *et al.* RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri.; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho. (Org.). **Educação Especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003, p. 41-69.

SANT'ANNA, Ilza Martins, **Por que avaliar?**: como avaliar?: critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, 137p.

SANTOS, Maria Vânia Quirino dos. Uso do plano de desenvolvimento individualizado (PDI) para a inclusão educacional de alunos com deficiência. 2020. 129 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica. Belém, 2020. Disponível em: <https://ppeb.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Disserta%C3%A7%C3%B5es/2020/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Maria%20V%C3%A2nia%20Quirino%20dos%20Santos.pdf>. Disponível em: 05 jul. 2021.

SANTOS, Élide Cristina da Silva de Lima.; MOREIRA, Jefferson da Silva. A “Nova” Política de Educação Especial como afronta aos Direitos Humanos: Análise Crítica do Decreto n.º 10.502/2020. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, p. 156-175, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/ree>. Acesso em: 23 nov. 2021.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. 8.<sup>a</sup> ed., São Paulo: Cortez, 2010, 172p.

SEIXAS, Livia Maria Oliveira Silva de. **A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil:** implicações da Teoria Histórico-Cultural. 2018, 125 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2015. Disponível em: [http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Livia\(2\).pdf](http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Livia(2).pdf). Acesso em: 05 jul. 2021.

SILVA, Katiane Symone de Brito Pessoa da.; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos.; ARAÚJO, Érica Soares de Oliveira. Avaliação: um olhar para o trabalho empreendido em Salas de Recursos Multifuncionais, em Natal/RN. *In:* MENDES, Enicéia G; CIA, Fabiana. **Inclusão escolar e a Avaliação do Público-alvo da Educação Especial.** São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE, 2015, p. 117- 132.

SILVA, Otto Marques da. **A epopéia ignorada:** a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987, 470p.

SOUSA, Clarilza Prado de. Significado da avaliação do rendimento escolar: uma pesquisa com especialistas da área. *In:* SOUSA, Clarilza Prado de. **Avaliação do rendimento escolar.** (Org.). 4.<sup>a</sup> ed. Campinas. SP: Papirus, 1995, p. 109- 140.

SOUSA, Sandra Zakia Lian. Revisando teoria da avaliação da aprendizagem. *In:* SOUSA, Clarilza Prado (Org.). **Avaliação do rendimento escolar.** 4.<sup>a</sup> ed. SP: Papirus, 1995. p. 27- 48. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha.** 2010, 130 fls. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3070/3397.pdf?isAllowed=y&sequence=1>. Acesso em: 10 set. 2021.

TARTUCI, Dulcéria; FLORES, Maria Marta Lopes; BERGAMASCHI, Elânia Maria Marques; DEUS, Dayanne Cristina Moraes de. A avaliação nas Salas de Recursos Multifuncionais no Contexto da Educação Inclusiva em Goiás. *In:* MENDES, Enicéia G; CIA, Fabiana; D'AFFONSECA, Sabrina M.D. (Org). **Inclusão escolar e a Avaliação do Público-alvo da Educação Especial.** São Carlos: Marquezine & Manzini. ABPEE, 2015, p. 255-278.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. BARCA, Ana Paula de Araújo. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores. **Revista de Educação, Ciência e Cultura.** Canoas, v. 24, n. 1, p. 71-84, 2019a. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4584>. Acesso em: 10 de out. 2020.

\_. Organização do meio social educativo para a criação musical na educação infantil. **Cad. Cedex,** Campinas, v. 39, n. 107, p. 73-86, jan.-abr., 2019b.

\_. A educação na perspectiva de Vigotski: implicações para a formação e o trabalho docente. *In:* **A produção do conhecimento em educação na Amazônia:** políticas, formação e cultura / organização Vera Lúcia Jacob Chaves, Lúcia Isabel da Conceição Silva. 1.<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020, p. 265-284.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos; MELLO, S. A. Formação de professores: uma teoria para orientar a prática. *In: CORRÊA, C. H., CAVALCANTE, L. I. P. e BISSOLI, M. F. Formação de professores em perspectiva*. Manaus: EDUA, 2016, p. 85-110.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987, 175p.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. 3.<sup>a</sup> ed. brasileira, São Paulo: Edições Loyola, 1999, 479p.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. 7.<sup>a</sup> ed. v.6. São Paulo: Libertad., 2005, 230p.

\_. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. *In: FERNANDES, Claudia de O. Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014, p. 17-56.

\_. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico do cotidiano da sala de aula**. 16.<sup>a</sup> ed. rev. e ampl, São Paulo: Cortez, 2019, 319p.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1924/2003.

\_. El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica, 1927/1997, p. 256-413. *In: VYGOTSKI, Lev Semenovitch. Obras escogidas*. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1927/1997. Tomo I, p. 3-496.

\_. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, 1931/2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844003001>. Acesso em: 31 out. 2020.

\_. Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar. S.D/2020. Trad. do russo por Marina Darmaros e Pavel Golub. *In: Cadernos RCC#21. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*. v. 7, n. 2, p. 144-160, maio 2020. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/882/532>. Acesso em: 02 dez. 2021.

\_. **Princípios de Educação Social para a Criança Surda**. 1925a/1994. Tradução para fins didáticos realizada por Adjuto de Eudes Fabri, de L. S VIGOTSKI,. "Principles of Social Education for Deaf Children" in "The Collected Works of L. S. Vygotsky". Esta tradução teve a colaboração de Achilles Delari Jr. e Eugenio Pereira de Paula Jr. Primeira versão concluída em 18/05/94.

\_. A consciência como problema da psicologia do comportamento. *In VIGOTISKI, L.S. Teoria e Método em psicologia*. São Paulo. Martins Fontes. 1925b/1999, p. 55-85.

\_. Manuscrito de 1929 [psicologia concreta do homem]. **Educação & Sociedade**. Vigotski - O manuscrito de 1929: Temas sobre a constituição cultural do homem. Campinas: Cedes, n. 71, 1929/2000, p. 139-168.

\_. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. S.D/2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2020.

\_. **A transformação socialista do homem**. Tradução de Roberto Della Santa Barros e Revisão de Marcelo Dalla Vecchia, 1930/2004. Disponível em: <http://www.gaeppe.unir.br/uploads/57575757/A%20Transformacao%20Socialista%20do%20Homem%20-%20Lev%20Vigotski.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

\_. Génesis de las funciones psíquicas superiores. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas - Tomo III**. 2. ed. Madrid: Visor. 1931/2000, p. 139-168.

\_. Prólogo a la versión Russa del libro de E. Thorndike: Principios enseñanza basados a la psicología. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas. Tomo I**. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1926/1997, p. 143-162.

\_. Pensamiento y Palabra. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas. TOMO II**. Madrid: Machado Libros. 1934/2001, p. 287-348.

WALSH, C; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, v. 26, n. 83, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Acesso em: 01 jun. 2020.


YOUTUBE. **Cidade de Breves/Marajó**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X>. Acesso em: 23 ago. 2020.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, vol. 22, núm. 2, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Abril-Junho 2018, p. 147-155. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>. Acesso em: 06 dez. 2021.

APÊNDICE A – Solicitação de autorização para a realização da pesquisa na SEMED/Breves e no CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos.

SEMED  
SERVIÇO DE PROTOCOLO  
Protocolo em: 07/01/2020  
Assinatura: *[assinatura]*

**ΕΙΦ** | **GEPEIF**  
Grupo de Estudos e  
Pesquisas em Educação,  
Infância e Filosofia



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**Instituto de Ciências da Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia - GEPEIF**

**SOLICITAÇÃO**

Para: Secretaria Municipal de Educação de Breves-PA.

Ilm<sup>o</sup>/a Senhor/a Secretário/a,

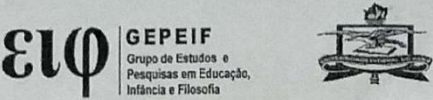
A estudante **ILMA FIALHO DE OLIVEIRA**, aluna regular vinculada a Universidade Federal do Pará (UFPA), sob o número **201905770003**, no programa de **MESTRADO EM EDUCACAO** está realizando pesquisa sobre **PRÁTICAS AVALIATIVAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE BREVES-PA**. Nesse sentido, solicitamos, para que a pesquisa seja bem sucedida, que a V<sup>a</sup>. S<sup>a</sup> permita que a estudante colete dados sobre a Educação Especial no Município de Breves-PA.

Agradecemos, antecipadamente, a contribuição da secretaria à pesquisa e ao conhecimento científico.

Belém, 19 de dezembro de 2019.

*Waldir de Abreu*  
Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu  
Doutor em Ciências Humanas e Educação  
Professor da UFPA

APÊNDICE B – Solicitação de coleta de dados sobre educação especial ao Centro de Atendimento Educacional Especializado Hallel Pinheiro Vasconcelos - CAEE/Breves.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**Instituto de Ciências da Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia - GEPEIF**

**SOLICITAÇÃO**

Para: Centro de Atendimento Educacional Especializado Hallel Pinheiro Vasconcelos – Breves-PA.

Ilm<sup>o</sup>a Senhor/a Coordenador/a,

A estudante **ILMA FIALHO DE OLIVEIRA**, aluna regular vinculada a Universidade Federal do Pará (UFPA), sob o número **201905770003**, no programa de **MESTRADO EM EDUCACAO** está realizando pesquisa sobre **PRÁTICAS AVALIATIVAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE BREVES-PA**. Nesse sentido, solicitamos, para que a pesquisa seja bem sucedida, que a V<sup>a</sup>. S<sup>a</sup> permita que a estudante colete dados sobre a Educação Especial neste CAEE.

Agradecemos, antecipadamente, a contribuição da secretaria à pesquisa e ao conhecimento científico.

Belém, 19 de dezembro de 2019.

*Recebi em: 07-01-2020  
Francinete Rodrigues*

*Waldir Abreu*  
**Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu**  
**Doutor em Ciências Humanas e Educação**  
**Professor da UFPA**

APÊNDICE C – Ratificação de solicitação de autorização para a realização da pesquisa na SEMED/Breves e no CAEE Hallef Pinheiro Vasconcelos.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FILOSOFIA -  
GEPEIF

### SOLICITAÇÃO

**Para:** Diretora de Ensino da Secretaria Municipal de Educação – DEN/SEMED.

Senhora Diretora,

Vimos por meio deste, ratificar, solicitação encaminhada a esta Secretaria Municipal de Educação (documento em anexo), referente permissão para a realização de pesquisa: “Avaliação da aprendizagem na Educação Especial do Município de Breves-PA”, que tem como Objetivo: evidenciar como os/as professores/as avaliam a aprendizagem de alunos/as público-alvo da Educação Especial, em classes comuns nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Município de Breves-PA, sendo desenvolvida pela estudante ILMA FIALHO DE OLIVEIRA, aluna regular vinculada a Universidade Federal do Pará (UFPA), sob o número 201905770003, no PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO.

Na oportunidade, também anexamos o documento referente a AUTORIZAÇÃO da realização do estudo nesta DIRETORIA DE ENSINO e no CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO HALLEF PINHEIRO VASCONCELOS.

Agradecemos, antecipadamente, a contribuição da Secretaria à pesquisa e ao conhecimento científico.

Belém (PA), 05 de agosto de 2021.

  
Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu  
Doutor em Ciências Humanas e Educação  
Professor da UFPA

APÊNDICE D – Termo de autorização à realização da pesquisa no CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos pela Diretoria de Ensino da SEMED.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FILOSOFIA -  
GEPEIF

### AUTORIZAÇÃO

Eu \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável pela “**Diretoria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação – DEN/SEMED**”, autorizo a realização do estudo “Avaliação da aprendizagem na Educação Especial do Município de Breves-PA.”, nesta Diretoria de Ensino e no **Centro de Atendimento Educacional Especializado Hallel Pinheiro Vasconcelos**. O referido estudo é parte do Projeto de Dissertação de Mestrado de Ilma Fialho de Oliveira, orientada pelo Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará. Fui informado (a) pelos pesquisadores acerca das características e objetivos da pesquisa, bem como da necessidade da cessão de cópia de documentos (impressos ou em mídia): Organograma da Secretaria Municipal de Educação (para descrição da Instituição); Regimento Interno do CAEE e imagem atual da faixa da do CAEE (para caracterização da Instituição); Dados gerais de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns/regulares, no município de Breves, referentes aos anos de 2019, 2020 e 2021. Assim, como da necessidade de aplicação de Questionário impresso e/ou por meio do *google forms* ao/a técnico/a pedagógico/a, lotado/a no referido Centro.

Breves (PA), 05 de agosto de 2021.

---

Assinatura e carimbo do (a) responsável institucional

#### PESQUISADORES:

Ilma Fialho de Oliveira – (Mestranda – Acadêmica-Pesquisadora)

Waldir Ferreira de Abreu – (Orientador – Professor-Pesquisador)

APÊNDICE E – Termo de autorização à realização da pesquisa nas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental pelo CAEE Hallel Pinheiro Vasconcelos.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FILOSOFIA -  
GEPEIF

### AUTORIZAÇÃO

Eu \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável pelo “**Centro de Atendimento Educacional Especializado Hallel Pinheiro Vasconcelos**”, autorizo a realização do estudo “Avaliação da aprendizagem na Educação Especial do Município de Breves-PA.”, na E.M.E. F\_\_\_\_\_. O referido estudo é parte do Projeto de Dissertação de Mestrado de Ilma Fialho de Oliveira, orientada pelo Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará. Fui informado (a) pelos pesquisadores acerca das características e objetivos da pesquisa, bem como da necessidade da cessão de cópia de documentos (impressos ou em mídia): Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; Dados de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns/regulares, referentes aos anos de 2019, 2020 e 2021. Assim, como da necessidade de aplicação de Questionários impressos e/ou por meio do *google forms* aos/as professores/as da Educação Especial (Professor/a regente e Professor/a Apoio Pedagógico), lotados em classes comuns/regulares nos anos iniciais (1.º ao 5.º ano) do Ensino Fundamental e ao/a coordenador/a pedagógica/a, da referida instituição escolar.

Breves (PA), 05 de agosto de 2021.

---

Assinatura e carimbo do (a) responsável institucional

PESQUISADORES:

Ilma Fialho de Oliveira – (Mestranda – Acadêmica-Pesquisadora)

Waldir Ferreira de Abreu – (Orientador – Professor-Pesquisador)

APÊNDICE F – Termo de autorização à realização da pesquisa nas “Escolas Inclusivas I e II”.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FILOSOFIA -  
GEPEIF

### AUTORIZAÇÃO

Eu \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável pela E.M.E.F \_\_\_\_\_, autorizo a realização do estudo “Avaliação da aprendizagem na Educação Especial do Município de Breves-PA.”, nesta instituição de ensino. O referido estudo é parte do Projeto de Dissertação de Mestrado de Ilma Fialho de Oliveira, orientada pelo Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará. Fui informado (a) pelos pesquisadores acerca das características e objetivos da pesquisa, bem como da necessidade da cessão de cópia de documentos (impressos ou em mídia): Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; Dados de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns/ regulares, referentes aos anos de 2019, 2020 e 2021. Assim, como da necessidade de aplicação de Questionários impressos e/ou por meio do *google forms* aos professores/as da Educação Especial (Professor/a regente e Professor/a Apoio Pedagógico), lotados em classes comuns/ regulares nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental e ao/a coordenador/a pedagógica/a, desta referida instituição escolar.

Breves (PA), 05 de agosto de 2021.

---

Assinatura e carimbo do (a) responsável institucional

PESQUISADORES:

Ilma Fialho de Oliveira – (Mestranda – Acadêmica-Pesquisadora)

Waldir Ferreira de Abreu – (Orientador – Professor-Pesquisador)

APÊNDICE G – Questionário do/a Técnico/a Pedagógico/a.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FILOSOFIA -  
GEPEIF

### Questionário do/a Técnico/a Pedagógico/a

**Título da pesquisa:** "Avaliação da aprendizagem na Educação Especial do Município de Breves-PA".

**Objetivo:** Evidenciar como os/as professores/as avaliam a aprendizagem de alunos/as público-alvo da educação especial, em classes comuns nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Município de Breves-PA.

#### 1. Identificação do/a Técnico/a Pedagógico/a:

- 1.1 Nome completo: \_\_\_\_\_
- 1.2 Idade: \_\_\_\_\_
- 1.3 Instituição: \_\_\_\_\_
- 1.4 Vínculo Institucional: ( ) Efetivo ( ) Temporário
- 1.5 Tempo de atuação no magistério (anos): \_\_\_\_\_
- 1.6 Tempo de atuação na Educação Especial (anos): \_\_\_\_\_
- 1.7 Cargo/Função anterior (se houver): \_\_\_\_\_
- 1.8 Tempo no Cargo/Função anterior se houver (anos): \_\_\_\_\_
- 1.9 Cargo/Função atual: \_\_\_\_\_
- 1.10 Tempo no Cargo/Função atual (anos): \_\_\_\_\_
- 1.11 Formação Inicial: \_\_\_\_\_
- 1.12 Formação Continuada (Pós-Graduação e/ou cursos de extensão, aperfeiçoamento, oficinas pedagógicas e similares) se houver: \_\_\_\_\_

2. O que você entende por avaliação da aprendizagem?

3. O que você entende por avaliação da aprendizagem na Educação Especial?

4. Que critérios, instrumentos e metodologias os/as professores/as das classes comuns, dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Breves, utilizam para avaliar a aprendizagem de seus/suas alunos/as do público-alvo da Educação Especial?

5. Quais as dificuldades os/as professores/as das classes comuns, dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Breves, enfrentam para avaliar a aprendizagem escolar de seu/sua aluno/a do público-alvo da Educação Especial?

6. Os/As professores/as das classes comuns, dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Breves têm participado de formações continuadas relacionadas a temática "Avaliação da aprendizagem de alunos/as público-alvo da Educação Especial, durante o período que você está exercendo esta função? Quais?

APÊNDICE H – Questionário do/a Coordenador/a Pedagógico/a.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FILOSOFIA -  
GEPEIF

**Questionário do/a Coordenador/a Pedagógico/a**

**Título da pesquisa:** "Avaliação da aprendizagem na Educação Especial do Município de Breves-PA".

**Objetivo:** Evidenciar como os/as professores/as avaliam a aprendizagem de alunos/as do público-alvo da educação especial, em classes comuns nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Município de Breves-PA.

**1. Identificação do/a Coordenador/a Pedagógico/a:**

1.1 Nome completo: \_\_\_\_\_

1.2 Idade: \_\_\_\_\_

1.3 Instituição: \_\_\_\_\_

1.4 Vínculo Institucional: ( ) Efetivo ( ) Temporário

1.5 Tempo de atuação no magistério (anos): \_\_\_\_\_

1.6 Tempo de atuação na Educação Especial (anos): \_\_\_\_\_

1.7 Cargo/Função anterior (se houver): \_\_\_\_\_

1.8 Tempo no Cargo/Função anterior se houver (anos): \_\_\_\_\_

1.9 Cargo/Função atual: \_\_\_\_\_

1.10 Tempo no Cargo/Função atual (anos): \_\_\_\_\_

1.11 Formação Inicial: \_\_\_\_\_

1.12 Formação Continuada (Pós-Graduação e/ou cursos de extensão, aperfeiçoamento, oficinas pedagógicas e similares) se houver: \_\_\_\_\_

2. O que você entende por avaliação da aprendizagem?

3. O que você entende por avaliação da aprendizagem na Educação Especial?

4. Que critérios, instrumentos e metodologias os/as professores/as das classes comuns, dos anos iniciais, do Ensino Fundamental de sua escola utilizam para avaliar a aprendizagem de seus/suas alunos/as público-alvo da Educação Especial?

5. Quais as dificuldades enfrentadas para avaliar a aprendizagem escolar dos/as alunos/as do público-alvo da Educação Especial pelos/as professores/as das classes comuns, dos anos iniciais, do Ensino Fundamental de sua escola?

6. Os/As professores/as das classes comuns, dos anos iniciais do Ensino Fundamental de sua escola, têm participado de formações continuadas relacionadas a temática "Avaliação da aprendizagem de alunos/as público-alvo da Educação Especial, durante o período que você está exercendo esta função? Quais?

APÊNDICE I – Questionário do/a Professor/a Regente e Apoio Pedagógico.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E FILOSOFIA -  
GEPEIF

**Questionário do/a Professor/a Regente e Apoio Pedagógico**

**Título da pesquisa:** "Avaliação da aprendizagem na Educação Especial do Município de Breves-PA".

**Objetivo:** Evidenciar como os/as professores/as avaliam a aprendizagem de alunos/as público-alvo da educação especial, em classes comuns nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Município de Breves-PA.

**1. Identificação do/a Professor/a:**

1.1 Nome completo: \_\_\_\_\_

1.2 Idade: \_\_\_\_\_

1.3 Instituição: \_\_\_\_\_

1.4 Ano/série escolar em que atua: \_\_\_\_\_

1.5 Vínculo Institucional: ( ) Efetivo ( ) Temporário

1.6 Tempo de atuação no magistério (anos): \_\_\_\_\_

1.7 Tempo de atuação na Educação Especial (anos): \_\_\_\_\_

1.8 Cargo/Função anterior (se houver): \_\_\_\_\_

1.9 Tempo no Cargo/Função anterior se houver (anos): \_\_\_\_\_

1.10 Cargo/Função atual: \_\_\_\_\_

1.11 Tempo no Cargo/Função atual (anos): \_\_\_\_\_

1.12 Formação Inicial: \_\_\_\_\_

1.13 Formação Continuada (Pós-Graduação e/ou cursos de extensão, aperfeiçoamento, oficinas pedagógicas e similares) se houver: \_\_\_\_\_

2. O que você entende por avaliação da aprendizagem?

3. O que você entende por avaliação da aprendizagem na Educação Especial?

4. Que critérios, instrumentos e metodologias você utiliza para avaliar a aprendizagem de seu/sua aluno/a público-alvo da Educação Especial?

5. Quais as dificuldades você enfrenta para avaliar a aprendizagem escolar de seu/sua aluno/a do público-alvo da Educação Especial?

6. Você tem participado de formações continuadas relacionadas a temática "Avaliação da aprendizagem de alunos/as público-alvo da Educação Especial, durante o período que você está exercendo esta função? Quais?

APÊNDICE J – Termo de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido (TCALE).

### **TERMO DE CONSENTIMENTO E ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCALE)**

Eu, Ilma Fialho de Oliveira, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico, do Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade do Federal do Pará (UFPA), Campus Guamá-Belém/PA, venho por meio deste, formalmente, convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada: “Avaliação da aprendizagem na Educação Especial do Município de Breves-PA”, sob a orientação do Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu.

#### **ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA**

Para seu conhecimento, esta pesquisa tem como fundamental objetivo: Evidenciar como os/as professores/as avaliam a aprendizagem de alunos/as público-alvo da educação especial, em classes comuns nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Município de Breves-PA. Para tanto, constitui-se de um estudo de cunho qualitativo, com análise bibliográfica, documental e pesquisa de campo, com base na Teoria Histórico-Cultural. Na busca de uma proximidade com a realidade e como procedimento metodológico para coleta e análise de dados aplicaremos Questionários aos sujeitos da pesquisa. Atendendo o que prescreve a Resolução N.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, no qual consta a determinação de que para todo e qualquer trabalho realizado com seres humanos é necessário prévia autorização, esclareço que a identidade dos (as) professores (as) será preservada e a autorização para uso das informações obtidas com este questionário será dada a pesquisadora por meio da assinatura deste Termo. Enfatizo que sua participação é voluntária e que o presente documento consiste em autorizar o uso de sua entrevista por meio do questionário para apresentação na defesa da dissertação, quando pronta, e em apresentações acadêmicas, tais como congressos e eventos do gênero. Sua contribuição poderá ser interrompida a qualquer momento (com a garantia de devolução de seus depoimentos). Somando-se ao exposto, esclareço que a participação na pesquisa não se vincula a nenhum tipo de benefício direto, tais como compensações pessoais ou financeiras atreladas à autorização concedida, visto que a finalidade do estudo é contribuir com a compreensão do processo de avaliação da aprendizagem na Educação Especial no município *locus* da pesquisa. Desde já agradeço a compreensão e colaboração. Diante dos esclarecimentos e inclinada a esclarecer outras eventuais dúvidas, solicito seu consentimento para utilizar os dados por você fornecidos todas as vezes que fizer referências a este estudo.

#### **AUTORIZAÇÃO**

Eu \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_,  
e-mail: \_\_\_\_\_ declaro que li as informações acima sobre a pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por livre vontade, aceito participar da pesquisa, colaborando assim com a construção dos dados para posterior análise.

Breves (PA): \_\_\_\_/\_\_\_\_/2021.

---

PARTICIPANTE DA PESQUISA

ANEXO A - PDI de alunos/as PAEE em salas comuns dos anos iniciais do ensino fundamental/Meio Urbano (Ano letivo 2021).

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
PREFEITURA DE Breves

CAEE  
HALLEF PINHEIRO VASCONCELOS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
PREFEITURA DE Breves

PREFEITURA MUNICIPAL DE BREVES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
HALLEF PINHEIRO VASCONCELOS

Data de preenchimento  
\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### PDI FUNDAMENTAL – I

IDENTIFICAÇÃO/DADOS DA ESCOLA			LEGENDA
NOME DA ESCOLA: _____			*NÍVEL
GESTOR ESCOLAR: _____			1-NENHUM
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: _____			2-RAZOÁVEL
Prof(a) REGULAR: _____			3-BOM
Geografia: _____			4-MUITO BOM
E. Amazônicos: _____			5-EXCELENTE
Português: _____			6-NÃO
E. Cidades: _____			
Matemática: _____			
E. Religião: _____			
História: _____			
EDUCAÇÃO FÍSICA: _____			
DIREÇÃO CIDADÃ: _____			
ARTES: _____			
ENDEREÇO DA ESCOLA: _____			

IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO	
ALUNO (A): _____	IDADE: _____
DATA DE NASC.: ____/____/____	ANO ESCOLARIDADE: _____
PAI: _____	TURNO: _____
MÃE: _____	TURMA: _____
RESP. PELO ALUNO (A): _____	DIAGNÓSTICO DO ALUNO/CID: _____
ENDEREÇO: _____	FONE(S): _____
NOME DA PRIMEIRA ESCOLA: _____	
DEFICIÊNCIA OU COMPROMETIMENTO QUE A CRIANÇA APRESENTA: ( ) OUTROS: _____	
( ) DEFICIÊNCIA FÍSICA	( ) DEFICIÊNCIA MULTÍPLAS
( ) DEFICIÊNCIA SENSORIAL	( ) DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL
( ) DEFICIÊNCIA TGD –	( ) DEFICIÊNCIA AUDITIVA
( ) DEFICIÊNCIA VISUAL	( ) DEFICIÊNCIA VISUAL
( ) DEFICIÊNCIA VISUAL	( ) DEFICIÊNCIA VISUAL
ÁREAS DE COMPROMETIMENTO	
( ) APRESENTA QUADRO COMPULSIVO – FREQUÊNCIA: _____	
( ) APRESENTA ESPASMOS MUSCULAR – FREQUÊNCIA: _____	
PARTICIPA DE ALGUM TIPO DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO EXTRAESCOLAR ( ) S ( ) N QUAIS? _____	
ALUNO (A) RECEBE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO/ESPECIALISTA: ( ) S ( ) N QUAIS? _____	
UTILIZA RECURSOS DE ACESSIBILIDADE MATERIAIS/METODOLOGIA ADAPTÁVEIS? ( ) S ( ) N QUAIS? _____	
FAZ USO CONTÍNUO DE MEDICAMENTO? PARA QUÊ? CAUSA EFEITOS COLATERAIS? ( ) S ( ) N QUAIS? _____	

Centro de Atendimento Educacional Especializado Hallel Pinheiro Vasconcelos  
Estrada Breves/Arapijô, nº226, bairro Aeroporto – CEP: 68.800-000-Breves-Pará-Brasil

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
PREFEITURA DE Breves

CAEE  
HALLEF PINHEIRO VASCONCELOS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
PREFEITURA DE Breves

PREFEITURA MUNICIPAL DE BREVES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
HALLEF PINHEIRO VASCONCELOS

### IDENTIFICA/DESTINGUE/CONHECE

Perto/longe	( ) S ( ) N	Dia/noite	( ) S ( ) N	Curto/comprido	( ) S ( ) N
Direita/esquerda	( ) S ( ) N	Grande/pequeno	( ) S ( ) N	Largo/estrito	( ) S ( ) N
Dentro/fora	( ) S ( ) N	Seco/molhado	( ) S ( ) N	Largo/estrito	( ) S ( ) N
Quente/frio	( ) S ( ) N	Muito/pouco	( ) S ( ) N	Cedo/tarde	( ) S ( ) N
Alto/baixo	( ) S ( ) N	Ganhar/perder	( ) S ( ) N	Devagar/deprespa	( ) S ( ) N
Pequeno/grande	( ) S ( ) N	Aumentar/diminuir	( ) S ( ) N	Aberto/fechado	( ) S ( ) N
Liso/aspero	( ) S ( ) N	Melhor/peior	( ) S ( ) N	Em cima/em baixo	( ) S ( ) N
Duro/mole	( ) S ( ) N	Grosso/fino	( ) S ( ) N	Leve/pesado	( ) S ( ) N
Mais/menos	( ) S ( ) N	Igual/diferente	( ) S ( ) N	Vazio/cheio	( ) S ( ) N
Leve/pesado	( ) S ( ) N	Para cima/para baixo	( ) S ( ) N	No frente/atrás/no lado	( ) S ( ) N
Ontem/hoje/amanhã	( ) S ( ) N	Primeiro/entre/último	( ) S ( ) N	Começo/meio/fim	( ) S ( ) N

### HABILIDADES INTERPESSOAIS AFETIVAS

Autoagressão	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES	Sociabilidade	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES
Heteroagressividade (Múltiplas agressões)	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES	Cooperação	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES
Empatia	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES	Respeito	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES
Indisciplinada	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES	Lida com convicções sociais	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES
Consegue lidar com regras	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES	Lida com conflitos	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES
Autoestima	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES	Resistência a frustrações	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES
Humor instável	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES	Autoregulação	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES
Admite as consequências dos seus atos?	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES	Isolamento/timidez	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES

### HABILIDADES COGNITIVAS/METACOGNITIVAS/LÓGICO-MATEMÁTICO/PERCEPÇÕES

Interesses por objetos	( ) S ( ) N NÍVEL _____	Associação	( ) S ( ) N NÍVEL _____
Memória sensorial	( ) S ( ) N NÍVEL _____	Seriação	( ) S ( ) N NÍVEL _____
Comparação	( ) S ( ) N NÍVEL _____	Classificação	( ) S ( ) N NÍVEL _____
Organização	( ) S ( ) N NÍVEL _____	Abstração (conduta simbólica)	( ) S ( ) N NÍVEL _____
Passou noções iniciais das 4 operações matemáticas	( ) S ( ) N NÍVEL _____	Noções de números	( ) S ( ) N NÍVEL _____
Noções de tamanho	( ) S ( ) N NÍVEL _____	Noções de direção	( ) S ( ) N NÍVEL _____
Noções de quantidade	( ) S ( ) N NÍVEL _____	Noções de volume	( ) S ( ) N NÍVEL _____
Noções de lugar	( ) S ( ) N NÍVEL _____	Noções de comprimento	( ) S ( ) N NÍVEL _____
Noções de posição	( ) S ( ) N NÍVEL _____	Noções de massa	( ) S ( ) N NÍVEL _____
Noções de distância	( ) S ( ) N NÍVEL _____	Noções de tempo	( ) S ( ) N NÍVEL _____
Noções de forma	( ) S ( ) N NÍVEL _____	Noções de capacidade	( ) S ( ) N NÍVEL _____
Noções de medição	( ) S ( ) N NÍVEL _____		

Centro de Atendimento Educacional Especializado Hallel Pinheiro Vasconcelos  
Estrada Breves/Arapijô, nº226, bairro Aeroporto – CEP: 68.800-000-Breves-Pará-Brasil



PREFEITURA MUNICIPAL DE BREVES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
HALLEF PINHEIRO VASCONCELOS

**HABILIDADES MOTORAS/PSICOMOTORAS**

COMPREENSÃO DO CORPO COMO UM TODO	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES	EQUILIBRIO ESTÁTICO (fica em pé, ou em um pé só)	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES
COMPREENSÃO DAS PARTES DO CORPO E SUAS FUNÇÕES	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES	EQUILIBRIO DINÂMICO (anda em linha reta, subir, descer, pular com os dois pés, pular em um pé só)	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES
PERCEPÇÃO ESPACIAL (como se percebe no espaço)	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES	FLEXIBILIDADE MOTORA (executa intencionalmente determinadas movimentos, voluntários ou sobre comandos)	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES
OBS:			

**ADEQUAÇÃO POSTURAL**

<b>COORDENAÇÃO MOTORA GROSSA (marque)</b>			
( ) ROLA	( ) ARRATA-SE	( ) ENGATINHA	( ) SENTA
( ) AJDELHA	( ) FICAR DE PÉ	( ) ANDA	( ) CORRE
OBS:			

**COORDENAÇÃO MOTORA FINA/COORDENAÇÃO VISOMOTORA**

PEGA	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES	ATIRA (JOGA)	( ) S ( ) N NÍVEL
RASGA	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES	DOBRA	( ) S ( ) N NÍVEL
SOLTA	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES	DESNHA TIPOS DE TRAÇADOS	( ) S ( ) N NÍVEL
MODELA	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES	PEGA CORRETAMENTE A TESOURA	( ) S ( ) N NÍVEL
POSSUI CONTROLE DIRECIONAL DO TRAÇADO	( ) S ( ) N NÍVEL	UTILIZA TRAÇADOS RETOS E COMPLEXOS	( ) S ( ) N NÍVEL
RECORTA EM LINHA RETA	( ) S ( ) N NÍVEL	REALIZA MOVIMENTO DE PUNÇA	( ) S ( ) N NÍVEL
RECORTA EM LINHA CURVA	( ) S ( ) N NÍVEL	PEGA CORRETAMENTE O LÁPIS	( ) S ( ) N NÍVEL
APRESENTA LIMITE NA PINTURA	( ) S ( ) N NÍVEL		( ) S ( ) N NÍVEL
OBS:			



PREFEITURA MUNICIPAL DE BREVES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
HALLEF PINHEIRO VASCONCELOS

**ASPECTOS PEDAGÓGICOS/COGNITIVOS**

CONCEITOS – N/N¹/N²/N³

MEMÓRIA DE CURTO PRAZO – LEMBRA-SE DE ACONTECIMENTOS COTIDIANOS OCORRIDOS NUM PERÍODO DE ATÉ 6 HORAS?	( )
MEMÓRIA DE LONGO PRAZO – LEMBRA-SE DE FATOS OCORRIDOS AO LONGO DA VIDA E OS UTILIZA NO COTIDIANO? EX.:RECONHECER LETRAS E NÚMEROS, PESSOAS.	( )
MEMÓRIA AUDITIVA – MEMORIZA O QUE ESCUTA?	( )
MEMÓRIA VISUAL – MEMORIZA O QUE VÊ?	( )
PERCEPÇÃO AUDITIVA – ESCUTA E INTERPRETA OS ESTÍMULOS SONOROS?	( )
PERCEPÇÃO CORPORAL – TEM CONSCIÊNCIA DO PRÓPRIO CORPO?	( )
PERCEPÇÃO ESPACIAL – COMPREENDE AS DIMENSÕES DO ENTORNO E DOS OBJETOS?	( )
PERCEPÇÃO TÁTIL – RECONHECE FORMAS, TEXTURAS, TAMANHOS PELO TATO?	( )
PERCEPÇÃO TEMPORAL – TEM A CAPACIDADE DE SITUAR-SE EM FUNÇÃO DA SUCESSÃO DOS ACONTECIMENTOS? EX.: ONTEM, HOJE, AMANHÃ, ANTES, DURANTE, APÓS, HORA, SEMANA, MÊS.	( )
PERCEPÇÃO VISUAL – ENXERGA E INTERPRETA OS ESTÍMULOS VISUAIS (CLARO, ESCURO, CORES, FORMAS, OBJETOS)?	( )
ATENÇÃO ALERTA – RESPONDE IMEDIATAMENTE A UM ESTÍMULO APRESENTADO?	( )
ATENÇÃO ALTERNADA – REALIZA ATIVIDADE PROPOSTA E CONVERSA AO MESMO TEMPO?	( )
ATENÇÃO SELETIVA – CONCENTRA-SE EM UMA ATIVIDADE IGNORANDO OS DEMAIS ESTÍMULOS?	( )
ATENÇÃO SUSTENTADA – CONCENTRA-SE POR UM LONGO PERÍODO DE TEMPO NA ATIVIDADE PROPOSTA?	( )
RACIOCÍNIO LÓGICO ABDUTIVO – BUSCA NOVAS IDEIAS E CONHECIMENTOS QUE POSSAM VALIDAR UMA CONCLUSÃO? EX.: PELA MANHÃ OBSERVO O TELHADO E ELE ESTÁ MOLHADO. LOGO, A NOITE DEVE TER CHOVIDO.	( )
RACIOCÍNIO LÓGICO DEDUTIVO – PARTE DE UM FATO GERAL PARA UM PARTICULAR, CONCLUINDO-O? EX.: TODAS AS MAÇAS DAQUELA CAIXA SÃO VERDES. ESSAS MAÇAS SÃO DAQUELA CAIXA. LOGO, ESSAS MAÇAS SÃO VERDES.	( )
RACIOCÍNIO LÓGICO INTUITIVO – PARTE DE UM FATO ESPECÍFICO PARA O GERAL, CONCLUINDO-O? A CONCLUSÃO NEM SEMPRE SERÁ VERDADEIRA. EX.: KLAUS É ALEMÃO DE OLHOS AZUIS, PETER É ALEMÃO DE OLHOS AZUIS, TOM É ALEMÃO DE OLHOS AZUIS, JOSEPH É ALEMÃO DE OLHOS AZUIS. LOGO TODO ALEMÃO TEM OLHOS AZUIS.	( )
PENSAMENTO ANALÍTICO – SEPARA O TODO EM PARTES COM AS MESMAS CARACTERÍSTICAS? EX.: EM UMA CAIXA DE BRINQUEDOS SEPARA BOLAS, BONECAS E CARRINHOS.	( )
PENSAMENTO CRIATIVO – BASEADO EM SEUS CONHECIMENTOS CRIA OU MODIFICA ALGO EXISTENTE?	( )
PENSAMENTO CRÍTICO – EXAMINA, ANALISA OU AVALIA?	( )
PENSAMENTO DE SÍNTESE – SINTETIZA, RESUME HISTÓRIAS OU FATOS EM POUCAS PALAVRAS?	( )
PENSAMENTO QUESTIONADOR – PROPÕE PERGUNTAS E BUSCA RESPONDÊ-LAS?	( )
PENSAMENTO SISTÊMICO – CONSIDERA VÁRIOS ELEMENTOS E OS RELACIONA? EX.: SEPARA O MATERIAL ESCOLAR DO MATERIAL DE HIGIENE PESSOAL.	( )
COMPREENDE ORDENS SIMPLES? EX.: SENTAR, LEVANTAR, SAIR, ENTRAR.	( )
COMPREENDE ORDENS COMPLEXAS? EX.: TRANSMITIR UM RECADO À ALGUÉM.	( )
RELATA SITUAÇÕES VIVIDAS POR ELE?	( )

LEGENDA: N – APRESENTA N¹ – APRESENTA COM AJUDA N² – NÃO APRESENTA N³ – NÃO OBSERVADO

**ASPECTOS GERAIS**

O QUE SE ESPERA DA UNIDADE ESCOLAR NO QUE CERNE O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA?	_____
	_____
	_____



PREFEITURA MUNICIPAL DE BREVES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
HALLEF PINHEIRO VASCONCELOS

**Proposta curricular prevista no projeto pedagógico para o ano/turma do estudante.**

☛ Necessidades educativas especiais/específicas (barreiras educativas) decorrentes da condição do estudante:

- Comunicação aumentativa alternativa
- Libras
- Braille
- Adequação de material (ampliação, adaptação em Libras, Braille, uso de imagens ou questões diretas, Construção de passo...)
- Adequação no ambiente (rampas, sinalizadores...)
- Adequações Atitudinais (acreditar nas possibilidades do estudante, evitar bullying, preconceito)
- Estratégias diferenciadas (recursos visuais, sons/imagens, Clarificação de conteúdos, agrupamentos produtivos...)
- Profissional de Apoio (cuidador, monitor, estagiário)
- Atendimento Educacional Especializado AEE
- Tecnologia Assistiva
- Informática Acessível
- Flexibilização de conteúdo, tempo e objetivos
- Auxílio Ledor (para as avaliações)
- Auxílio transcrição (para as avaliações)
- Nenhuma

**Observações:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**INDICAR CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS PARA A AVALIAÇÃO:**

<input type="checkbox"/> Portfólio	<input type="checkbox"/> Observação	<input type="checkbox"/> Relatos
<input type="checkbox"/> Desenhos	<input type="checkbox"/> Registro escrito	<input type="checkbox"/> Vídeos
<input type="checkbox"/> Fotos	<input type="checkbox"/> Avaliação Escrita	<input type="checkbox"/> Pesquisa
<input type="checkbox"/> Avaliações orais	<input type="checkbox"/> Avaliações orais	<input type="checkbox"/> Múltipla escolha
<input type="checkbox"/> Trabalho em grupo	<input type="checkbox"/> Trabalho Individual	<input type="checkbox"/> Apresentações
<input type="checkbox"/> Conselho de classe	<input type="checkbox"/> Roda de conversas	<input type="checkbox"/> Entrevistas
<input type="checkbox"/> Reuniões com a equipe pedagógica	<input type="checkbox"/> Provas de marcar e responder certa ou errada	
<input type="checkbox"/> Outros. Qual(is)?		



PREFEITURA MUNICIPAL DE BREVES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
HALLEF PINHEIRO VASCONCELOS

**Plano de ação**

MODELO DE PLANEJAMENTO SEMESTRAL – FUND. I	
COMPONENTE CURRICULAR: <b>Português</b>	SEMESTRE: ( ) 1º ( ) 2º
PROFESSOR(A)	
APOIO PEDAGÓGICO	
PERÍODO: ( ) 1º data / / ( ) 2º data / / ( ) 3º data / / ( ) 4º data / /	
HOUVE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR? ( ) SIM ( ) NÃO MOTIVO: _____	
HABILIDADES 1º SEMESTRE	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
HABILIDADES 2º SEMESTRE	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO 1º SEMESTRE	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO 2º SEMESTRE	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
RECURSOS: 1º SEMESTRE	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
RECURSOS: 2º SEMESTRE	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
AVALIAÇÃO: 1º SEMESTRE	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
AVALIAÇÃO: 2º SEMESTRE	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	



PREFEITURA MUNICIPAL DE BREVES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
HALLEF PINHEIRO VASCONCELOS

**MODELO DE PLANEJAMENTO SEMESTRAL- FUND. I**

<b>COMPONENTE CURRICULAR:</b> Matemática	<b>SEMESTRE:</b> ( ) 1º ( ) 2º
<b>PROFESSOR(A)</b>	
<b>APOIO PEGAGÓGICO</b>	
<b>PERÍODO:</b> ( ) 1º data / / ( ) 2º data / / ( ) 3º data / / ( ) 4º data / /	
<b>HOUE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR?</b> ( ) SIM ( ) NÃO <b>MOTIVO:</b>	
<b>HABILIDADES 1º SEMESTRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
<b>HABILIDADES 2º SEMESTRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
<b>ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO 1º SEMESTRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
<b>ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO 2º SEMESTRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
<b>RECURSOS: 1º SEMESTRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
<b>RECURSOS: 2º SEMESTRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
<b>AVALIAÇÃO: 1º SEMESTRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
<b>AVALIAÇÃO: 2º SEMESTRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	



PREFEITURA MUNICIPAL DE BREVES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
HALLEF PINHEIRO VASCONCELOS

**MODELO DE PLANEJAMENTO SEMESTRAL- FUND. I**

<b>COMPONENTE CURRICULAR:</b> História/Geografia	<b>SEMESTRE:</b> ( ) 1º ( ) 2º
<b>PROFESSOR(A)</b>	
<b>APOIO PEGAGÓGICO</b>	
<b>PERÍODO:</b> ( ) 1º data / / ( ) 2º data / / ( ) 3º data / / ( ) 4º data / /	
<b>HOUE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR?</b> ( ) SIM ( ) NÃO <b>MOTIVO:</b>	
<b>HABILIDADES 1º SEMESTRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
<b>HABILIDADES 2º SEMESTRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
<b>ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO 1º SEMESTRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
<b>ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO 2º SEMESTRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
<b>RECURSOS: 1º SEMESTRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
<b>RECURSOS: 2º SEMESTRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
<b>AVALIAÇÃO: 1º SEMESTRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
<b>AVALIAÇÃO: 2º SEMESTRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	



PREFEITURA MUNICIPAL DE BREVES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
HALLEF PINHEIRO VASCONCELOS

**MODELO DE PLANEJAMENTO SEMESTRAL- FUND. I**

<b>COMPONENTE CURRICULAR:</b> Artes	<b>SEMESTRE:</b> ( ) 1º ( ) 2º
<b>PROFESSOR(A)</b>	
<b>APOIO PEGAGÓGICO</b>	
<b>PERÍODO:</b> ( ) 1º data / / ( ) 2º data / / ( ) 3º data / / ( ) 4º data / /	
<b>HOUE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR?</b> ( ) SIM ( ) NÃO <b>MOTIVO:</b> _____	
<b>HABILIDADES 1º SEMESTRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
<b>HABILIDADES 2º SEMESTRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
<b>ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO 1º SEMETRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
<b>ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO 2º SEMETRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
<b>RECURSOS: 1º SEMESTRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
<b>RECURSOS: 2º SEMESTRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
<b>AVALIÇÃO: 1º SEMESTRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
<b>AVALIÇÃO: 2º SEMESTRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	



PREFEITURA MUNICIPAL DE BREVES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
HALLEF PINHEIRO VASCONCELOS

**MODELO DE PLANEJAMENTO SEMESTRAL- FUND. I**

<b>COMPONENTE CURRICULAR:</b> Ensino Religioso	<b>SEMESTRE:</b> ( ) 1º ( ) 2º
<b>PROFESSOR(A)</b>	
<b>APOIO PEGAGÓGICO</b>	
<b>PERÍODO:</b> ( ) 1º data / / ( ) 2º data / / ( ) 3º data / / ( ) 4º data / /	
<b>HOUE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR?</b> ( ) SIM ( ) NÃO <b>MOTIVO:</b> _____	
<b>HABILIDADES 1º SEMESTRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
<b>HABILIDADES 2º SEMESTRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
<b>ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO 1º SEMETRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
<b>ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO 2º SEMETRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
<b>RECURSOS: 1º SEMESTRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
<b>RECURSOS: 2º SEMESTRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
<b>AVALIÇÃO: 1º SEMESTRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	
<b>AVALIÇÃO: 2º SEMESTRE</b>	
1º PERÍODO:	
2º PERÍODO:	
3º PERÍODO:	
4º PERÍODO:	



PREFEITURA MUNICIPAL DE BREVES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
HALLEF PINHEIRO VASCONCELOS

**MODELO DE PLANEJAMENTO SEMESTRAL – FUND. I**

COMPONENTE CURRICULAR: Ciências	SEMESTRE: ( ) 1º ( ) 2º
PROFESSOR(A)	
APOIO PEGAGÓGICO	
PERÍODO: ( ) 1ª data / / ( ) 2ª data / / ( ) 3ª data / / ( ) 4ª data / /	
HOUE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR? ( ) SIM ( ) NÃO MOTIVO: _____	
<b>HABILIDADES 1º SEMESTRE</b> 1º PERÍODO: 2º PERÍODO: 3º PERÍODO: 4º PERÍODO: <b>HABILIDADES 2º SEMESTRE</b> 1º PERÍODO: 2º PERÍODO: 3º PERÍODO: 4º PERÍODO: <b>ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO 1º SEMESTRE</b> 1º PERÍODO: 2º PERÍODO: 3º PERÍODO: 4º PERÍODO: <b>ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO 2º SEMESTRE</b> 1º PERÍODO: 2º PERÍODO: 3º PERÍODO: 4º PERÍODO: <b>RECURSOS: 1º SEMESTRE</b> 1º PERÍODO: 2º PERÍODO: 3º PERÍODO: 4º PERÍODO: <b>RECURSOS: 2º SEMESTRE</b> 1º PERÍODO: 2º PERÍODO: 3º PERÍODO: 4º PERÍODO: <b>AVALIAÇÃO: 1º SEMESTRE</b> 1º PERÍODO: 2º PERÍODO: 3º PERÍODO: 4º PERÍODO: <b>AVALIAÇÃO: 2º SEMESTRE</b> 1º PERÍODO: 2º PERÍODO: 3º PERÍODO: 4º PERÍODO:	



PREFEITURA MUNICIPAL DE BREVES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
HALLEF PINHEIRO VASCONCELOS

**MODELO DE PLANEJAMENTO SEMESTRAL – FUND. I**

COMPONENTE CURRICULAR: Educação Física	SEMESTRE: ( ) 1º ( ) 2º
PROFESSOR(A)	
APOIO PEGAGÓGICO	
PERÍODO: ( ) 1ª data / / ( ) 2ª data / / ( ) 3ª data / / ( ) 4ª data / /	
HOUE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR? ( ) SIM ( ) NÃO MOTIVO: _____	
<b>HABILIDADES 1º SEMESTRE</b> 1º PERÍODO: 2º PERÍODO: 3º PERÍODO: 4º PERÍODO: <b>HABILIDADES 2º SEMESTRE</b> 1º PERÍODO: 2º PERÍODO: 3º PERÍODO: 4º PERÍODO: <b>ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO 1º SEMESTRE</b> 1º PERÍODO: 2º PERÍODO: 3º PERÍODO: 4º PERÍODO: <b>ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO 2º SEMESTRE</b> 1º PERÍODO: 2º PERÍODO: 3º PERÍODO: 4º PERÍODO: <b>RECURSOS: 1º SEMESTRE</b> 1º PERÍODO: 2º PERÍODO: 3º PERÍODO: 4º PERÍODO: <b>RECURSOS: 2º SEMESTRE</b> 1º PERÍODO: 2º PERÍODO: 3º PERÍODO: 4º PERÍODO: <b>AVALIAÇÃO: 1º SEMESTRE</b> 1º PERÍODO: 2º PERÍODO: 3º PERÍODO: 4º PERÍODO: <b>AVALIAÇÃO: 2º SEMESTRE</b> 1º PERÍODO: 2º PERÍODO: 3º PERÍODO: 4º PERÍODO:	



PREFEITURA MUNICIPAL DE BREVES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
HALLEY PINHEIRO VASCONCELOS

**ORIENTAÇÕES GERAIS ACERCA DO TRABALHO REALIZADO COM O ALUNO**  
*(Destacar as conquistas/avanços que a criança alcançou no semestre)*

Lined area for writing general orientations regarding the work with the student. A large, faint watermark of the CAEE logo is visible in the background.



PREFEITURA MUNICIPAL DE BREVES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
HALLEY PINHEIRO VASCONCELOS

**Avaliação e Reestruturação do Plano**

Periodicidade: SEMESTRAL

Data prevista para avaliação e reestruturação deste PDI: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

objetivos que foram alcançados:

\_\_\_\_\_

Objetivos que não foram alcançados:

\_\_\_\_\_

Identificar mudanças a serem consideradas para a elaboração do próximo PDI:

\_\_\_\_\_

Avaliação final do estudante

( ) Continuidade do PDI

( ) Em Progressão para o ano seguinte

( ) Em Continuidade para o ano seguinte

Observações:

\_\_\_\_\_

Assinatura dos envolvidos neste processo:

Professores:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Professor AEE:

Apoio pedagógico:

Pais ou Responsável:

Coordenação escolar:

Breves (PA), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_



PREFEITURA MUNICIPAL DE BREVES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
HALLEF PINHEIRO VASCONCELOS

✦ **OBSERVAÇÕES IMPORTANTES COMO ORIENTAÇÕES DO PDI**

- A FAMÍLIA DEVERÁ PARTICIPAR E ASSINAR COMO CIENTE NA CONSTRUÇÃO DESTE INSTRUMENTO.
- ESTE INSTRUMENTO DEVERÁ FICAR EM LOCAL ACESSÍVEL A TODOS OS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS NA ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE. SUGERIMOS A SALA DASUPERVISÃO.
- OS ASPECTOS OBSERVADOS E AVALIADOS NO QUE SE REFERE ÀS HABILIDADES E ÁREAS DO CONHECIMENTO, DEVEM ESTAR DE ACORDO COM O ESPERADO PARA A FAIXA ETÁRIA DO ESTUDANTE, SÉRIE / CICLO
- DEVEM SER OBSERVADOS CURRÍCULO ESCOLAR E PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA.
- A COLUNA DENOMINADA ÀS VEZES, PODE SER SUBSTITUÍDA POR EM DESENVOLVIMENTO OU OCASIONALMENTE.
- AS PARTES 1, 2, 3, 4 E 5 NÃO NECESSITAM SER REFEITAS A CADA TRIMESTRE.
- AS PARTES 6, 7 E 8 DEVERÃO SER REFORMULADAS TRIMESTRALMENTE.
- OS QUADROS (MODELO DE PLANEJAMENTO TRIMESTRAL) SÃO INDIVIDUAIS PARA CADA DISCIPLINA.
- PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA OU VISUAL UTILIZAR OS QUADROS DE AVALIAÇÃO INICIAL ESPECÍFICOS (ANEXO).



ANEXO B - Diagnose de alunos/as PAEE em salas comuns dos anos iniciais do ensino fundamental/Meio Urbano (Ano letivo 2021).



**DIAGNOSE FUND – I/II (MEIO URBANO)**

Data de preenchimento  
 \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

IDENTIFICAÇÃO/DADOS DA ESCOLA		LEGENDA
NOME DA ESCOLA:		*NÍVEL
GESTOR ESCOLAR:		1-NENHUM
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:		2-RAZDAVEL
ENDEREÇO DA ESCOLA:		3-BOM
PROFESSOR TITULAR:		4-MUITO BOM
IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO		
ALUNO (A):	IDADE:	
DATA DE NASC: / /	ANO ESCOLARIDADE:	
PAI:	TURNO:	
MÃE:	TURMA:	
RESP. PELO ALUNO (A):	DIAGNÓSTICO DO ALUNO/CID:	
ENDEREÇO:	FONE(S):	
NOME DA PRIMEIRA ESCOLA:	INÍCIO DA VIDA ESTUDANTIL DO ALUNO:	
DEFICIÊNCIA OU COMPROMETIMENTO QUE A CRIANÇA APRESENTA: ( ) OUTROS _____		
( ) DEFICIÊNCIA FÍSICA ( ) DEFICIÊNCIA MULTÍPLAS ( ) DEFICIÊNCIA SENSORIAL		
( ) DEFICIÊNCIA INTELCTUAL ( ) DEFICIÊNCIA TGD – ( ) ALTAS HABILIDADES		
( ) DEFICIÊNCIA AUDITIVA ( ) Transtorno Global do Desenvolvimento / SUPERDOTAÇÃO		
( ) DEFICIÊNCIA VISUAL		
<b>ÁREAS DE COMPROMETIMENTO</b>		
( ) APRESENTA QUADRO COMPULSIVO – FREQUÊNCIA: _____		
( ) APRESENTA ESPAMOS MUSCULAR – FREQUÊNCIA: _____		
PARTICIPA DE ALGUM TIPO DE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO EXTRAESCOLAR ( ) S ( ) N QUAIS? _____		
ALUNO (A) RECEBE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO/ESPECIALISTA: ( ) S ( ) N QUAIS? _____		
UTILIZA RECURSOS DE ACESSIBILIDADE MATERIAIS/METODOLOGIA ADAPTÁVEIS? ( ) S ( ) N QUAIS? _____		
FAZ USO CONTÍNUO DE MEDICAMENTO? PARA QUÊ? CAUSA EFEITOS COLATERAIS? ( ) S ( ) N QUAIS? _____		

Centro de Atendimento Educacional Especializado Hallel Pinheiro Vasconcelos  
 Estrada Breves/Arapijó, nº226, bairro Aeroporto – CEP: 68.800-000-Breves-Pará-Brasil



**IDENTIFICAÇÃO/DESTINGUE/CONHECE**

Perto/longe	( ) S ( ) N	Dia/noite	( ) S ( ) N	Curto/comprido	( ) S ( ) N
Direito/esquerdo	( ) S ( ) N	Grande/pequeno	( ) S ( ) N	Largo/estrito	( ) S ( ) N
Dentro/fora	( ) S ( ) N	Seco/molhado	( ) S ( ) N	Largo/estrito	( ) S ( ) N
Quente/frio	( ) S ( ) N	Muito/pouco	( ) S ( ) N	Cedo/tarde	( ) S ( ) N
Alto/baixo	( ) S ( ) N	Ganhar/perder	( ) S ( ) N	Devagar/depressa	( ) S ( ) N
Pequeno/grande	( ) S ( ) N	Aumentar/diminuir	( ) S ( ) N	Aberto/fechado	( ) S ( ) N
Liso/aspero	( ) S ( ) N	Melhor/menor	( ) S ( ) N	Em cima/em baixo	( ) S ( ) N
Duro/mole	( ) S ( ) N	Grossa/fino	( ) S ( ) N	Leve/pesado	( ) S ( ) N
Mais/menos	( ) S ( ) N	Igual/diferente	( ) S ( ) N	Vazio/cheio	( ) S ( ) N
Leve/pesado	( ) S ( ) N	Para cima/para baixo	( ) S ( ) N	Na frente/atrás/no lado	( ) S ( ) N
Ontem/hoje/amanhã	( ) S ( ) N	Primeiro/entre/último	( ) S ( ) N	Começo/meio/fim	( ) S ( ) N

**HABILIDADES INTERPESSOAIS AFETIVAS**

Autoavaliação	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES	Sociabilidade	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES
Heteroagressividade (múltiplas agressões)	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES	Cooperação	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES
Empatia	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES	Respeito	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES
Indisciplina	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES	Lida com convênções sociais	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES
Consegue lidar com regras	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES	Lida com conflitos	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES
Autoestima	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES	Resistência a frustrações	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES
Humor instável	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES	Autoregulação	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES
Admite as consequências das seus atos?	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES	Isolamento/limidez	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES

OBS: \_\_\_\_\_

**HABILIDADES/METACOGNITIVAS/LÓGICO-MATEMÁTICO/PERCEPÇÕES**

Interesses por objetos	( ) S ( ) N NÍVEL _____	Associação	( ) S ( ) N NÍVEL _____
Memória sensorial	( ) S ( ) N NÍVEL _____	Seriação	( ) S ( ) N NÍVEL _____
Comparações	( ) S ( ) N NÍVEL _____	Classificação	( ) S ( ) N NÍVEL _____
Organização	( ) S ( ) N NÍVEL _____	Abstração (conduza simbólica)	( ) S ( ) N NÍVEL _____
Possui noções iniciais das 4 operações matemáticas	( ) S ( ) N NÍVEL _____	Noções de números	( ) S ( ) N NÍVEL _____
Noções de tamanho	( ) S ( ) N NÍVEL _____	Noções de direção	( ) S ( ) N NÍVEL _____
Noções de quantidade	( ) S ( ) N NÍVEL _____	Noções de volume	( ) S ( ) N NÍVEL _____
Noções de lugar	( ) S ( ) N NÍVEL _____	Noções de comprimento	( ) S ( ) N NÍVEL _____
Noções de posição	( ) S ( ) N NÍVEL _____	Noções de massa	( ) S ( ) N NÍVEL _____
Noções de distância	( ) S ( ) N NÍVEL _____	Noções de tempo	( ) S ( ) N NÍVEL _____
Noções de forma	( ) S ( ) N NÍVEL _____	Noções de capacidade	( ) S ( ) N NÍVEL _____
Noções de medição	( ) S ( ) N NÍVEL _____		

OBS: \_\_\_\_\_

Centro de Atendimento Educacional Especializado Hallel Pinheiro Vasconcelos  
 Estrada Breves/Arapijó, nº226, bairro Aeroporto – CEP: 68.800-000-Breves-Pará-Brasil



PREFEITURA MUNICIPAL DE BREVES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
HALLEF PINHEIRO VASCONCELOS

**HABILIDADES MOTORAS/PSICOMOTORAS**

COMPREENSÃO DO CORPO COMO UM TODO	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES	EQUILIBRIO ESTÁTICO (fica em pé, ou em um pé só)	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES
COMPREENSÃO DAS PARTES DO CORPO E SUAS FUNÇÕES	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES	EQUILIBRIO DINÂMICO (anda em linha reta, sobi, descer, pular com os dois pés, pular em um pé só)	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES
PERCEÇÃO ESPACIAL (como se percebe no espaço)	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES	FLEXIBILIDADE MOTORA (executa intencionalmente determinados movimentos, voluntários ou sobre comando)	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES
OBS:			

**ADEQUAÇÃO POSTURAL**

<b>COORDENAÇÃO MOTORA GROSSA (marque)</b>			
( ) ROLA	( ) ARRATA-SE	( ) ENGATINHA	( ) SENTA
( ) AJOEJHA	( ) FICAR DE PÉ	( ) ANDA	( ) CORRE
OBS:			

**COORDENAÇÃO MOTORA FINA/COORDENAÇÃO VISOMOTORA**

PEGA	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES	ATIRA (BOGA)	( ) S ( ) N	NIVEL
RASGA	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES	DOBRA	( ) S ( ) N	NIVEL
SOLTA	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES	DESENHA TIPOS DE TRAÇADOS	( ) S ( ) N	NIVEL
MODELA	( ) S ( ) N ( ) AS VEZES	PEGA CORRETAMENTE A TESOURA	( ) S ( ) N	NIVEL
POSSUI CONTROLE DIRECIONAL DO TRAÇADO	( ) S ( ) N	UTILIZA TRAÇADOS RETOS E COMPLEXOS	( ) S ( ) N	NIVEL
RECORTA EM LINHA RETA	( ) S ( ) N	REALIZA MOVIMENTO DE PINÇA	( ) S ( ) N	NIVEL
RECORTA EM LINHA CURVA	( ) S ( ) N	PEGA CORRETAMENTE O LÁPIS	( ) S ( ) N	NIVEL
APRESENTA LIMITE NA PINTURA	( ) S ( ) N	NIVEL	( ) S ( ) N	NIVEL
OBS:				

Centro de Atendimento Educacional Especializado Hallel Pinheiro Vasconcelos  
Estrada Breves/Arapijô, nº226, bairro Aeroporto – CEP: 68.800-000-Breves-Pará-Brasil



PREFEITURA MUNICIPAL DE BREVES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
HALLEF PINHEIRO VASCONCELOS

**ASPECTOS PEDAGÓGICOS/COGNITIVOS**

CONCEITOS – N/N¹/N²/N³

MEMÓRIA DE CURTO PRAZO – LEMBRA-SE DE ACONTECIMENTOS COTIDIANOS OCORRIDOS NUM PERÍODO DE ATÉ 6 HORAS?	( )
MEMÓRIA DE LONGO PRAZO – LEMBRA-SE DE FATOS OCORRIDOS AO LONGO DA VIDA E OS UTILIZA NO COTIDIANO? EX.: RECONHECER LETRAS E NÚMEROS, PESSOAS.	( )
MEMÓRIA AUDITIVA – MEMORIZA O QUE ESCUTA?	( )
MEMÓRIA VISUAL – MEMORIZA O QUE VÊ?	( )
PERCEÇÃO AUDITIVA – ESCUTA E INTERPRETA OS ESTÍMULOS SONOROS?	( )
PERCEÇÃO CORPORAL – TEM CONSCIÊNCIA DO PRÓPRIO CORPO?	( )
PERCEÇÃO ESPACIAL – COMPREENDE AS DIMENSÕES DO ENTORNO E DOS OBJETOS?	( )
PERCEÇÃO TÁTIL – RECONHECE FORMAS, TEXTURAS, TAMANHOS PELO TATO?	( )
PERCEÇÃO TEMPORAL – TEM A CAPACIDADE DE SITUAR-SE EM FUNÇÃO DA SUCESSÃO DOS ACONTECIMENTOS? EX.: ONTEM, HOJE, AMANHÃ, ANTES, DURANTE, APOS, HORA, SEMANA, MÊS.	( )
PERCEÇÃO VISUAL – ENXERGA E INTERPRETA OS ESTÍMULOS VISUAIS (CLARO, ESCURO, CORES, FORMAS, OBJETOS)?	( )
ATENÇÃO ALERTA – RESPONDE IMEDIATAMENTE A UM ESTÍMULO APRESENTADO?	( )
ATENÇÃO ALTERNADA – REALIZA ATIVIDADE PROPOSTA E CONVERSA AO MESMO TEMPO?	( )
ATENÇÃO SELETIVA – CONCENTRA-SE EM UMA ATIVIDADE IGNORANDO OS DEMAIS ESTÍMULOS?	( )
ATENÇÃO SUSTENTADA – CONCENTRA-SE POR UM LONGO PERÍODO DE TEMPO NA ATIVIDADE PROPOSTA?	( )
RACIOCÍNIO LÓGICO ABDUTIVO – BUSCA NOVAS IDEIAS E CONHECIMENTOS QUE POSSAM VALIDAR UMA CONCLUSÃO? EX.: PELA MANHÃ OBSERVO O TELHADO E ELE ESTÁ MOLHADO. LOGO, A NOITE DEVE TER CHOVIDO.	( )
RACIOCÍNIO LÓGICO DEDUTIVO – PARTE DE UM FATO GERAL PARA UM PARTICULAR, CONCLUINDO-O? EX.: TODAS AS MAÇAS DAQUELA CAIXA SÃO VERDES. ESSAS MAÇAS SÃO DAQUELA CAIXA. LOGO, ESSAS MAÇAS SÃO VERDES.	( )
RACIOCÍNIO LÓGICO INTUITIVO – PARTE DE UM FATO ESPECÍFICO PARA O GERAL, CONCLUINDO-O? A CONCLUSÃO NEM SEMPRE SERÁ VERDADEIRA. EX.: KLAUS É ALEMÃO DE OLHOS AZUIS, PETER É ALEMÃO DE OLHOS AZUIS, TOM É ALEMÃO DE OLHOS AZUIS, JOSEPH É ALEMÃO DE OLHOS AZUIS. LOGO TODO ALEMÃO TEM OLHOS AZUIS.	( )
PENSAMENTO ANALÍTICO – SEPARA O TODO EM PARTES COM AS MESMAS CARACTERÍSTICAS? EX.: EM UMA CAIXA DE BRINQUEDOS SEPARA BOLAS, BONECAS E CARRINHOS.	( )
PENSAMENTO CRIATIVO – BASEADO EM SEUS CONHECIMENTOS CRIA OU MODIFICA ALGO EXISTENTE?	( )
PENSAMENTO CRÍTICO – EXAMINA, ANALISA OU AVALIA?	( )
PENSAMENTO DE SÍNTESE – SINTETIZA, RESUME HISTÓRIAS OU FATOS EM POUCAS PALAVRAS?	( )
PENSAMENTO QUESTIONADOR – PROPÕE PERGUNTAS E BUSCA RESPONDÊ-LAS?	( )
PENSAMENTO SISTÊMICO – CONSIDERA VÁRIOS ELEMENTOS E OS RELACIONA? EX.: SEPARA O MATERIAL ESCOLAR DO MATERIAL DE HIGIENE PESSOAL.	( )
COMPREENDE ORDENS SIMPLES? EX.: SENTAR, LEVANTAR, SAIR, ENTRAR.	( )
COMPREENDE ORDENS COMPLEXAS? EX.: TRANSMITIR UM RECADO A ALGUÉM.	( )
RELATA SITUAÇÕES VIVIDAS POR ELE?	( )

LEGENDA: N – APRESENTA N¹ – APRESENTA COM AJUDA N² – NÃO APRESENTA N³ – NÃO OBSERVADO

**ASPECTOS GERAIS**

O QUE SE ESPERA DA UNIDADE ESCOLAR NO QUE CERNE O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA?

Centro de Atendimento Educacional Especializado Hallel Pinheiro Vasconcelos  
Estrada Breves/Arapijô, nº226, bairro Aeroporto – CEP: 68.800-000-Breves-Pará-Brasil

ANEXO C - Ficha de acompanhamento de atividades de alunos/as PAEE em salas comuns dos anos iniciais do ensino fundamental/ Meio Urbano (Ano letivo 2021).




PREFEITURA MUNICIPAL DE BREVES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
HALLEF PINHEIRO VASCONCELOS

**FICHA DE ACOMPANHAMENTO ATIVIDADES**

ALUNO: \_\_\_\_\_  
PROFISSIONAL RESPONSÁVEL: \_\_\_\_\_ CONTATO DO PROFISSIONAL: \_\_\_\_\_  
RESPONSÁVEL DO ALUNO: \_\_\_\_\_  
DATA DE RECEBIMENTO: \_\_\_\_\_ DATA DE ENTREGA: \_\_\_\_\_


DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	R	R. A.	N. R	
	1º	( )	( )	( )
	2º	( )	( )	( )
	3º	( )	( )	( )
	4º	( )	( )	( )

QUANTAS VEZES FOI PRECISO FAZER A ATIVIDADE PARA CONSEGUIR REALIZAR:  
R: REALIZOU /R.A.: REALIZOU COM AJUDAN/ R.: NÃO REALIZOU



PREFEITURA MUNICIPAL DE BREVES  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO  
HALLEF PINHEIRO VASCONCELOS

**ORIENTAÇÃO POR FOTO**



ASSINATURA PROFISSIONAL RESPONSÁVEL

ASSINATURA COORDENADOR MULTI

## ANEXO D - Calendário Letivo da Rede Pública Municipal de Ensino de Breves – Ano 2021


**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**DIRETORIA DE ENSINO**  
**CALENDÁRIO LETIVO 2020/2021**


MAIO/2021						
D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					
04/05 a 02/06 – ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS - SEMED						

JUNHO/2021						
24 DIAS LETIVOS						
D	S	T	Q	Q	S	S
						1
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			
03 - CORPUS CHRISTI						

JULHO/2021						
31 DIAS LETIVOS						
D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						
26 - N. Sra. SANT'ANA						

AGOSTO/2021						
31 DIAS LETIVOS						
D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				
15 - ADESÃO DO PARÁ À INDEPENDÊNCIA						

SETEMBRO/2021						
30 DIAS LETIVOS						
D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
					3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		
07- INDEPENDÊNCIA DO BRASIL						

OUTUBRO/2021						
31 DIAS LETIVOS						
D	S	T	Q	Q	S	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						
12- N. Sra. APARECIDA						

NOVEMBRO/2021						
30 DIAS LETIVOS						
D	S	T	Q	Q	S	S
						1
						2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
02- DIA DE FINADOS 15- PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA 30- ANIVERSÁRIO DE BREVES						

DEZEMBRO/2021						
24 DIAS LETIVOS						
D	S	T	Q	Q	S	S
						1
						2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
08 - N. Sra. DA CONCEIÇÃO 23 - ENCERRAMENTO DO ANO LETIVO 24/12/2021 a 07/01/2022 - RECESSO DOS PROFESSORES 25 - NATAL 31 - REVEILLON						

JANEIRO/2022						
D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					
01-DIA DA CONFRATERNIZAÇÃO UNIVERSAL 08/01/2022 a 06/02/2022 - FÉRIAS REGULAMENTARES						

FEVEREIRO/2022						
D	S	T	Q	Q	S	S
						1
						2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

LEGENDA		TOTAL DE DIAS LETIVOS	
	INÍCIO DO ANO LETIVO: 07/06/2021	<b>1º Semestre</b> (junho/2021 a setembro/2021)	116
	TÉRMINO DO ANO LETIVO: 23/12/2021	<b>2º Semestre</b> (outubro/2021 a dezembro/2021)	84
	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS: 04/05/21 a 02/06/2021	<b>Total de dias letivos</b>	200
	FERIADOS LETIVOS (Atividades Não Presenciais)	A entrega e recebimento de atividades não presenciais será feita dentro de cada período estabelecido, de acordo com a Carga Horária definida:	
	RECESSO DOS PROFESSORES: 24/12/2021 a 07/01/2022	8h30 diária (anos iniciais) = C.H: Anual: 1.700.	
	FÉRIAS REGULAMENTARES: 08/01/2022 a 06/02/2022	12h30 diária (anos finais) = C.H: Anual: 2.500	
	SÁBADOS E DOMINGOS LETIVOS (Atividades Não Presenciais)	*As CHs que foram acrescentadas nos 1º, 2º e 3º períodos, devem ser compensadas com atividades pedagógicas impressas, nos demais períodos referentes ao 2º semestre.	