



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FORMAÇÃO DE PROFESSORES, TRABALHO DOCENTE, TEORIAS E
PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

LEILANE DE NAZARÉ FAGUNDES PESSOA

**DINÂMICA AVALIATIVA PARA IDENTIFICAÇÃO DE *DEFICIÊNCIA* EM
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM-PA**

**Belém- Pará
2018**

LEILANE DE NAZARÉ FAGUNDES PESSOA

**DINÂMICA AVALIATIVA PARA IDENTIFICAÇÃO DE *DEFICIÊNCIA* EM
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Sônia Regina dos Santos
Teixeira

**Belém- Pará
2018**

LEILANE DE NAZARÉ FAGUNDES PESSOA

**DINÂMICA AVALIATIVA PARA IDENTIFICAÇÃO DE *DEFICIÊNCIA* EM
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores,
Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, como
parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em
Educação.

Belém, ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dr^a Sônia Regina dos Santos Teixeira
Universidade Federal do Pará - UFPA
Presidente

Profa. Dr^a Arlete Maria Monte de Camargo
Universidade Federal do Pará - UFPA
Examinadora

Profa. Dr^a Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Examinadora

Dedico esta dissertação às crianças estigmatizadas durante o processo avaliativo para identificação de *deficiência*.

AGRADECIMENTOS

A crença, a fé que eu constituo culturalmente, permite-me agradecer primeiramente a Deus, força superior que esteve sempre presente no decorrer da minha vida e possibilita que minhas metas e projetos se concretizem. A conclusão deste trabalho é mais uma demonstração da presença e influência dessa força em meu caminhar.

São muitas as pessoas envolvidas para a concretização desta pesquisa, às quais agradeço com muita gratidão, pois cada uma tem sua contribuição direta ou indiretamente. Seja por meio de uma escuta mais atenta, de uma visão mais crítica do que eu estava escrevendo ou me dando colo, carinho e atenção, nos diversos momentos de tensões, para que eu me fortalecesse e persistisse neste projeto. Tentarei pontuar algumas dessas pessoas nas linhas que seguem.

Agradeço à minha mãe, minha melhor amiga e companheira de todos os momentos, por ter me dado uma família alicerçada pelo amor, respeito e solidariedade, sem ela, meu pai e minhas irmãs, dificilmente eu conseguiria ser essa mulher e mãe que sou.

Ao meu marido, que apesar de estar sob muitas tarefas e responsabilidades, mesmo que de forma enviesada, esteve presente e pôde contribuir com esse projeto, pois juntamente com meu filho, Ruy Guilherme, deu-me amor e paz. À nova vida que se mostrou presente há pouco tempo e apesar de tão nova a ponto de ainda não ser perceptível, já me enche de alegria e vontade de viver para conhecê-lo/a.

Ao meu sogro e cunhada pelo apoio e força.

Às amizades construídas durante o mestrado, que enveredarei esforços para levar por toda vida, afinal, nos batizamos como “amizade dialética” damos e recebemos amor. André, Mateus, Zulema, Lena, Edna e a minha queridinha Fernanda, muito obrigada por toda a força que deram durante todo o mestrado. Vocês foram essenciais!

À minha orientadora Sônia Regina, que acreditou e investiu na possibilidade de concretização dessa pesquisa. Obrigada pelos estudos no GEPEHC e por me tornar uma pessoa mais engajada com a luta para uma educação pública de qualidade e mais inclusiva.

Às meninas do GEPEHC, que com sensibilidade e cientificidade me permitiram adentrar nesse mundo de discussões para uma práxis transformadora.

Às professoras Arlete Camargo e Sonia Lopes, que aceitaram compor a banca desse trabalho e me deram ricas contribuições consoantes com toda a vivência acadêmica e engajamento profissional que possuem, no momento da minha qualificação. Suas

contribuições redimensionaram meu modo de desenvolver essa pesquisa, que esperc alcançado dentro do que foi proposto por vocês.

À amiga Izabel Reis, que me ajudou e me impulsionou a iniciar esse trajeto, pessoa que tenho no coração com gratidão eterna.

Ao amigo Renan, amizade que fez a diferença por me transmitir força, sensibilidade e disponibilidade.

Aos amigos de longa data Ivan, Girlene e Lidiane, por entenderem meu distanciamento no momento de construção desse estudo e por me incentivarem sempre.

À UFPA e ao PPGED, por ampliarem meus horizontes e me possibilitarem uma formação pessoal, profissional e política. Aqui tive oportunidade de conviver e ter aulas com excelentes professores, comprometidos com a educação pública, com destaque para as professoras Sônia Regina, Eliana Felipe, Olgaíses Maués, Arlete Camargo, Vera Jacob e Sonia Araújo.

Ao CRIE/SEMEC, na pessoa da Coordenadora Denise Costa, pois sempre humana e comprometida com a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, deu-me força para a realização dessa pesquisa por reconhecer sua possível contribuição, sobretudo para o fazer docente. Estendo os agradecimentos a todas as participantes da pesquisa deste Centro, pela disponibilidade e carinho.

Às participantes da pesquisa da escola eleita como amostra, que apesar do pouco tempo disponibilizado para esse momento da pesquisa, se mostraram motivadas e dispostas a contribuir.

Enfim, agradeço àqueles que dialogaram comigo e não largaram a minha mão durante todo esse caminhar, minha força para persistir vem de todos vocês. Muita gratidão!

Provavelmente a humanidade vencerá, mais cedo ou mais tarde, a cegueira, a surdez e a debilidade mental. Mas as vencerá muito antes no plano social e pedagógico que no plano médico e biológico. É possível que não esteja distante o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito 'criança deficiente' como marca de um defeito insuperável de sua natureza.

(VYGOTSKI, 1997, p.82)

RESUMO

PESSOA, L. de N. F. **Dinâmica avaliativa para identificação de *deficiência* em crianças da educação infantil: um estudo na Rede pública municipal de ensino de Belém-PA.** Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará, 2018.

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa na Rede Pública Municipal de Ensino de Belém-Pará, que teve por objetivo investigar a dinâmica avaliativa para identificação de deficiência em crianças da educação infantil e elegibilidade ao Atendimento Educacional Especializado - AEE desse município, tendo como principal fundamento teórico as teses centrais de Lev Semionovich Vigotski acerca do desenvolvimento do humano com ou sem deficiência. Na perspectiva do autor, o processo de desenvolvimento é único e ocorre nas relações sociais, por meio da internalização dos significados compartilhados. O estudo também se apoiou nas ideias acerca da avaliação formuladas por autores, tais como: Cipriano Luckesi, Hugo Beyer, Lindis e Gindis, dentre outros. Fundamentou-se ainda em orientações e dispositivos legais nacionais que tratam da avaliação, como parte integrante para identificação do público-alvo da modalidade de educação especial, sobretudo atinente à educação infantil. A pesquisa é de abordagem qualitativa de cunho histórico-cultural, subsidiada pelo método genético causal e para alcançar os objetivos propostos foi dividida em duas etapas. A primeira etapa consistiu em um estudo documental para contextualização da realidade do município de Belém-PA, frente aos desafios da educação na RME, especialmente no cenário da educação especial. A segunda etapa constou de um estudo empírico realizado no Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes, (CRIE/SEMEC) e em uma escola municipal que oferece turmas de Educação Infantil. Nessa etapa as participantes da pesquisa foram 09 integrantes de núcleos do CRIE, responsáveis pela avaliação de identificação, sendo 01 professora da Sala de Recursos Multifuncional da Escola, 06 professoras da Sala de Referência e 01 coordenadora pedagógica e de forma indireta 01 criança durante o processo inicial de avaliação. As informações foram obtidas por meio de entrevistas, questionários e observação direta de uma criança de uma turma de Educação Infantil, que se encontrava em processo de avaliação para identificação de deficiência. Os resultados obtidos na primeira etapa apontaram que, apesar de a RME de Belém, mostrar avanços no que tange ao trabalho para a concretização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, nessa Rede de ensino ainda existem alguns hiatos a serem superados, seja na construção de uma política mais eficiente, quanto na sistematização de uma proposta para os seus processos de avaliação na educação especial. Na segunda etapa, os resultados apontaram que a referida RME 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. Conclui-se que os saberes da área da saúde sobressaem aos saberes da educação, os quais precisam ser fortalecidos, sobretudo para atender ao mais avançado paradigma da pessoa com deficiência, que desloca o olhar da deficiência para as barreiras existentes no âmbito social.

Palavras-chave: Avaliação para identificação de deficiências. Educação Especial. Educação infantil. Teoria de Vigotski.

ABSTRACT

PESSOA, L. de N. F. **Evaluating dynamic to identify *deficiency* in elementary school children: a study developed in public district schools from Belém, State of Pará.** Graduate Program of Education. Federal University of Pará, 2018.

This thesis is product of a research developed in Public District Schools from Belém, whose aim was to investigate the evaluating dynamic to identify deficiency in elementary school children, as well as their eligibility for Specialized Education Assistance (SEA). The research considered the primary thesis of Lev Semyonovich Vygotsky as its main theoretical framework, with particular interest in the development of persons with or without disabilities. According to the author, development is a unique process present in social relationships through the internalization of shared meanings. The research is also supported on the concept of evaluation developed by the following authors: Cipriano Luckesi, Hugo Beyer, Lindis and Gindis, and others. I also considered the National guidelines and legal provisions regarding evaluation to identify the target audience for special needs education, particularly in elementary school. This research presents a historical-cultural analysis with a qualitative approach based on the causal genetic method. The research was divided in two stages to meet the study goals: first a documentary study to depict the reality of Belém, with all the challenges faced by PDS, particularly for special needs education. The second stage included an empirical study at Gabriel Lima Mendes (CRIE/SEMEC), a reference center for inclusive Education, and also at a public district school with early childhood education. At this stage, the research had seven CRIE members who were responsible for the evaluation of identification; one teacher who worked at the school's Multipurpose Room, six teachers who worked at the Reference Room, and one pedagogical coordinator. I also consider one child as an indirect participant during the initial evaluation process. In order to collect data, I used interviews, questionnaires, and the direct clinical observation of a student from early childhood education who was undergoing the process of evaluation to identify deficiency. The results present evidences of progress in implementing policies for inclusive special needs education in Public District Schools. However, there are still a number of challenges to overcome, whether in building a more efficient policy, or establishing a standardised proposal for evaluation processes in special needs education, still under a medical-psychological perspective, in which principles of health surpasses principles of education. The scenario demands a strengthening of education as to meet the foremost paradigm of a person with disabilities, shifting the focus from disability to the existing barriers in social relationships.

Keywords: Evaluation of deficiency identification; Special needs education; Elementary education; Vygotsky's theory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Procedimentos metodológicos	82
Figura 02: Estrutura organizacional da RME	84
Figura 03: Organograma do CRIE (2017)	85
Figura 04: Vista da área lateral da escola	89
Figuras 05 e 06: Área interna da escola que conjuga refeitório e espaço para recreação	89
Figura 07: Sala de Referência.....	90
Figura 08: Prédio do centro de Atendimento Educacional Especializado Gabriel Lima Mendes	113
Figura 09: Prédio do CRIE	114
Figura 10: Porta de acesso à SRM.....	120
Figura 11: Realização de AEE	127
Figura 12: Fluxo da avaliação das crianças	127
Figura 13: Ilustração dos percursos na Avaliação ocorrida no NAEE	127
Figura 14: Fluxograma do processo avaliativo	134

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Demonstração relacional do orçamento público do Município de Belém do Pará	96
Gráfico 02: Orçamento per capita das Capitais Brasileiras (R\$ 1,00) - 2017	97
Gráfico 03: Desempenho de Belém-PA no IDEB (2015)	98
Gráfico 04: Evolução das Matrículas da Educação especial na Educação Básica em Belém-PA	99
Gráfico 05: Evolução das Matrículas na Educação Infantil em Belém-PA	99
Gráfico 06: Matrículas na interface Educação especial e Educação Infantil em Belém-PA..	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Produções acadêmicas sobre avaliação para identificação de deficiência e elegibilidade ao AEE.....	41
Tabela 2: Locais e Participantes da pesquisa.....	101
Tabela 3: Demanda do público-alvo da educação especial na Educação Infantil	101
Tabela 4: Demanda do público-alvo da educação especial no segmento Pré-Escola	101
Tabela 5: Distribuição de crianças atendidas pelo AEE por distrito	117
Tabela 6 : Crianças inseridas no AEE com laudo médico.....	121
Tabela 7: Crianças inseridas no AEE em processo de avaliação	121
Tabela 8: Critérios utilizados pelas professoras	139
Tabela 9: Questionamentos sobre a avaliação	146

LISTA DE QUADRO

Quadro 1: Contraposição entre avaliação dinâmica e os testes convencionais	72
--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAEE	Centro de atendimento Educacional Especializado
CF	Constituição Federal
COOR	Coordenadora
CRIE	Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes
DABEN	Distrito Administrativo do Bengui
DASAC	Distrito Administrativo da Sacramenta
FPS	Funções Psíquicas Superiores
GEPEHC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAEE	Núcleo de Avaliação Educacional Especializada
PROF	Professora
PSI	Psicóloga
RMEB	Rede pública municipal de ensino de Belém-Pará
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Belém
SRM	Sala de recursos multifuncionais
SUS	Sistema Único de Saúde
THC	Teoria histórico-cultural
UEI	Unidade de Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 O PROCESSO AVALIATIVO PARA IDENTIFICAÇÃO DE <i>DEFICIÊNCIA</i> E ELEGIBILIDADE AO AEE NO CONTEXTO DA INFÂNCIA: INTERFACES COM O PENSAMENTO DE VIGOTSKI	38
1.1 A AVALIAÇÃO PARA A IDENTIFICAÇÃO DE <i>DEFICIÊNCIA</i> E ELEGIBILIDADE AO AEE: REVISÃO DE LITERATURA.....	40
1.2 CONSIDERAÇÕES PARADIGMÁTICAS QUE IDENTIFICAM UM SUJEITO ENQUANTO PESSOA COM <i>DEFICIÊNCIA</i>	48
1.3 AVALIAÇÃO QUANTITATIVA E/OU QUALITATIVA PARA IDENTIFICAÇÃO DE <i>DEFICIÊNCIA</i> ?	59
1.4 A AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DE <i>DEFICIÊNCIA</i> NO CONTEXTO DA INFÂNCIA	66
2 MÉTODO: CAMINHO PARA A COMPREENSÃO DO PROBLEMA	77
2.1 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS EM VIGOTSKI	77
2.2 ETAPAS DA PESQUISA	79
2.3 CATEGORIAS METODOLÓGICAS EM VIGOTSKI	80
2.4 O CONTEXTO E AS PARTICIPANTES DA PESQUISA: BREVE DESCRIÇÃO.....	83
2.4.1 O contexto da pesquisa: o lugar.....	83
2.4.2 A organização institucional da RME de Belém quanto à Educação Especial.....	83
2.4.3 A configuração da SEMEC frente a educação de crianças da educação infantil	86
2.4.4 A Escola Municipal utilizada como amostra.....	88
2.4.5 Participantes da pesquisa: as pessoas	90
2.5 Procedimento de coleta das informações	91
2.6 Análise dos dados	93
3 O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA RME DE BELÉM	95
3.1 SITUANDO A RME DE BELÉM NA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSIVA.....	95
3.1.2 A Educação especial da RME: amparos legais e avaliação.....	102
3.2 O PROCESSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SEMEC	108
3.2.1 O Projeto Escola Cabana	108
3.2.2 Centro de Atendimento Educacional Especializado “Gabriel Lima Mendes”	112
3.2.3 O Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes”	113
3.2.3.1 Núcleo de Inclusão para a Infância e Educação de Jovens e Adultos Equipe de Educação Infantil (NIEJA)	115
3.2.3.2 Núcleo de avaliação educacional especializada (NAEE)	119
3.2.3.3 Núcleo de Sala de Recursos Multifuncionais	120

3.2.4 A Escola Municipal	120
3.3.1 A SRM.....	120
4 A DINÂMICA AVALIATIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM PARA IDENTIFICAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	122
4.1 Trajetória da criança em avaliação	122
4.2 Os critérios utilizados para a identificação e elegibilidade	135
<i>A formação continuada</i>	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICE A - MODELO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA NO CRIE	166
AUTORIZAÇÃO	166
APÊNDICE B - TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO	167
TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO	167
APÊNDICE C - TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFISSIONAIS DO CRIE	168
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O CRIE	168
APÊNDICE D – PLANO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.....	170
APÊNDICE E – PLANO DE ENTREVISTA COM TÉCNICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CRIE/SEMEC	172
APÊNDICE F – PLANO DE ENTREVISTA COM UMA PROFESSORA DA SALA DE REFERÊNCIA	174
APÊNDICE G – PLANO DE ENTREVISTA COM UMA PROFESSORA DA SALA DE REFERÊNCIA DISTRITAL.....	1746
APÊNDICE H – PLANO DE ENTREVISTA COM TÉCNICAS DO NÚCLEO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL ESPECIALIZADA	1747
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS DA SALA DE REFERÊNCIA	1749

INTRODUÇÃO

[...] a criança que o desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares normais, [é uma criança] desenvolvida de outro modo. (Vigotski – 1929/2012)

Esta dissertação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará - PPGED/UFPA, na linha de “Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educacionais”, investiga o processo de avaliação para identificação de deficiência em crianças da educação infantil, no segmento “pré-escola”¹, na Rede Pública Municipal de Ensino de Belém-Pará (RME), com o intuito de examinar como ocorre a dinâmica avaliativa que desencadeia na elegibilidade para o atendimento educacional especializado (AEE).

A educação especial, sob a perspectiva da educação inclusiva, é uma prerrogativa legal da legislação brasileira, com ideologia balizada no movimento mundial em defesa do direito da convivência no meio educacional de todas as pessoas. Nesse âmbito, a educação especial é compreendida como uma modalidade educacional com caráter de transversalidade, que perpassa toda a educação básica e superior, sendo a educação infantil a primeira etapa da educação básica. Por conseguinte, nessa etapa, inicia-se o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais às crianças consideradas público-alvo da educação especial, devendo possibilitar a elas a educação regular e o AEE, preferencialmente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Diferencia-se, portanto, da educação especial segregada ofertada em instituições especializadas, escolas especiais ou classes especiais, fundamentadas numa organização tradicional, em que prevalecem os atendimentos clínico-terapêuticos, com desenvolvimento de práticas educacionais, sobretudo a partir dos diagnósticos médicos, bem como inviabiliza a educação especial como substitutiva ao ensino comum, embora haja esse retrocesso em algumas políticas.

Nesse cenário, a compreensão da avaliação nessa modalidade educacional, apesar de possuir suas peculiaridades, não deve estar dissociada do que se vive na atualidade no âmbito da avaliação na educação. O debate da avaliação tem ganhado um crescente destaque, especialmente em virtude da necessidade de se alcançar as metas traçadas pelo poder público frente à busca da almejada “educação de qualidade para todos”, delineada a partir de

¹ Neste trabalho, utilizo o termo pré-escola, de acordo com a LDB N° 9.394/1996, que inclui esse segmento da educação infantil como oferta obrigatória da Educação Básica e ofertada para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. Conforme redação dada pela Lei n° 12.796/2013.

convenções dos organismos multilaterais, sobretudo nos países em desenvolvimento, como é o caso dos países da América Latina. Tal fato desencadeia uma dinâmica competitiva e comparativa entre instituições, professores e estudantes.

Nesse panorama, percebe-se a ambivalência existente na concepção avaliativa, pois, ao mesmo tempo em que há uma crescente discussão no meio acadêmico para ultrapassar a concepção que privilegia os aspectos quantitativos, caracterizados por serem estigmatizadores e classificatórios, busca-se uma concepção que privilegie aspectos qualitativos, em defesa de uma abordagem historicamente situada em que não sejam considerados apenas os aspectos cognitivos dos alunos, mas, sobretudo os aspectos histórico-culturais dos quais são participantes. Apesar das referidas concepções serem claramente diversas, ambas coexistem em muitos momentos da prática avaliativa, em decorrência das diversas formas de concebê-la historicamente no âmbito educacional, tornando complexa sua concepção.

Essa complexidade é deflagrada com grande evidência no âmbito da educação especial, que tradicionalmente valeu-se de avaliações psicométricas, com valoração dos resultados como forma de medida, um grande exemplo dessa forma de avaliar são os testes de quociente intelectual (QI). Por isso, fica evidente a peculiaridade e vulnerabilidade da avaliação no processo de inclusão escolar, especialmente aos alunos com deficiência, com histórico de preconceitos, discriminação e estigmas em contexto social e escolar. Por conseguinte, são reféns de explicações de seus “não avanços” com base em aspectos orgânicos, que se reduzem nos laudos médicos como subsidiador para essas explicações.

Atualmente, na perspectiva da educação inclusiva, a avaliação possui funções de identificação de deficiência, de planejamento das ações pedagógicas e acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Embora essas modalidades avaliativas possuam diferentes propósitos, ambas estão relacionadas ao processo para a tomada de decisões por parte daqueles que avaliam para fundamentar as propostas educacionais.

Não obstante a intenção investigativa desta pesquisa que pensa acerca da avaliação para identificação de deficiência em crianças no contexto da educação infantil, instigada pelo não comprometimento no processo de desenvolvimento destas crianças por paradigmas e estigmas constituídos durante essa investigação/identificação. E, compreendendo que essa avaliação se inicia a partir da realização de produção de dados coletados por meio de estudo de caso, com o intuito de contribuir para a tomada de decisão, sobretudo para inserção de crianças no AEE, realiza-se uma discussão sobre as outras modalidades da avaliação, especialmente da avaliação da aprendizagem.

Desse modo, com o intuito de realizar a presente investigação, adotou-se subsídios teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural, sobretudo das ideias de Lev S. Vigotski² (1896-1934), que, ao estudar o desenvolvimento do humano, com ou sem deficiência, afasta explicações ambientalistas, que concebem o ambiente como a principal fonte de mudanças no desenvolvimento, ou ainda organicistas, que concebem o ser como fonte de seu próprio desenvolvimento, isso ajudará na compreensão cada vez mais dialética da constituição do ser humano, considerando as diferentes relações sociais de que ele participa.

Este trabalho vale-se de autores contemporâneos que pesquisam a avaliação e possibilitam um direcionamento crítico para a compreensão dessa ação pedagógica, com destaque para Cipriano Luckesi (2011), Elba Sá Barreto (2001), Hugo Beyer (2006) dentre outros. Os três últimos realizam uma discussão acerca da avaliação, considerando as especificidades da educação especial, subsidiados pela teoria histórico-cultural.

Utilizou-se ainda orientações e dispositivos legais nacionais que tratam da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e da avaliação como parte integrante para identificação do público-alvo da modalidade de educação especial, sobretudo atinente à educação infantil, a saber: Constituição Federal (CF/88); Lei nº 8.069/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96 (LDB/96); Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Resolução nº. 04/09, que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial; Decreto nº. 7611/11, que dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências; Nota técnica conjunta nº. 02/2015, que realiza orientações para a organização e oferta do atendimento educacional especializado na Educação Infantil; Lei Brasileira de Inclusão (LBI/2015), dentre outros.

Ao tomar a investigação sobre a avaliação de crianças da Educação Infantil inseridas na pré-escola, sob a perspectiva da educação inclusiva, potencialmente ingressantes na modalidade Educação Especial, faz-se necessário compreender com exatidão o que é o serviço especializado chamado de Atendimento Educacional Especializado (AEE), enquanto um direito dessas crianças.

O AEE, conforme orientado pelo MEC/ SEESP (2008), refere-se ao atendimento suplementar e/ou complementar para melhor suprir as especificidades dos estudantes público-

² Adoto a grafia em russo *Выготский* como “Vigotski” em consonância ao que defende Prestes (2012), em releituras de suas obras, que considera o uso do “i” como mais fiel à tradução do seu nome para a língua portuguesa. Entretanto, há algumas referências em que a grafia é posta como: Vygotski ou ainda Vygotsky, nesses casos, adotarei o exposto nas bibliografias.

alvo da educação especial, traduzindo-se em um conjunto de ações e recursos que visam à eliminação das barreiras impeditivas do acesso dessas pessoas ao currículo escolar, amparando-lhes o direito ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e do código Braille, à utilização de recursos tecnológicos, à comunicação alternativa e aumentativa, dentre outros. Esses recursos devem ser ofertados de forma transversal, desde a educação infantil, de crianças de 0 a 5 anos, até a educação superior, considerando que, durante o período de 0 a 3 anos de idade, o AEE se expressa por meio da intervenção precoce³, a fim de otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e da assistência social. Essas atividades devem ser realizadas no contraturno em relação à educação regular, preferencialmente, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), com o propósito de disponibilizar as especificidades da formação e desenvolvimento das pessoas, sem, no entanto, cercear o direito de frequentarem na idade própria a escolarização em ambientes comuns e oficiais de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2007).

Apesar de essa formatação da educação inclusiva no Brasil ser reconhecida como um grande avanço para as pessoas com deficiência e para as sem deficiência, pois a convivência com a diversidade possibilita para ambas a valorização e o respeito das singularidades humanas, considera-se pertinente destacar que o propósito da educação inclusiva instiga o questionamento acerca da forma e dos meios necessários para atingir esse pressuposto, haja vista que não basta matricular crianças com deficiência e sem deficiência em espaços comuns, há que se atender aos dois princípios básicos da inclusão: o da promoção da convivência construtiva e o da devida atenção ao processo de aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças, incluindo, nesse sentido, as especificidades que as crianças com deficiência possuem e a necessidade de adaptações e de recursos alternativos. Desse modo, concordando com Beyer (2006), postulam-se duas condições para o alcance de tal propósito, o da individualização do ensino e o do sistema de bidoência.

Na primeira condição, a individualização do ensino, Beyer (2006) denota a necessidade do entendimento da singularidade das crianças para a construção das propostas pedagógicas que envolvam, sobretudo, a didática e a avaliação. Esta última deve desenvolver propostas que considerem as crianças em suas diversidades, sem espaços para a comparação a partir de procedimentos escalonados, que definam as que são boas, médias ou fracas. Por esse motivo, há que se contestar a avaliação de desempenho de diferentes crianças, quando

³ Intervenção precoce possui a mesma concepção da estimulação precoce, à medida que ambos se detêm nas questões biológicas, buscando caminhos pela área da saúde. Entretanto, a concepção de intervenção precoce avança, pois inclui um cunho social, com trabalho focado na criança e na família. (CAMIZÃO; VICTOR e CONDE, ANPED GT15, 2017)

alicerçadas pelos mesmos critérios ou medidas. Desse modo, numa escola inclusiva, a comparação entre as crianças não deve ser a prática que embasa as ações e deliberações, face ao princípio da individualização da avaliação, por isso, essa ação pedagógica deve privilegiar as variabilidades de avanços e adversidades que implicam no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, comparando-as com elas próprias.

A segunda condição para uma educação inclusiva, utilizada quando a relativa homogeneidade em uma classe não existe, refere-se ao sistema de bidocência, experimentado inicialmente na Alemanha, o qual demanda a necessidade de, no mínimo, dois professores em cada sala de aula, um deles com algumas horas semanais e necessariamente com formação em educação especial⁴. O objetivo dessa formação da educação é resguardar a individualização do processo de ensino-aprendizagem, de forma sempre coletiva. Importante destacar o fato de que essa formação não deve ser centrada de forma explícita nas crianças com deficiência, mas a partir de trabalhos desenvolvidos de forma grupal, evitando assim a segregação e uma abordagem terapêutica (BEYER, 2006-2013). Entretanto, ao se trazer essa configuração para a realidade brasileira, podem ser percebidas iniciativas semelhantes quando há prerrogativas nas políticas estaduais ou municipais de um professor auxiliar ou mesmo de estagiários para atuarem em contexto de sala de aula, contudo, a falta de clareza da atuação desse profissional e as precárias formações iniciais e continuadas demonstram a dificuldade de concretização desse sistema, compreendido como propulsor para uma margem de possível sucesso pedagógico.

A intenção de trazer a discussão acerca do sistema da bidocência serve para aliá-la ao pensamento de Vigotski, ao se tratar de questões referentes à defectologia (1924-1934) – termo utilizado em equivalência à educação especial nos dias atuais – para enfatizar a importância da educação social, coletiva, de crianças com deficiência, do potencial destas para um desenvolvimento típico, dentro do padrão de “normalidade”, em contraposição a ambientes segregados (VIGOTSKI 1925/1997).

Contudo, é relevante acrescentar a importância trabalho colaborativo entre professores da sala regular e os da educação especial (CAPELLINI, 2004; MENDES, 2006, BEYER, 2006). Essa forma de organização do trabalho esclarece a negação equivocada de que a educação especial é dispensável ao trabalho da educação inclusiva, uma vez que a primeira deve ser aludida enquanto área de conhecimento, a fim de orientar o trabalho pedagógico que, inicialmente, era restrito aos atendimentos diretos dos alunos com deficiência e, atualmente,

⁴ A formação do professor é mencionada na Resolução CNE/CEB nº. 2/2001.

orienta para que se favoreça não somente a matrícula de alunos com deficiência, mas também sua permanência na escola, por meio, sobretudo, de apoio e recursos para garantir os processos de escolarização a todos. Entretanto, o que se presencia na educação brasileira é uma educação especial compartimentalizada, paralela, e não uma modalidade ou um conjunto de medidas que deveriam ser adotadas pelos sistemas de ensino.

Desse modo, é válido destacar que a educação especial, como qualquer outra temática, tem sido compreendida de diferentes maneiras no decorrer do tempo. Essa mudança de paradigmas se deu de forma mais expressiva a partir da década de 90, por meio das políticas de inclusão difundidas pelo mundo através de documentos internacionais, com destaque para a “Declaração Mundial de Educação para Todos”, em 1990, a “Declaração de Salamanca”, de 1994 e a “Convenção de Guatemala”, de 2001. A partir desses e de outros eventos, houve a expansão e a consolidação dos direitos da educação especial no contexto escolar, que passou a enfocar o direito dos alunos de matricular-se na rede regular de ensino, independente das suas condições, físicas, intelectuais, emocionais ou linguísticas (BRASIL, 2008). Apesar dessas considerações, ainda são muitos os desafios a serem enfrentados para que haja uma educação especial verdadeiramente inclusiva.

No que tange à avaliação, Arredondo e Diago (2009) a situam no cenário educacional e ilustram, de forma didática, as suas diversas facetas, em consonância com as funções e as finalidades que se pretende alcançar. Os autores conceituam a avaliação como uma ação pedagógica que mede e classifica, com o objetivo de obter dados, estabelecer juízos e tomar decisões, essa última ação é parte essencial de quem realiza a avaliação, pois, a partir de então, poderá enveredar esforços para mudar um método, modificar um material, valer-se de recursos alternativos, indo, portanto, muito além da medição e da classificação. E, no âmbito da perspectiva da educação inclusiva, essa medição e classificação deve ser da criança comparada com ela própria, com o intuito de reconhecer a individualidade humana. Por meio da leitura de Casanova (1995), os autores ressaltam os tipos de avaliação, os quais não são excludentes entre si. Esta pesquisa irá deter-se apenas nos tipos de avaliação que englobam a categoria da finalidade, quais sejam: avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

A avaliação diagnóstica tem por finalidade propiciar ao professor/a o conhecimento das características no plano pessoal e acadêmico da sua turma, de forma individual e no início do período letivo. A formativa é realizada durante todo o processo educacional, com o intuito de orientar e reorientar o processo de ensino-aprendizagem. Já a somativa é aplicada no final de um período determinado, com o objetivo de precisar a consecução dos objetivos propostos.

Em relação às tipologias de avaliação para a educação especial, conforme citado anteriormente, questiona-se se a avaliação para identificação de deficiência ou do público-alvo da educação especial pode ser compreendida como inicial ou diagnóstica, conforme defendido no meio acadêmico, sobretudo em pesquisas sobre a temática. O questionamento gira em torno do fato de que, nem sempre, a identificação de deficiências ocorre no início do ano letivo, conforme o previsto para a avaliação diagnóstica. Isso se dá porque as crianças que nascem com algum tipo de deficiência física, ou que carregam certa “marca” na aparência que determina uma acentuada diferença de um padrão considerado “normal”, são facilmente diagnosticadas. Quando a deficiência é sensorial, surdez ou cegueira, por exemplo, possivelmente o diagnóstico é realizado ainda nos primeiros anos de vida, em virtude de essa criança não corresponder de forma satisfatória a alguns estímulos ambientais. Mas quando as crianças não possuem nenhuma das deficiências ora citadas e as questões comportamentais e/ou cognitivas “incomodam”, ou causam dúvida aos profissionais da educação, incide o processo de avaliação e de encaminhamento para a educação especial, a fim de determinar a inserção ou não no AEE, podendo essas características ser percebidas no início, no meio ou no fim do ano letivo.

Por conseguinte, entende-se que essa modalidade de avaliação não pode ser compreendida enquanto diagnóstica, quando pensada que sua realização ocorre apenas no início do ano letivo, contudo ela tende a chegar a um diagnóstico clínico de deficiência, o qual se discute aqui quando a pesquisa se propõe a situar o que leva uma pessoa a ser considerada deficiente. Arredondo e Diago (2009) explicitam que os termos “diagnóstico” e “avaliação” são conceitos que possuem diferenças nos aspectos etimológicos e epistemológicos quando percebidos pela pedagogia, pois a avaliação busca a melhoria da qualidade educacional, por meio da tomada de decisões, enquanto que o diagnóstico visa descobrir, descrever. Desse modo, o diagnóstico pedagógico possibilita a análise de necessidades, fornece informação sobre estratégias de intervenção e ajuda com essa informação para facilitar a tomada de decisões sobre qualquer aspecto da execução didática (ARREDONDO & DIAGO, p.64, 2009).

A legislação delimita quem são os/as alunos/as considerados elegíveis ao AEE, conforme o Decreto Nº 7611/11:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas

relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Ret, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2011).

Tal definição redimensiona o que se entendia, até então, como público-alvo, visto que a Resolução CNE/CEB Nº 2 de 2001, que institui as diretrizes nacionais para a educação especial, trata da educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, estendendo o AEE aos alunos com alguma necessidade educacional especial, seja ela temporária ou permanente. Inclusive, o MEC, em 2006, organizou um caderno de orientações, intitulado *Saberes e práticas na inclusão – Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*, o qual auxilia e orienta o processo de avaliação das pessoas com necessidades educacionais especiais a partir do ponto de vista pedagógico.

Essa nomenclatura e compreensão dos alunos que são demanda para atendimento na educação especial foram utilizadas nos documentos oficiais até 2008 para referir-se a todos os sujeitos que necessitavam de intervenções nos recursos extracurriculares, compreendidos na educação especial. A partir de 2008, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, houve uma redefinição da nomenclatura e a educação especial passou a ser constituída pelo universo de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, devendo o trabalho da educação especial centrar-se prioritariamente nesses alunos. Entretanto, devido ao fato de não se ter, até o momento, outro documento orientador para a realização da avaliação diagnóstica ou da aprendizagem dos alunos compreendidos na educação especial, esse material é o que pode orientar o desenvolvimento da prática avaliativa, ainda que de forma genérica.

Desse modo, crianças que expressam dúvidas ao professor/a quanto ao seu processo de desenvolvimento, são encaminhadas para a educação especial. Esse fator redimensiona o debate acerca da formação de professores/as para o trabalho na educação, dentro de uma perspectiva inclusiva, consequentemente, com necessidade de saberes e técnicas relacionadas à abrangência que a proposta inclusiva envolve. Nesse aspecto, o docente é tratado como um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática (PÉREZ-GOMÉZ, 1998, p.357).

Essa dimensão da formação docente é importante nesta dissertação, por ser relevante e polêmica e ter desdobramentos em posições divergentes no horizonte conceitual dos

pesquisadores que se debruçam sobre o tema da efetivação da educação para a diversidade. Nesse sentido, a educação especial é ponto de partida fundamental para discussão, sendo intrínseco ao trabalho do professor conhecer as necessidades dos seus alunos para direcionar propostas de intervenção. Pode-se ter o viés da compreensão de que com a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, tem-se a redefinição da educação especial, antes detida nas classes e escolas especializadas apenas, sendo, portanto, de suma importância que os professores especialistas da educação especial, apoiem os do ensino regular, pois estes não possuem formação específica (VAZ, 2017, p.73).

Diante disso, não há dúvidas da necessidade de conhecimentos teóricos na formação inicial dos/as professores/as e da impossibilidade do esgotamento desses saberes nesse processo de formação, daí o imperativo da formação continuada, que deve ser prevista pelas secretarias de educação. Entretanto, cabe enfatizar a repulsa da proposta do relatório elaborado pela comissão internacional sobre educação para o século XXI, coordenada pelo economista francês Jacques Delors (2010), para subsidiar as políticas educacionais, especialmente de países em desenvolvimento, uma vez que concebe a continuidade na formação com interesses para o mercado, incentiva para tal a desaceleração de investimentos na formação inicial, sucumbindo em maiores investimentos para a formação continuada em serviço, por demandarem menores custos.

Nesse aspecto, Teixeira e Melo (2015) ajudam a pensar a relação entre a teoria histórico-cultural e o processo de formação inicial e continuada de professores/as, considerando que a adoção dessa teoria orienta para uma melhor apreensão do trabalho pedagógico, por explicar de forma dialética a relação do indivíduo com a sociedade, de modo a não incidir em uma compreensão restrita das diferenças entre as crianças como sendo relacionadas unicamente a aspectos físicos, mas, sobretudo, às questões socioeconômicas. Tais questões possibilitam o entendimento da heterogeneidade da sociedade, constituída por diferentes classes sociais, que culmina em diversidades de acessos e de desenvolvimento individual. Considerações que devem perpassar todo o trabalho pedagógico do/a professor/a, para um posicionamento político e ideológico, a favor da manutenção ou da transformação do *status quo* da sociedade.

Não é de menor importância considerar que cabe à escola incluir no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) instrumentos de enfrentamentos das barreiras que impeçam o convívio das diferenças no espaço escolar, deixando claro o fluxo pelo qual uma criança que possa ser público-alvo da educação especial deva passar até a confirmação e posterior inserção na SRM para ter acesso ao AEE.

Até a década de 1990, a proposta de educação para os alunos considerados à margem do padrão de “normalidade” era a segregação em classes e escolas especiais, ou ainda a ausência de oferta de escolarização. Durante esse período, a avaliação tinha por objetivo a mensuração dos aspectos físicos e psicológicos, como resultados de testes para a definição de como seria desenvolvido o serviço para pessoas com deficiência. Nesses casos, a avaliação é percebida com prevalência dos aspectos médicos aos pedagógicos, com isso, os distúrbios, patologias ou ainda as dificuldades para aprender eram consideradas como problemas unicamente dos alunos (PADILHA, 2001).

Em contraposição a essa forma de avaliar e conceber a educação, que compreende o indivíduo com um fim em si mesmo, o sistema conceitual de Vigotski, com base na dialética marxista, permite compreender a educação sob novas perspectivas para a busca dos determinantes históricos, sociais e políticos presentes no contexto educacional. Desse modo, esta pesquisa possibilita uma ampliação da discussão sobre o processo de avaliação para a identificação de deficiência e encaminhamento de crianças da educação infantil para a educação especial, compreendendo a importância de um olhar que desconsidere a incapacidade da criança, do professor/a ou da família, mas a partir de uma visão da totalidade.

Na perspectiva de Vigotski, o professor é compreendido como um organizador do meio social educativo, por atinar que o “trabalhador assume um duplo papel: organizador e diretor da produção e parte de sua própria máquina” (1998, p.76). Assim, o professor assume também esse duplo papel. Ele é o organizador do meio social educativo, o regulador e o controlador de suas interações com as crianças. No entanto, o processo educativo não deve ser concebido como algo unilateralmente ativo, pois, segundo Vigotski (2003a), é o meio social, o conjunto das relações humanas um dos recursos mais flexíveis da educação, uma vez que “os elementos do meio não estão em um estado congelado e estático; seu estado é mutante, e ele muda facilmente suas formas e sua configuração”. É nessa perspectiva que reside o trabalho educativo do professor: organizar e modificar o meio social educativo, para que possa contribuir com o processo de formação humana de seus alunos. Entretanto, “organizar o meio social educativo” na perspectiva de Vigotski não se reduz à organização do ambiente, este é um importante elemento do meio, mas não é o único. Vigotski está se referindo à seleção, organização e socialização intencional de elementos da cultura que possam contribuir para um projeto de educação comprometido com a emancipação da classe trabalhadora, o que, segundo o autor, não significa que o professor seja o único agente ativo. Ao contrário, o processo educativo na concepção desse autor “é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos” (2003a, p.80).

Desse modo, compreendendo, a partir de Vigotski, que o/a professor/a é organizador/a do meio social educativo, percebo o desafio de pensar e ressignificar o meio onde atuo. Nessa instância, está o meu interesse pela realização desta pesquisa, por relacionar-se com a minha *práxis*, enquanto professora da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Belém (SEMEC) e enquanto Técnica em Educação da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), onde desenvolvo a função de Assessora Técnica do Conselho Estadual de Educação (CEE/PA).

Iniciei a minha atuação na área da educação especial, no ano de 2008, exercendo a função de professora em sala de aula inclusiva na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), ocasião em que vivenciei as vicissitudes da proposta de inclusão educacional tão esperada, e com variadas limitações e precarizações experimentadas na docência em uma sala de 1º ano do ensino fundamental, composta por 22 crianças, sendo três com deficiência. Foi nesse momento que constatei minhas fragilidades advindas da formação inicial e da falta de suporte e apoio da secretaria, no que tange à formação continuada. Entretanto, apesar de todas as adversidades, mantive-me firme na luta por melhorias para a valorização da inclusão educacional. Para isso, minha estratégia foi investir esforços no prosseguimento de minha formação acadêmica, agora em nível de pós-graduação nessa área de conhecimento, como forma de enfrentamento da realidade estabelecida frente aos ideários da inclusão, compreendendo-os também como um componente ideológico.

O caráter ideológico dos pressupostos da inclusão é desvelado na ordem econômica atual, abarcada como pós-fordista,⁵ que direciona para a exclusão, por ser concebida a inexistência de lugar para todos, percebido por meio dos crescentes dados estatísticos de desemprego e da automação no processo produtivo, o que estimula a competição para maximizar a produtividade, em função de lucros para o capital. Esse cenário é configurado então como uma verdadeira “pedagogia da exclusão”, que culpabiliza o sujeito por não conseguir inserção no mundo produtivo (SAVIANI, 2012).

Vale destacar ainda, no que diz respeito ao estabelecido nas relações entre educação e trabalho, a realidade apresentada por meio da “exclusão includente” e “inclusão excludente”. Segundo Saviani (2012), ambas são materializadas por diferentes estratégias, a primeira é um fenômeno do mercado, caracterizado por diferentes formas de exclusão do trabalhador do mercado formal; e a segunda é vivenciada no meio educacional, a partir do momento em que

⁵ O pós-fordismo pode ser compreendido com a retração do binômio taylorismo/fordismo, que vem ocorrendo com uma redução fabril, tradicional, manual, estável e especializado, herdeiro da era da indústria verticalizada de tipo taylorista e fordista. (ANTUNES, 2004).

ocorre a inclusão no sistema escolar em diferentes níveis e modalidades, a fim de aumentar as estatísticas educacionais e possibilitar a aproximação do alcance das metas propostas nos ordenamentos brasileiros, como da universalização da educação, ainda que em dissonância ao que prega o mercado de trabalho. Desse modo, embora incluídas na educação escolar, essas pessoas continuam a margem do mercado de trabalho, e é nesse aspecto da inclusão excludente que as pessoas com deficiência estão inseridas no contexto educacional.

Tais considerações são pertinentes para não parecer uma aceitação ingênua das mudanças ocorridas na legislação brasileira e nas orientações para o trabalho educacional de crianças com deficiência, bem como para reafirmar o local de onde parto para a realização das análises, sem, no entanto, desconsiderar a luta por uma educação libertadora, de acesso e permanência das pessoas com deficiência na escola.

Retomando a trajetória da pesquisa, compreendo que ao trabalhar na SEMEC, especificamente no Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE), centro vinculado a essa secretaria, pude visualizar/vivenciar questões complexas e cada vez mais presentes no contexto de educação infantil, as quais me direcionaram para a realização da presente dissertação.

O CRIE é responsável por organizar e planejar as ações da educação especial na perspectiva da educação inclusiva da SEMEC e desenvolve ações articuladas para possibilitar a efetivação da política de inclusão de alunos, com direito à educação especial no ensino regular, abrangendo todos os níveis e modalidades da educação básica e valendo-se da concepção de valorização da diversidade dos alunos (SEMEC, 2016).

Esse centro dispõe de equipe multidisciplinar composta por pedagogos/as, professores/as especializados/as para atuação na educação especial, psicólogas, assistentes sociais, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogas, que se articulam por meio de programas e de projetos para promover a avaliação educacional especializada, intervenções para o desenvolvimento educacional do aluno, encaminhamentos aos setores da saúde e da assistência social, suporte técnico- pedagógico aos professores/as das salas de recursos multifuncionais (SRM's) e de professores/as da classe regular que possuam alunos público-alvo da educação especial e formação continuada para os profissionais da RME de Belém e da educação especial.

No que tange à avaliação de identificação de deficiências em crianças da educação infantil, para acompanhamento na educação especial, o processo inicia-se na escola ou nas Unidades de Educação Infantil (UEI), a partir de observações do/a professor/a, que, ao considerar indicativos de supostos sinais para um desenvolvimento dentro do esperado para a

faixa-etária, ou ainda por questões de “dificuldades” de comportamento, encaminha as crianças para avaliação na educação especial, iniciando assim uma avaliação pedagógica de identificação com os/as professores/as da SRM.

Durante o processo de avaliação na SRM, podem ocorrer duas vias distintas do percurso da criança: uma que, por não considerar necessário o acompanhamento dela na educação especial, realiza a devolutiva para o espaço regular de educação; e outra que encaminha para o prosseguimento da avaliação no Núcleo de Avaliação Educacional Especializada (NAEE) do CRIE, composto por psicólogas, assistentes sociais e fonoaudiólogas. Insta destacar que o referido núcleo recebe demandas das escolas, das famílias e da comunidade geral, fator que incide numa elevada quantidade de crianças em processo de avaliação.

Durante esse processo de avaliação, diversos fatores ocorrem para que as crianças sejam inseridas no AEE, dentre os quais, destaco a demora do retorno das avaliações realizadas pelo NAEE, em decorrência do número elevado de encaminhamentos para avaliação, o fato de o núcleo abranger toda a RME e contar com uma equipe multidisciplinar pequena, com apenas nove profissionais, e ainda a demora do retorno das avaliações e laudos médicos realizados pelo Sistema Único de Saúde (SUS).

Vale destacar que essa prática, algumas vezes, culmina na inserção de crianças que não representam demanda para a educação especial, fator que implica em um menor tempo de acompanhamento às crianças compreendidas como pessoas com necessidades desse acompanhamento, de acordo com o que propõe a legislação. Além disso, pode ocorrer a estigmatização das crianças inseridas nesse acompanhamento e desenvolvimento de angústia das famílias, por não saberem lidar e aceitar tal situação. Diante do exposto, corroboro com Padilha (2004), quando destaca que os desajustes dos alunos aos critérios preestabelecidos da escola os transformam em “deficientes” e “especiais” (PADILHA, 2004, p.11).

Vale destacar, ainda, que esse processo de avaliação e posterior acompanhamento na educação especial devem seguir as orientações da Nota técnica nº04/2014 do Ministério da Educação (MEC), no que se refere ao laudo médico, uma vez que, de acordo com essa nota, o laudo não pode ser considerado como imprescindível para a realização do acompanhamento na educação especial, em decorrência de o AEE caracterizar-se por acompanhamento pedagógico e não clínico. Nesse aspecto, considero avanços na celeridade para a garantia do direito da criança com deficiência de ter acesso ao AEE, entretanto, pode ser um dos fatores que aceleram o ingresso de crianças que não são demanda para a educação especial.

Diante disso, senti-me inquieta por tentar compreender o porquê da ocorrência do crescente encaminhamento de crianças para a educação especial, sobretudo das que não representam demanda para o AEE, e como poderia melhorar minha atuação e dos meus pares na realização do processo da avaliação diagnóstica de identificação, haja vista que não existe uma proposta para avaliação de identificação de deficiência elaborada pela SEMEC/Belém.

Uma vez consciente de que essa minha inquietude poderia ser melhor compreendida e superada por meio da literatura, dos estudos voltados para a avaliação de identificação e elegibilidade de acompanhamento na educação especial, decidi submeter-me ao processo seletivo do Mestrado em Educação na Universidade Federal do Pará (UFPA), para estudar com a Professora Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira, estudiosa da teoria histórico-cultural, abordagem teórica que dá subsídios para se pensar e intervir no processo de desenvolvimento do humano com ou sem deficiência. Com a obtenção da aprovação, pude então estudar com o Grupo de Estudos e Pesquisas em infância e educação infantil, sob a perspectiva da teoria Histórico-Cultural (GEPEHC), coordenado pela Professora Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira, e que tem por objetivo realizar estudos teóricos e empíricos a partir da abordagem histórico-cultural, considerando, sobretudo, a construção teórica de Vigotski, de modo a interligar a psicologia e a educação, a fim de trazer contribuições concretas para a educação pública. Os estudos no grupo me possibilitaram a compreensão da constituição humana em Vigotski, um dos principais conceitos que compõem o seu sistema teórico, o qual me ajudou na construção do problema e no desenvolvimento da pesquisa.

Ressalto que somente com uma teoria não poderei dar conta dos problemas educacionais. Todavia, essa teoria poderá orientar para uma prática que almeje a emancipação, com possibilidades de alcance das transformações possíveis, visto que, para o alcance das transformações necessárias, presume-se mudanças também nas condições objetivas (TEIXEIRA & MELLO, 2015).

Diante disso, percebo essa dificuldade nas avaliações para identificação de crianças compreendidas em uma dinâmica diversa ao que se espera dentro de um padrão de normalidade no espaço escolar, no sistema municipal de ensino na cidade de Belém do Pará, como um problema a ser superado. Esta pesquisa visa contribuir para a busca de uma melhor compreensão desse insucesso.

Para tanto, pretendo discutir o tema da educação especial no município de Belém através do referencial teórico de Vigotski, de modo a ensaiar uma possibilidade de explicação, já que acredito que esse meio pode dar melhores respostas ao problema em questão, por instrumentalizar o processo educacional do sujeito, com mudanças emancipadoras no fazer

pedagógico, dada a sua rigorosidade metodológica e sua disposição crítica ante as injustiças e precarizações de um sistema educacional, cuja visão ainda é a subserviência a um modelo neoliberal, segregador e individualista.

A teoria histórico-cultural, cujo principal idealizador foi o estudioso bielorrusso Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), foi criada na antiga União Soviética, após a Revolução Russa em 1917, num cenário de crise, de guerra civil com consequências para a vida de milhões de crianças órfãs, com deficiência e doentes, que demandavam intervenção multiprofissional.

Nesse período, o compromisso de Vigotski com a educação é evidente e constatado por meio de registros de sua atuação em cargos em instituições de educação, concomitante ao seu interesse pelos estudos sobre defectologia. Seus primeiros escritos nessa área iniciam entre os anos de 1924 e 1925, período em que demonstra maior interesse pelo desenvolvimento de crianças cegas, surdas e com deficiência mental. Mas tarde, em 1929, readapta o laboratório criado por ele, em 1925, que se torna o Instituto de Defectologia, o qual existe até os dias atuais, com o propósito de realização de pesquisas e estudos de crianças com deficiência na atual Rússia (VAN DER VEER & VALSINER, 1999).

No que tange à psicologia, esse período era marcado por explicações reducionistas, que se detinham no idealismo ou no determinismo para explicar o desenvolvimento do psiquismo humano. Tais abordagens reduziam os processos de desenvolvimento humano a elementares e biológicos. Vigotski, todavia, propôs uma nova psicologia, que compreende a relação homem-natureza numa perspectiva histórica, considerando o humano como produto e produtor de si mesmo. Para tal, vale-se do materialismo histórico, elaborado por Marx e Engels, para entender o psiquismo humano a partir das relações sociais de produção, assim, concebe o ser humano como diferente do animal, por ser capaz de transformar a natureza, de criar sua própria condição de existência e de organizar seu próprio comportamento por meio do trabalho.

Seus estudos firmam uma teoria psicológica com o propósito de possibilitar a constituição de um novo homem, seja ele com ou sem deficiência, para uma nova sociedade, livre e coletivizada. Com esse propósito, Vigotski insere a educação no núcleo teórico da sua teoria, marcada por fases de pensamentos diferentes, constituindo-se em uma compreensão cada vez mais dialética do desenvolvimento humano.

Para o alcance do novo homem e da nova sociedade, a psicologia e a educação devem partir da história, da realidade objetiva, para promover a compreensão da constituição do desenvolvimento psíquico na prática social.

No entanto, quando a prática se pauta na reprodução da lógica capitalista, certamente o conteúdo e a forma do psiquismo das pessoas expressarão as consequências dessa lógica (BARROCO, 2012).

Nesse sentido, Vigotski compreende a constituição humana por meio das relações sociais, relações possíveis, face à utilização de signos e símbolos, para tanto, desenvolve a questão semiótica como um dos pontos centrais da sua obra. Realiza uma analogia entre o conceito de trabalho social desenvolvido por Marx e Engels - que se valem da ferramenta como instrumento mediador entre o humano com a realidade social - e os signos na mediação do humano com o mundo e com ele próprio. Por conseguinte, conforme exposto, ao contrário das concepções naturalistas, a teoria histórico-cultural defende o pressuposto de que a criança é um sujeito em processo de formação que se dá a partir das relações sociais, por meio da mediação semiótica, compreendida aqui não pelas questões linguísticas ou cognitivas, mas para explicar a natureza social e cultural da formação humana (PINO, 2005).

Dentre as várias contribuições do sistema conceitual de Vigotski para a temática da avaliação, um construto teórico ganha destaque. Trata-se do conceito de “Zona de Desenvolvimento Iminente”, ou “Zona de desenvolvimento proximal”, como se tornou conhecido no mundo. Zóia Prestes (2012) destaca que o termo zona de desenvolvimento proximal não transmite aquilo de mais importante desse conceito, que gira em torno da relação existente entre desenvolvimento, situação de ensino e ação colaborativa de outra pessoa. Na opinião da autora, quando se usa zona de desenvolvimento proximal, não se está atentando para a importância da situação de ensino como uma atividade que pode ou não desencadear o desenvolvimento.

Nesse sentido, a zona de desenvolvimento iminente é uma zona de possibilidades, que valoriza o trabalho cooperativo entre o professor e as crianças e entre elas com elas próprias. Esse conceito nos permite compreender que a educação não está centrada nem no professor nem no aluno, mas conduz o olhar do professor para o fazer com a criança.

A educação unicamente é válida quando precede o desenvolvimento. Então, desperta e engendra toda uma série de funções que se achavam em estado de maturação e permaneciam na zona de desenvolvimento próximo. Nisso consiste precisamente o papel principal da educação e no desenvolvimento. Nisso se diferencia a educação da criança do adestramento dos animais. Nisso se diferencia a educação da criança, cujo objetivo consiste no desenvolvimento multilateral, do ensino, dos hábitos especializados, técnicos [...] (VYGOTSKI, 2001, P.243).

Nessa perspectiva, os estudos de Vigotski sobre defectologia, reunidos no Volume V

das *Obras Escolhidas*, sem desconsiderar que o tema perpassa ao longo de toda a sua obra, enfatizam que a criança deve ser inserida na coletividade, na escola regular. O autor realiza inclusive crítica ao acompanhamento de crianças em escolas especiais, de modo a compará-lo ao atendimento hospitalar. Ele defende ainda que, em ambiente segregado, crianças com desenvolvimento atípico que convivem com grupos homogêneos têm a privação de desenvolver-se sem os benefícios de convivência com outras crianças com desenvolvimento típico, as quais poderiam desempenhar papel de mediadoras, atuando na zona de desenvolvimento proximal daquelas (VIGOTSKI, 1997, p.107).

Assim, destaca-se a necessidade de o professor dominar os saberes essenciais para a atuação, sem descartar a necessidade, em alguns casos, de acesso ao ensino especializado. Nesse ponto, retomamos a discussão de que, apesar de existir a obrigatoriedade de oferta de conteúdos que tratam sobre educação especial e inclusiva nos cursos de licenciatura, é fácil a percepção de sua fragilidade face à precarização da formação profissional inicial do professor e à necessidade de formação profissional continuada desse/a trabalhador/a da educação, para possibilitar melhor desenvolvimento de ações inclusivas.

Desse modo, a semiótica possibilita que o sujeito desenvolva sua “personalidade humana consciente” nas relações sociais, por meio da internalização das vivências, as quais são construídas primeiramente no plano intersíquico, para depois serem construídas no plano intrapsíquico. Dito de outra forma, parte do coletivo para o individual, denominado por ele como “Lei Genética Geral do Desenvolvimento Cultural” (VIGOTSKI, 1931/2000).

A referida lei possibilita duas acepções às pessoas com deficiência. Uma orienta a compreensão de que esse processo de internalização ocorre do social para o individual em todas as pessoas, sendo incoerente com esse pressuposto a realização de distinções no que tange ao desenvolvimento ontogenético de crianças com deficiência, em comparação às sem deficiência. A outra acepção orienta a compreensão da compensação, na perspectiva Vigotskiana, que difere do difundido popularmente acerca da compensação de órgãos sensoriais, por exemplo, de que uma pessoa cega compensa sua cegueira com uma audição acima do normal. A compensação, em Vigotski, é compreendida como uma possibilidade de desenvolvimento para todos os humanos, que, com o intuito e necessidade de compensar possíveis “defeitos”, fragilidades ou inabilidades, valem-se de forças compensatórias. Tais forças partem da mesma lógica, da lei genética geral do desenvolvimento cultural, do intersíquico para o intrapsíquico e, no caso de pessoas com deficiência, que possuem uma organização sociopsicológica peculiar, há a necessidade de caminhos alternativos e recursos especiais para o seu desenvolvimento, coadunando com a proposta da educação especial

quanto à utilização de recursos de tecnologia assistiva, com o objetivo de promoção do desenvolvimento.

Para reafirmar o exposto acerca do desenvolvimento ontogenético das crianças, Vigotski (1931/2000), ao realizar o estudo comparativo entre a criança “normal” e a “anormal” - terminologias utilizadas na época para as pessoas sem e com deficiência- remete-se à psicologia genética, orientada pela comparação da convergência entre o natural e o cultural. Nesse contexto, a análise do desenvolvimento da criança sem deficiência considera que a cultura não cria nada, somente modifica aptidões. Por isso, tal forma de analisar faz com que a história do desenvolvimento cultural da criança com deficiência seja remetida ao defeito. O teórico propôs, então, a superação desses estudos da psicologia que se baseavam nos aspectos negativos e comparativos, elencando as características que as crianças não possuíam em relação aos adultos, ou as crianças com deficiências em relação às sem deficiência. E essa superação ainda é um desafio atualmente, em que a competição entre as pessoas está presente desde a educação infantil. Por esse motivo, por meio da referida perspectiva teórica, busco o caminho para compreender os processos avaliativos na educação infantil, visto que considerações de fracasso e de dificuldades de adequação são consideradas desvios que estão na criança, em comparação com outras, concepção evidenciada nas práticas pedagógicas e na legislação, que, até certo tempo, primava pela normalização da pessoa com deficiência, deixando resquícios nas práticas vivenciadas no contexto educacional. A inclusão da criança com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação é uma inovação que implica num esforço de modernizar e reestruturar a natureza atual da maioria das escolas brasileiras (MANTOAN, 2015, p.62), principalmente na compreensão de que as dificuldades existentes em determinada criança não são apenas dela, mas resultado de sua relação com o contexto histórico e cultural no qual está inserida.

Diante do exposto, o desenvolvimento humano ocorre em consonância com as diversas relações que o sujeito estabelece no decorrer da vida, de modo individual. Por esse motivo, o desenvolvimento da criança não pode ser compreendido a partir de comparação e padronização nos espaços escolares, quando se realiza avaliação de quem é considerado público-alvo para inserção no acompanhamento na educação especial. Diferente disso, essa avaliação deve ter como pressuposto o desenvolvimento da própria criança, em consideração a suas relações e interações com o seu meio, sem reduzi-la aos aspectos orgânicos e naturais, mas abrangendo sua constituição histórica, social e cultural, como parâmetros para a avaliação.

Desse modo, pensar na avaliação que ocorre durante a educação infantil para

identificação de deficiência, nos remete à constituição dessa etapa da educação básica que, a partir da década de 1960, vive intensas transformações, marcadas por lutas e conquistas frente ao cenário da ditadura militar, que trouxe inúmeros prejuízos para a sociedade e para a educação brasileira. Faz parte dessas conquistas a inclusão da educação infantil na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/1996, como um direito de todas as crianças brasileiras de zero até seis anos de idade, na primeira etapa da educação básica, bem como de suas famílias.

Teixeira e Araújo (2016) destacam que a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009a), que trata da obrigatoriedade da pré-escola no Brasil, ainda está longe de ser alcançada. Elas trazem considerações de grande relevância ao defender a necessidade de universalização ou de fomento à implementação de uma concepção de educação infantil que possibilite às crianças a formação de suas qualidades humanas, de modo a se desenvolverem como sujeitos éticos, estéticos e políticos, e mostra também que, apesar de a educação infantil ser reconhecida como integrante da primeira etapa da educação básica, o cenário atual demonstra a não efetivação na prática.

O artigo 31 da LDB/1996, que trata da organização da educação infantil, traz algumas alterações incluídas pela Lei nº 12.796/2013, com destaque para os incisos I, IV e V, que tratam, respectivamente sobre a avaliação, a frequência e a documentação escolar. Segundo os artigos, a avaliação deve ocorrer mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; a frequência, que antes não era obrigatória, agora o é, e tem a exigência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; e a documentação escolar deve ser expedida com conteúdo que permita atestar os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009, em consonância com a LDB/1996, orientam que as instituições de educação infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, há a necessidade de se considerar que a tarefa de avaliar, de acordo com o que está em discussão, é mais rápida e com mais precisão quando as crianças possuem deficiências físicas ou sensoriais, o que, na maioria dos casos, está relacionado às questões congênitas. Entretanto, quando se trata de indicativos percebidos por meio da externalização comportamental, a questão fica mais delicada. É justamente sobre essa temática específica que visamos problematizar a questão, por analisar que essa modalidade de educação, mesmo

sendo um importante recurso de acompanhamento do processo de inclusão da criança com deficiência nos espaços de educação infantil, pode ser objeto de estigmatização. Isso pode ocorrer, pois as crianças que apresentam “problemas de aprendizagem”, “de comportamento” e outras características “diferentes” das demais, passam a ser crianças “suspeitas” e culpadas na sala de aula. Nesse cenário, sobressaem-se concepções de que o desenvolvimento psíquico é algo natural e hegemônico, o que contribui para práticas excludentes, à medida que ocorrem identificações na criança, em sua estrutura biológica, de fatores que impedem um desenvolvimento típico. Ao mesmo tempo, a escassez de pesquisa sobre a temática incide em atropelos na prática, especialmente na SEMEC-Belém, que não possui uma proposta de avaliação a ser desenvolvida no âmbito da avaliação para identificação de deficiência.

No contexto da avaliação para identificação de deficiência e posterior encaminhamento para a educação especial, a avaliação já se inicia com rotulações, que podem vir a marcar a infância das crianças inseridas nesse processo avaliativo, caracterizado por uma imanente subjetividade para elaboração dos critérios avaliativos.

Assim, norteadas pelas ideias de Vigotski e de estudiosos contemporâneos da teoria histórico-cultural, este trabalho investiga o processo de avaliação para identificação de deficiência durante a educação infantil, na Rede Pública Municipal de Ensino de Belém, visando responder à seguinte questão central de pesquisa:

Como se dá a dinâmica avaliativa para identificação de deficiência em crianças da educação infantil, no segmento pré-escola, para elegibilidade de acompanhamento na Educação Especial, na rede pública municipal de ensino de Belém?

Para responder a essa questão central, foi necessário o seu desdobramento em outras três questões específicas:

- 1) Com que base teórico-metodológica os profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Belém envolvidos no processo de avaliação para identificação de deficiência em crianças da Educação Infantil, realizam tal processo?
- 2) Quais são os critérios pedagógicos e normativos utilizados para a inserção de crianças da Educação Infantil no Atendimento Educacional Especializado?
- 3) Como relacionar os elementos conceituais da teoria de Vigotski com a avaliação para identificação de deficiência em crianças da Educação Infantil?

Os questionamentos acima redimensionam meu olhar para a minha prática e a de professores/as da educação regular e da educação especial acerca dos processos e

instrumentos de avaliação, cujo estigma da classificação, além de outros problemas construídos a partir de uma pedagogia tradicional, causa ainda maiores desconfortos quando esse processo é utilizado para dimensionar a capacidade ou a incapacidade de um indivíduo.

Desse modo, como estratégia para responder à questão central e às questões específicas, elaborei os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Investigar a dinâmica avaliativa para identificação de deficiência em crianças da educação infantil, no segmento pré-escola, para elegibilidade de acompanhamento na Educação Especial, na Rede Pública Municipal de Ensino de Belém, apoiada em categorias do sistema conceitual de Vigotski.

Objetivos Específicos:

- Descrever e analisar o embasamento teórico-metodológico que orienta o trabalho dos profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Belém envolvidos no processo de avaliação para identificação de deficiência em crianças da Educação Infantil;
- Apresentar e analisar os critérios pedagógicos e normativos utilizados para a inserção de crianças da Educação Infantil no Atendimento Educacional Especializado;
- Relacionar elementos conceituais da teoria de Vigotski com a avaliação para identificação de deficiência em crianças da Educação Infantil.

Quanto à revisão de literatura sobre a temática em estudo, em consonância ao disposto nas teses de Vigotski, de que se deve compreender um fenômeno a partir da sua gênese e do seu processo de mudança, fez-se necessário levantar a produção científica contemporânea acerca dos temas da avaliação os quais me propus investigar para desenvolver a presente pesquisa, que foi realizada em três momentos:

- 1- Análise de documentos institucionais;
- 2 - Entrevista não estruturada focalizada com as participantes da pesquisa;
- 3 - Análise dos dados das entrevistas, documentos e instrumentais.

Elegi como participantes da pesquisa, os seguintes sujeitos: 5 técnicas integrantes da equipe de educação especial infantil do CRIE, 2 técnicas do núcleo de avaliação educacional especializada, 1 professora de SRM, 1 professora de uma UEI e 1 coordenadora

Visando melhor responder às questões de pesquisa, esta dissertação está organizada em 04 (quatro) seções:

A seção I, intitulada *O processo avaliativo para identificação de deficiência elegibilidade ao AEE no contexto da infância: interfaces com o pensamento de Vigotski*, visa situar a questão dessa modalidade de avaliação na literatura acadêmica brasileira, considerando os paradigmas acerca da pessoa com deficiência construídos no decorrer da história. Explicar-se-á, também, a diferença da prática de exames e avaliações no contexto escolar para a identificação de deficiências, bem como se procurará compreender como essa avaliação é realizada no contexto da infância. Este estudo será realizado no esforço de compreender e relacioná-lo com o pensamento Vigotskiano.

A seção II, intitulada *Método: caminho para a compreensão do problema*, tem por objetivo apresentar os princípios metodológicos e as categorias metodológicas de uma pesquisa de cunho histórico-cultural, além de apresentar o percurso metodológico do presente trabalho, a partir de considerações sobre o *lôcus* da pesquisa, etapas, procedimentos e análises dos dados.

A seção III, *O contexto histórico da educação especial na RME de Belém*, tem por objetivo compreender o âmbito mais geral da educação na capital paraense, para se chegar à particularidade do desenvolvimento da oferta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Finalmente, a seção IV, *A dinâmica avaliativa na Rede municipal de ensino de Belém para identificação do público-alvo da educação especial na educação infantil*, visa situar e analisar o embasamento teórico-metodológico e os critérios pedagógicos e normativos realizado pelos profissionais da Rede Pública Municipal de Ensino de Belém envolvidos no processo de avaliação para identificação de deficiência em crianças da Educação Infantil e inserção delas no AEE.

Investigar o processo de avaliação, principalmente a avaliação de identificação que hoje estamos vivenciando na educação infantil, para fins de acesso ou não ao AEE, é uma tarefa desafiadora, dada a importância do tema, a complexidade envolvida nos aspectos que tangem a educação especial e a carência de estudos acerca dessa temática. Por esse motivo, a relevância da pesquisa envolve as contribuições que ela pode trazer para a academia e para as instituições no que diz respeito à educação e à avaliação de crianças com ou sem deficiência.

1 O PROCESSO AVALIATIVO PARA IDENTIFICAÇÃO DE DEFICIÊNCIA E ELEGIBILIDADE AO AEE NO CONTEXTO DA INFÂNCIA: INTERFACES COM O PENSAMENTO DE VIGOTSKI

Só faz sentido trabalhar com avaliação se estivermos desejosos de buscar soluções, visto que o ato de avaliar, em si, é subsidiário de soluções. Se não for por um desejo claro de obter o melhor resultado de nossa ação, para que iríamos dedicar-nos à avaliação? Seria insano investir nosso tempo e nosso esforço em algo que não teria outra função senão somente revelar um problema (Luckesi, 2011, p.185)

Considero pertinente a utilização dessa citação de Luckesi (2011), logo na epígrafe desta seção, para destacar que a avaliação é uma ação pedagógica que deve estar inserida no Projeto Político Pedagógico das instituições escolares, considerando não somente o passado, o que foi constatado em determinado momento avaliativo, mas o presente, com vistas ao futuro, ao que a criança tem possibilidades de desenvolver. Essa leitura de Luckesi está em consonância com o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ou *iminente*, como alguns outros pesquisadores nomeiam), elaborado por Vigotski, que compreende crianças com desenvolvimento típico e atípico, destacando a possibilidade de uma evolução substancial de uma criança, por meio de um trabalho colaborativo entre ela e outra mais experiente, em detrimento do modo solitário de realizar sua maneira de aprender.

Portanto, depreendemos que a avaliação estaria na valorização do modo *solitário* em face do *solidário*. Essa perspectiva coaduna com a consideração do teórico da dinamicidade dos fenômenos, que só podem ser compreendidos em movimento e, por esse motivo, as imagens, quando observadas em movimento, direcionam para impressões bem diferentes da aparência das fotografias.

Guthke (*apud* BEYER, 2006, p.94) destaca que, a partir do referido conceito, é possível maior clareza na definição de uma criança com deficiência intelectual ou apenas com alguma dificuldade intelectual provisória decorrente de privações culturais. Desse modo, o referido conceito balizará a discussão que trata da avaliação, sobretudo da avaliação para identificação de deficiência.

No âmbito da educação especial, não basta o anseio e o incremento de esforços para a obtenção de um laudo médico que “engesse” o sujeito em determinada classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados com a saúde (CID), para enquadrar determinada criança no âmbito do público-alvo da educação especial, de modo a rotulá-la, a partir de determinada deficiência, para justificar fracassos. Serão levadas em

consideração as relações sociais e os acessos culturais dos quais essa criança participa. É o que consideramos, a partir de Gutke (1972), que um diagnóstico deve dar subsídios para explicação, previsão para uma indicação prática, ou seja, para além de uma identificação, mas também para a realização da avaliação do planejamento e da avaliação da aprendizagem, para a tomada de decisões. (Gutke apud Beyer, 2013)

Nesse sentido, apesar de reconhecer que a avaliação não pode se deter apenas na identificação de deficiências em crianças, classificando-as como público-alvo da educação especial, destaco a importância do estudo dessa vertente avaliativa no período da educação infantil, para que crianças tenham direito de viver suas infâncias e não desenvolvam marcas negativas de experiências, vivenciadas na escola devido a uma prática pedagógica desajustada, que depreende de forma, muitas vezes, precoce que determinada criança deva ser acompanhada no AEE, por não corresponder ao esperado para a faixa etária quando comparada com outras.

Desse modo, a intenção da presente seção é possibilitar o entendimento do processo avaliativo que identifica *deficiências* e tornam crianças elegíveis ao AEE. Dentro da dinamicidade desse fenômeno, invisto esforços para compreender essa dinâmica que identifica, no âmbito da ação de avaliar, especialmente no campo educacional.

Para isso, realizo um estudo a partir de revisão de literatura sobre a temática, girando em torno dos seguintes aprofundamentos: compreensão dos paradigmas vivenciados que identificam uma pessoa com deficiência; considerações de alguns aspectos históricos acerca da avaliação educacional e algumas das suas características, finalidades, objetivos e da imbricação existente na avaliação dos aspectos quantitativos e qualitativos; e, por fim, discuto sobre o processo de avaliação na educação especial, no contexto da infância, para identificação de deficiência, apoiada nas ideias de Vigotski e dos estudiosos contemporâneos Lidz e Gindis (2013) e Beyer (2006/2013).

Esse suporte teórico nos ajuda a entender, sobretudo, a partir da avaliação dinâmica, a abordagem vigotskiana utilizada para compreender as diferenças individuais e suas implicações, para intervir nos procedimentos de avaliação.

Tais estudos nos servem de base para a compreensão da avaliação de identificação de deficiências, cada vez mais frequente nos espaços escolares, em virtude da “consolidação” da inclusão educacional, desde a educação infantil, conforme prerrogativas legais brasileiras, haja vista o crescente número de alunos/as compreendidos como demanda para a educação especial nas escolas regulares, que de acordo com o Censo Escolar do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), entre os anos 2005 e 2017, subiu de

114.834 para 796.486 alunos/ as em todo o Brasil.

1.1 A AVALIAÇÃO PARA A IDENTIFICAÇÃO DE DEFICIÊNCIA E ELEGIBILIDADE AO AEE: REVISÃO DE LITERATURA

Em nível nacional, realizei uma pesquisa sobre a temática da avaliação para a identificação de deficiência e elegibilidade ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contexto de educação infantil. Constató que, apesar da escassez de estudos, é crescente o interesse por esse tema, sobretudo em virtude de a modalidade da educação especial se configurar como objeto de estigmatização, não se limitando à educação dos sujeitos definidos em lei para dela participarem.

Desse modo, com o intuito de situar o problema de pesquisa na literatura científica acerca dessa abordagem no contexto da rede pública municipal de ensino de Belém, realizei uma revisão de literatura em 04 (quatro) bases de dados, tidas como referências na produção do conhecimento sobre educação e educação especial, a saber: o Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a Biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online (SciELO), o Site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) nacional, nos grupos de trabalho (GT) que tratam sobre educação infantil e sobre educação especial, respectivamente GT 07 e GT 15 e nos Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), realizado bianualmente pela Universidade Federal de São Carlos (Ufscar).

Utilizei, como critério de busca, as produções científicas com descritores, subdividindo-os em dois grupos: “avaliação identificação de deficiência, educação infantil e “encaminhamento, educação infantil, educação especial”.

Delimitei a busca a pesquisas realizadas de 1996 até o ano de 2017, em virtude de que, em 1996, houve três importantes marcos na educação brasileira, que interessam ao presente estudo, constantes na Lei nº 9.394/96 de diretrizes e bases da educação nacional (LDB). O primeiro refere-se à educação infantil, que, a partir de então, é considerada como primeira etapa da educação básica, apesar de ainda não estar consolidada como tal. O segundo marco refere-se à inclusão do termo avaliação, uma vez que, na LDB de 1971, remetia-se à “avaliação do aproveitamento” e, em 1961, ao “sistema de exames”, concepções estanques no processo de desenvolvimento, mas, a partir de 1996, é definida, como um dos critérios para a verificação do rendimento escolar, a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno. O terceiro marco refere-se ao fato de a LDB/96 destinar um capítulo para tratar da

educação especial, considerando-a como uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, em consonância com o instituído na constituição federal de 1988.

Explicitadas as bases de dados, os descritores e o período definido para a busca das pesquisas, resalto que realizei um filtro a partir dos títulos, resumos e/ou de partes do texto, em seguida, realizei agrupamento de categorias em tabelas, seguidas de discussão para melhor compreensão e análise.

A tabela a seguir, refere-se aos resultados encontrados nas bases de dados pesquisadas.

Tabela 1- Produções acadêmicas sobre avaliação para identificação de deficiência e elegibilidade ao AEE

FONTES	GT/ EIXO	QUANTIDADE
Capes	----	08
Scielo	----	06
Anped	GT 07 e GT 15	05
CBEE (2014 e 2016)	Procedimentos de ensino: avaliação para elegibilidade e para ensino e aprendizagem	08
TOTAL	----	27

A partir dos dados coletados, constato que, apesar de delimitar-me a estudos produzidos a partir de 1996, a discussão da problemática em questão é relativamente nova, em virtude, talvez, das prerrogativas legais que se fortaleceram nas legislações a partir de 2007, com destaque para as referentes ao modelo do AEE, o qual deve ser oferecido de preferência em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). A partir do edital nº 01 de 26 de abril, definiu-se que a União realizará o apoio na implementação das SRM, com o intuito de fortalecer a inclusão no ensino regular, e define também a SRM como: “[...] um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” (BRASIL, 2007a). Já a Resolução nº 4 de outubro de 2009 aprovou a SRM como espaço prioritário para ocorrência do AEE, com recebimento de apoio técnico e financeiro. Esses dispositivos legais foram fortalecidos pela política nacional da educação especial, sob a perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008).

Existem algumas pesquisas, entre a década de 1990 e início de 2000, que fazem referência às questões das avaliações e encaminhamento para as classes especiais, dentre elas, a de Padilha (1994), intitulada *Encaminhamento de crianças para a classe especial: possibilidades de histórias ao contrário*, que é fundamentada na teoria histórico-cultural e possibilita o “resgate” de um aluno estigmatizado como deficiente intelectual, multirrepetente, prestes a ser encaminhado para a classe especial, visto que o período vivenciado era o da integração⁶. Dessa forma, devido à pesquisa ter sido de intervenção, a autora pôde intervir nas organizações do meio social educativo, fator que favoreceu para o desenvolvimento do referido aluno e o não encaminhamento.

As demais pesquisas desse período, envolvendo o encaminhamento para as classes especiais, investigam as razões dos professores para tal ação, os questionáveis laudos psicológicos para definir o encaminhamento, bem como as negociações no coletivo escolar para a realização de tal processo.

Na Plataforma CAPES, a pesquisa de Heradão (2014) investigou a avaliação pedagógica para definição de atendimento em SRM de aluno com deficiência intelectual, bem como se questionou se as condições para tal são favorecedoras ou desfavorecedoras. Ela indicou que as professoras pesquisadas apontam uma avaliação a partir de instrumentos, dentre os quais se destacam a ficha de encaminhamento de alunos para avaliação pedagógica, o roteiro de entrevista com o aluno, a ficha de entrevista estruturada com os pais e as atividades a serem realizadas pelos alunos. A autora considera, de maneira geral, que as participantes construíram uma avaliação pedagógica que lhes permite encontrar características indicativas para a elegibilidade de aluno com DI à SRM.

Duas pesquisas se referem à avaliação para encaminhamento à SRM. Investigam, principalmente, os critérios avaliativos para definição de inserção ou não no AEE, sem fundamentação crítica e/ou contra hegemônica. Apontam que alunos que não acompanham a turma por fatores de atrasos cognitivos ou de dificuldades comportamentais são os elegíveis ao referido atendimento. Há ainda uma discussão sobre o fato de existirem alunos com uma segunda matrícula, destinada à educação especial, face ao exposto em legislação, que não estabelece obrigatoriedade de laudo médico para o direito de acesso e matrícula no AEE.

Ambas as pesquisas defendem a necessidade de se pensar em procedimentos de avaliação menos dependentes de laudos médicos, pois estes pouco ajudam a pensar em

⁶ O conceito de integração tem origem no princípio ideológico da normalização, de tornar pessoas com deficiência capazes de participar na vida e na escola. O período da integração é marcado pela educação de crianças com deficiência de forma paralela, em instituições especializadas ou em classes especiais (BRASIL, 2006)

estratégias e práticas pedagógicas inclusivas. Apontam também que a educação especial permanece como um sistema paralelo de ensino, não como uma modalidade educacional.

Três pesquisas, por não terem concepção dialética e de totalidade, defendem o pressuposto de que os responsáveis pela criança, ou ainda, a figura do pai, é determinante para comportamentos indesejados delas. Elas analisam, inclusive, que uma maior instrumentalização dos familiares possibilitaria uma menor incidência de crianças com dificuldades de comportamentos, enfatizam que o “mal comportamento”, defendido como um comportamento oposto ao desejado pelas regras sociais, especialmente no que tange à disciplina e obediência às regras, é um fator que, muitas vezes, implica em encaminhamento às SRM.

Duas pesquisas, que serviram como grande contribuição para o direcionamento da presente dissertação, tratam, especificamente, da temática da avaliação na educação especial, realizadas em âmbito de mestrado e de doutorado pelas autoras Sales (2014) e Souza (2015), com aportes na teoria histórico-cultural. Ambas as produções foram desenvolvidas a partir de orientação da professora Dra. Sonia Lopes Victor, da UFES (Universidade Federal do Espírito Santo).

Sales (2014) realizou um estudo sobre a avaliação em educação especial e teve por objetivo contribuir para a construção de uma proposta de avaliação do público-alvo da educação especial do município de Guarapari-ES. A autora vale-se do aporte teórico da abordagem histórico-cultural, especialmente dos estudos de Vigotski. Ela desenvolveu uma pesquisa colaborativa, contou com o apoio da pesquisadora Souza (2015), integrante do mesmo grupo de pesquisa, o Grupo de Pesquisa sobre Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade (GRUPICIS); com professores de educação especial; pedagogos e gestores do referido município. A autora articulou as experiências dos professores, coletadas por suas narrativas, à base teórica histórico-cultural, para a construção do conhecimento científico sobre a temática da avaliação e constatou a necessidade de maior envolvimento da Secretaria de Educação nos processos de avaliação na educação especial, principalmente na avaliação para identificação do aluno elegível aos serviços de atendimento educacional especializado.

A pesquisa de Souza (2015) analisou os processos de avaliação realizado por professores de SRM, visando uma reflexão crítica sobre as práticas avaliativas. Adotou a abordagem histórico-cultural e baseou-se especialmente nos estudos de Vigotski e de Bakhtin para produzir reflexões sobre a referida prática avaliativa. Ela propôs a compreensão do processo de desenvolvimento no ensino-aprendizagem, considerando a necessidade do outro para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por meio de pesquisa

colaborativa, a autora desenvolveu análise das narrativas produzidas no Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp) e das reflexões com os/as professores/as participantes da pesquisa sobre a avaliação para a identificação dos alunos público-alvo da educação especial, a avaliação para o planejamento na sala de recursos multifuncionais e a avaliação para a aprendizagem no município de Guarapari-ES. A pesquisa teve como resultado que a reflexão dialógica com os/as professores/as desencadeou transformações na prática avaliativa e proposições de mudanças na política pública municipal, de modo a instituir movimentos para um caminho de emancipação dos alunos da educação especial.

Em pesquisa na biblioteca da Scielo, foram filtradas somente seis pesquisas que se aproximam da temática em estudo.

Briant & Oliver (2012) destacaram contrapontos entre os docentes acerca da inclusão e da possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com deficiência e a necessidade de articulação entre os profissionais, famílias e sociedade, bem como de recursos humanos e materiais para a consecução. As autoras consideram imprescindível a formação continuada para “[...] o enfrentamento dos diferentes desafios trazidos pela prática cotidiana do ensino” (p.2), haja vista a insegurança e a angústia que os/as professores/as têm no fazer pedagógico, especialmente, com alunos/as que apresentam dificuldades de aprendizagem e de comportamento e, além da ausência de uma formação que fundamente seu fazer, o que repercute nos limites da sua atuação.

Oliveira & Manzini (2016) destacaram a ocorrência do encaminhamento para a SRM por duas vias, interna e externa à escola. A via interna à escola refere-se aos/às professores/as da sala regular, devido a problemas de aprendizagem; Já a via externa à escola refere-se às instituições especializadas ou médicos que já realizam o acompanhamento dos alunos, essa via encaminha somente alunos PCD.

Outras pesquisas, como as de Milanesi (2012), Oliveira e Manzini (2015) expressam que, em decorrência da não obrigatoriedade de apresentação de laudo médico para inserção no AEE, e da existência de vagas excedentes, alunos com dificuldades acentuadas também são atendidos no AEE.

Anache & Resende (2016), com intuito de caracterizar a avaliação da aprendizagem, a partir das ações do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP)⁷, revelaram que

⁷ O ONEESP é uma rede nacional de pesquisadores para produzir estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira. Seu estudo inaugural se propôs a investigar limites e possibilidades oferecem a SRM como serviço de apoio para todos os tipos de alunos do público alvo da Educação Especial. O projeto de enfocou três eixos para avaliar essa política: a) à avaliação do

os/as professores/as da educação especial enfrentam dificuldades para estabelecer diálogos com os/as professores do ensino regular, implicando em prejuízos no desenvolvimento dos/das alunos/as. As autoras destacam algumas dificuldades em torno das metodologias aplicadas para ensinar os/as alunos/as com deficiência intelectual, “[...] nessa esteira, as avaliações baseiam-se em padrões normativos de condutas, sempre comparando com os comportamentos ideais para a faixa etária e para a série do aluno” (ANACHE; RESENDE, 2016, p. 587). Destacam também a importância do delineamento, no Projeto Político Pedagógico, de todas as práticas pedagógicas, inclusive, os critérios para a avaliação operacional da aprendizagem.

Na base de dados da Anped, no GT 07, foram filtradas cinco pesquisas com os descritores acima especificados, destas, somente uma se aproxima do objeto de estudo, as demais pesquisas tratam de avaliação institucional e do índice de desenvolvimento infantil.

A pesquisa que se aproxima da temática em estudo é de autoria de Neves (2012), a qual critica a adoção do teste psicológico estadunidense, *Ages and Stares Questionnaires-Third Edition* (ASQ-3), instrumento adotado pela secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro, que avalia o desenvolvimento infantil em determinadas áreas, com o intuito de identificar as crianças com possível atraso em seu processo de desenvolvimento, para então serem avaliadas com mais profundidade, por meio de uma avaliação complementar. A autora critica a utilização do referido teste e de outros que tenham por objetivo a avaliação em larga escala na educação infantil, pois esse tipo de avaliação desconsidera questões socioculturais. Realça, ainda, que há carência de produções acadêmicas sobre a avaliação na educação infantil, bem como expressa a necessidade de pesquisas de tais pesquisas.

Ainda na Anped, no GT 15, destinado a trabalhos voltados para a educação especial, encontrei seis pesquisas, porém, em nenhuma, a avaliação para encaminhamento à educação especial é discutida. Os estudos versam sobre a avaliação da acessibilidade da educação especial, no contexto da política de avaliação em larga escala, para inclusão na educação superior, na formação de professores e avaliação das regularidades discursivas de surdos/as.

Nos anais do CBEE da UFSCar, tive acesso somente aos trabalhos disponibilizados em sites dos anais dos eventos, referentes aos anos de 2014 e 2016. Realizei uma pesquisa no eixo que trata sobre os “procedimentos de ensino: avaliação para elegibilidade e para ensino e aprendizagem”, em 26 pesquisas apresentadas, há a discussão sobre as habilidades

aluno (para identificação, planejamento e do desempenho), a formação (inicial e continuada) dos professores que atuam nas SRMs, e o funcionamento das SRMs.

matemáticas, perfil cognitivo, dentre outros, e somente 04 referem-se à temática que me propus a estudar.

A pesquisa de Stelmachuk (2016) trata da avaliação de alunos com suspeita de deficiência intelectual, para ingresso em SEM, e das mudanças de concepções avaliativas no estado do Paraná, as quais passaram pelos processos de avaliação pedagógica, diagnóstica até chegar ao psicoeducacional em contexto escolar, denotando que o estado investiu na formação de profissionais para avaliação, o que enfatiza a importância dada aos estudos a respeito desse processo por parte do departamento de educação especial.

A pesquisa de Resende, Mendes & D’Affonseca (2016) demonstrou como os municípios brasileiros realizam a avaliação do público-alvo da educação especial (PAEE) nas SRM. A partir de pesquisa colaborativa no Oneesp, os autores constataram que a questão da avaliação gera muitas dúvidas e incertezas aos profissionais da escola, pois o processo de identificação se realiza a partir de características de um modelo médico ou pedagógico. Constataram, ainda, a dificuldade de um trabalho colaborativo de diferentes profissionais em realizar a avaliação para a elegibilidade do aluno ao AEE.

Pietrobon & Martins (2016) realizaram suas investigações a partir das aproximações do sociólogo Norbert Elias. Os autores buscaram compreender como vêm ocorrendo a avaliação e identificação de alunos para serem definidos como PAEE e constataram, dentre os principais resultados, que cada professora realiza um modelo diferente de avaliação, de acordo com suas concepções e formação.

Parsian, Santos & Cia (2014) investigam os critérios utilizados para a avaliação e identificação dos alunos encaminhados para o AEE, as autoras apontam como resultado, a partir de dados coletados, que os/as professores/as relatam falta de serviços que auxiliem no processo de avaliação, como uma equipe multidisciplinar para dar conta das especificidades dos alunos/as.

Desse modo, a partir do breve resumo das pesquisas encontradas na revisão de literatura, constato que há maior incidência de estudos relacionados à avaliação da pessoa com deficiência intelectual, e somente uma trata da pessoa com superdotação. Ademais, o foco dessas pesquisas é maior quanto ao ensino fundamental, sendo que apenas duas investigações tratam da educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental. Dentre os problemas investigados, verificou-se que os instrumentos utilizados pelos professores/as, possibilitam uma avaliação pedagógica de elegibilidade ao AEE de aluno/a com DI, mas falta-lhes compreensão da totalidade, reduzem o encaminhamento à relação parental, tendo o pai como o vilão no desenvolvimento da criança, ou ainda, dificuldades

comportamentais ou atrasos cognitivos, que também são vistos como fortes indicativos para o encaminhamento. Há destaque também para o fato de que, em decorrência da não obrigatoriedade de apresentação de laudo médico para inserção na educação especial, alunos/as são encaminhados/as à modalidade porque há vagas e por serem suspeitos/as de ser demanda desta, principalmente devido a problemas comportamentais e atrasos cognitivos. Há, ainda, a defesa de uma educação especial menos dependente de laudos médicos, pois estes a reduzem a aspectos médicos e não contribuem para questões pedagógicas.

Existem críticas quanto à organização da educação especial, compreendida a partir da sua centralização nas Salas de Recursos Multifuncionais e apontada como um sistema paralelo de ensino e não como modalidade transversal, em decorrência da dificuldade de um trabalho colaborativo entre os profissionais para realizar a avaliação e elegibilidade ao AEE. Podem-se apontar também as críticas à falta de diretrizes claras de como realizar essa avaliação, fator que desencadeia direcionamentos e critérios individualizados pelos professores/as, demonstrando lacunas na formação inicial sobre estudos acerca da educação especial, o que direciona para a necessidade de políticas de formação continuada.

Entretanto, duas pesquisas orientadas pela teoria histórico-cultural, de cunho colaborativo, problematizam e possibilitam direcionamento para a construção de uma proposta para avaliação na educação especial, no âmbito de uma secretaria de educação.

Vale ressaltar que somente duas pesquisas investigam a avaliação na educação especial no contexto da educação infantil, fator que expressa a necessidade da investigação sobre a temática nessa etapa educacional. Desse modo, apesar de as demais pesquisas não tratarem especificamente da avaliação para identificação de deficiência na educação infantil, tomei-as como base e as incluí na presente revisão, por considerar pertinentes os estudos nelas desenvolvidos, no sentido de ajudarem a situar como a educação especial, no que diz respeito à avaliação, vem sendo investigada e constituída.

Nesse sentido, a partir do estudo das pesquisas supramencionadas, é possível dizer que, frequentemente, características interpretadas como distúrbios, dificuldades de aprendizagem e de adaptação ao meio escolar são consideradas como problemas do indivíduo, qualificando-o como pessoa com deficiência, “especial”, “suspeita”. Tal constatação direciona para o poder das instituições em avaliar, julgar e tomar decisões sobre a vida escolar das crianças (PADILHA, 1996). Essa realidade demonstra que, apesar de o direito à educação para todos ser uma prerrogativa constitucional, há muitas as barreiras enfrentadas no âmbito da formação inicial e continuada, além da falta de articulação e colaboração entre os profissionais da educação nos âmbitos da educação regular e da especial, em prol de uma

educação inclusiva e de políticas públicas, isso expõe as debilidades da educação brasileira, especialmente na perspectiva da educação especial.

1.2 CONSIDERAÇÕES PARADIGMÁTICAS QUE IDENTIFICAM UM SUJEITO ENQUANTO PESSOA COM *DEFICIÊNCIA*

A demarcação com realce em *itálico* do termo *deficiência* no título da presente dissertação foi feita para chamar atenção ao que vem a ser essa pessoa com deficiência que ora coloco em discussão, com o propósito, inclusive, de olhar por um mirante que questione a existência de uma pessoa enquanto um ser com deficiência, considerando principalmente as teses de Vigotski sobre o desenvolvimento humano, ao definir a lei genética de desenvolvimento cultural, que embasa a compreensão de que é pelo mesmo meio que nos desenvolvemos, ou seja, do intersíquico para o intrapsíquico, e nos ajuda a entender as barreiras que a privação cultural pode desempenhar nesse processo de desenvolvimento. Trata-se de um significante que pesa negativamente ao seu contracampo lexical, que é a *eficiência*.

A minha preocupação também é com o significado, que, como sabemos, está intrínseco à sociedade que o interpreta. Por isso, o olhar posto em perspectiva para a pessoa com deficiência perpassa diversas matizes paradigmáticas, vivenciadas ao longo da história, nas relações impostas pela sociedade, que, por meio de pressupostos filosóficos, objetivados a partir de um conjunto de práticas excludentes, sobretudo da sociedade de classes, exalta a produtividade, o ser produtivo. O teórico que subsidia esta pesquisa realiza, inclusive, uma quebra de paradigmas, desde os seus primeiros escritos sobre defectologia, por volta de 1924/25, quando enfatiza a necessidade da educação social, em oposição à educação segregada, como meio para possibilitar a inserção de crianças com deficiência na sociedade.

Mantoan (2004/2015), ao tratar da inclusão escolar, realiza uma discussão acerca das tomadas de decisões realizadas a partir de paradigmas. Ela esclarece essa discussão por meio de vieses de pensamento, do grego ao contemporâneo. A autora destaca o pensamento grego que, ancorado a modelos de exemplos abstratos, materializa-se de modo imperfeito no mundo concreto. Segundo uma concepção moderna, o conjunto de regras, normas e crenças partilhadas por um grupo, em dado momento histórico, norteiam as ações humanas, até entrarem em crise por não mais serem satisfatórias, constituindo uma crise de concepção, que, quando vivenciada de forma mais radical, constitui-se em revoluções científicas. Esse período de revoluções é o que vivenciamos na atualidade, conquistado por lutas, não somente das

peessoas com deficiência, mas das minorias, para conseguirem maior respeito e inserção em uma concepção de vida social.

Nesse sentido, a evolução de conceitos acerca da educação especial demarca a trajetória de significados conferidos às pessoas com deficiência, à educação e às escolas inclusivas, visto que a consideração da diversidade humana se materializa de diferentes formas culturais na história.

A Grécia Antiga, por um lado, foi demarcada pela busca pela perfeição estética ideal, pelo culto ao corpo, sem espaço, portanto, às pessoas com deficiência, que eram sacrificadas ou viviam a vida inteira sendo ocultadas. Mas, por outro lado, essa sociedade belicista centralizava suas ações a um padrão de cidadão, o guerreiro pronto para o combate. Em *A República*, Platão reafirma essa concepção, ao considerar natural a diferença entre os humanos, no que tange às classes, ele a considera propulsora da harmonia social e do bem comum: “[...] pegarão, então, os filhos dos homens superiores e levá-los-ão para o aprisco, para junto de amas que moram à parte, num bairro da cidade, escondê-los-ão num lugar interdito e oculto, como convém”. (PLATÃO *apud* GUGEL, 2007, pg. 63)

Na Antiguidade clássica, a eliminação, o abandono e o confinamento eram práticas cotidianas alicerçadas pela eugenia, que almeja a perfeição dos humanos, por meio da eliminação dos considerados imperfeitos. Entre os egípcios, existia a crença da possibilidade de cura pelo misticismo religioso, visto que a deficiência era associada ao pecado, ao castigo, à presença de espíritos ruins. Durante o governo espartano, os considerados fracos e/ou defeituosos eram eliminados, pois não serviriam para o contexto sócio-político-econômico, por conseguinte, sua existência não tinha importância e sua exterminação não era compreendida enquanto problema ético ou moral (ARANHA, 2003).

Com o advento do cristianismo, durante a Idade Média, há a concepção de que todos, indistintamente, todos são filhos de Deus, redimensionando o destino das pessoas com deficiência, que, a partir de então, são assistidas em conventos, igrejas e asilos, com necessidade de preces para sua cura. A atenção a elas é caracterizada pela piedade e caridade.

Mais tarde, a valorização do ser humano vem à tona com as filosofias humanísticas que demarcam a Idade Moderna, por meio das primeiras observações, estudos e experiências relacionadas a alguma consideração de anormalidade humana, num contexto predominantemente médico, em que as deficiências são relacionadas a patologias.

No campo da educação formal, no início do século XX, o cenário é de segregação em instituições especializadas, aspecto confrontado por Vigotski, que defende uma educação social e institui a quebra do paradigma de deficiência da época, ao considerar que todos

podem alcançar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sintetizadas na personalidade humana consciente, que pode ser desenvolvida por meio da educação social.

O marco no desenvolvimento do trabalho de Vigotski, que interessa particularmente a esta dissertação, ocorre a partir do ano de 1924, quando publica seu primeiro trabalho científico na coletânea intitulada *Questões de educação de crianças cegas, surdas-mudas e com retardo mental* (IAROCHEVSKI, 2007, p. 137 *apud* PRESTES, 2012, p.35), período em que ele apresentou o trabalho *Sobre a psicologia e a pedagogia da defectologia infantil* (1924), em um Congresso de Moscou, na qualidade de diretor do subdepartamento de educação de crianças com deficiências físicas e retardo mental de um instituto de educação em Gomel, no qual exercia a função de professor. O tema do seu trabalho, a compreensão teórica e a prática na área da defectologia, juntamente com seu compromisso por uma sociedade justa, em corroboração aos ideais da Revolução Russa de 1917, instigam os participantes e elevam o alcance do seu trabalho científico, pois, a partir de então, ocorre redimensionamento das suas funções de trabalho e mudança de domicílio da província de Gomel para Moscou.

Considero importante destacar que os escritos do autor sobre defectologia tiveram grande influência nos estudos da área na antiga URSS, em consideração a algumas considerações centrais: seus escritos estão intimamente ligados à extensão de sua teoria, bem como é possível, por meio de análise, perceber as várias fases de sua obra, com início marcado pelos estudos da reflexologia, até chegar numa concepção mais dialética da ciência. (VAN DER VEER & VALSINER, 1999)

Nesse contexto, durante o período da segregação, Vigotski propõe a quebra desse paradigma, pois dá ênfase para a educação social, em defesa da oportunidade de convívio de crianças com e sem deficiência como meio para possibilitar a inserção de crianças com deficiência na sociedade, sendo contrário ao isolamento e a segregação em escolas especiais. Ele era a favor das escolas que se abstinham de isolar essas crianças, para integrá-las, tanto quanto possível, na sociedade e, para isso, as crianças com deficiência deveriam ter a oportunidade de viver junto com as sem deficiência, para terem a possibilidade de superar, no sentido metafórico, a cegueira e a surdez, por exemplo. Ele defende assim, o potencial da criança com deficiência para o desenvolvimento normal, enfatizando que essa criança não tem afetada sua interação direta com o ambiente, mas sim suas relações sociais, pois os sujeitos próximos a tratarão de forma diferente, positiva ou negativamente. Com isso, o problema social deveria ser considerado como o problema principal, para o desenvolvimento dessa criança. Vigotski, por meio das palavras de A.V.Birilev, expressa que:

[...] um homem cego, denota que uma pessoa cega falha em ver a luz, não da mesma maneira que uma pessoa de olhos vendados falha em ver. Uma pessoa cega vê através de sua mão, i. e., ela não sente diretamente que é privada da visão. “Eu não poderia sentir diretamente minha própria deficiência, testemunha A.M. Shcherbina (1916, p.10) [...] Para uma pessoa cega a habilidade em ver a luz tem um significado prático e pragmático, não um significado instintivo ou orgânico, i. e., uma pessoa cega apenas diretamente, de um modo refletido e somente em circunstâncias sociais, sente seu defeito (VIGOTSKI, 1931, p.5).

Nesse sentido, Vigotski percebe a cegueira não como fator psicológico, mas como um fato social, sensível na experiência social. Por essa razão, defende a educação social, baseada na compensação dos problemas físicos, como a única maneira de proporcionar uma vida satisfatória às crianças com deficiência (VAN DER VEER & VALSINER, 1999).

O estudo da compensação em Vigotski (pg. 4) apresenta algumas fases que demarcam o processo de construção da sua teoria. Todavia, sempre defendeu a impossibilidade de alguma compensação biológica, por meio de órgãos sensoriais, em contraposição, por exemplo, à lenda de que uma pessoa cega possui um desenvolvimento aguçado da audição. Segundo ele, o fenômeno de um aumento da sensibilidade tátil e auditiva da pessoa cega se dá por um longo e complicado caminho indireto da compensação sócio-psicológica global, sem substituir ou repor o órgão debilitado.

Assim, inicialmente, compreende a compensação e a possibilidade de supercompensação, ou ainda de frustração, em consonância ao proposto por Adler, psiquiatra vienense. Este, por sua vez, defende o ponto de vista funcional, direcionado para uma meta, a de compensar possíveis defeitos, com proposição, sobretudo, de luta por uma posição social, que ocorre pelo sentimento de inferioridade, portanto, possível de ser desencadeada, sob esta ótica, em pessoas com ou sem deficiência. Sendo assim, o sujeito tem no defeito, ou na inferioridade, o estímulo e a principal motivação para o desenvolvimento de certas aptidões.

A aproximação do pensamento de Vigotski com o de Adler ocorre em virtude de pontos em comum sobre a visão de mundo, uma vez que o autor vienense era entusiasta da superação do estigma da deficiência visual, pois acreditava que a inferioridade poderia ser superada, e a luta para a criança com deficiência era vital para alcançar uma posição na coletividade, por conseguinte, retirava a disposição orgânica como condicionante de inferioridade. Tais pressupostos impulsionaram Vigotski a integrá-los em sua teoria, com ideologia marxista e concepções ainda reflexológicas, ao considerar o fracasso como um estimulador e a educação como estabelecimento de reflexos condicionados.

Porém, pouco tempo depois, Vigotski percebe elementos metafísicos nos pressupostos de Adler, com um misto de abordagem natural-científica e idealista. Desse modo, rompe totalmente com os pressupostos Adlerianos, por reconhecer que as oportunidades objetivas, vivenciadas no coletivo pelas crianças, são mais importantes para possibilitar a compensação do que um sentimento de inferioridade. Considera também que os problemas de crianças “defeituosas” resultavam de falta de adequação entre sua organização psicofisiológica desviante e os meios culturais disponíveis.

Diante do exposto, as possibilidades de compensação ocorrem tanto em pessoas com deficiência ou sem deficiência e, em ambos os casos, ocorrem, não de forma individual, mas do social para o individual. Vigotski (1931/2000) combina a ideia de domínio de instrumentos, como a fala, à origem social, e, baseando-se na lei de Janet, desenvolve o conceito da lei genética do desenvolvimento cultural, no qual as funções psicológicas superiores, como a fala, a criatividade, ocorrem em dois momentos. O primeiro momento é no coletivo, de modo intersíquico, para depois ocorrer no sujeito, na forma intrapsíquica. Essa compreensão conceitual é de suma importância para o entendimento da importância da organização intencional do meio social, com o propósito de oferecer caminhos alternativos e recursos especiais para o desenvolvimento de pessoas com deficiência. Tal compreensão possibilita o entendimento de que não é a deficiência que delinea o desenvolvimento de uma criança com deficiência, mas a realidade objetiva e concreta que ela experimenta (1924/1997). Vejamos o que ele diz:

[...] o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural, [ou seja,], [...] para a criança intelectualmente atrasada, deve ser criado, [...] um sistema de caminhos indiretos de desenvolvimento cultural, quando os caminhos diretos estão impedidos devido ao defeito (VIGOTSKI, 2011, p. 869).

Desse modo, o embasamento na referida teoria possibilita compreender o processo de desenvolvimento infantil, a partir das relações sociais de que a criança participa. Sendo assim, não concebemos o professor e a escola como os únicos formadores da criança, mas, reconhecemos, a partir de Vigotski (1926-2003), a trilateralidade ativa do processo educativo, composto pelo professor, o aluno e o meio social educativo, este último organizado pelo professor de forma colaborativa com o aluno. Destaco, assim, que, na perspectiva de Vigotski, o professor não é apenas um mediador, mas o organizador do processo de ensino, do meio

social educativo que, por meio das intencionalidades e sistematizações para a disponibilização dos elementos da cultura, pode contribuir para o desenvolvimento da criança, seja ela com ou sem deficiência. Desse modo, o professor tem o papel de nutrir possibilidades relacionais entre ele e os alunos e destes entre eles mesmos.

Nesse contexto, retomo a questão da proposta educacional do início do século XX, que, segundo Vigotski, são demarcadas por influências de ideias religiosas e filantrópicas, que limitavam para uma proposta de educação social.

Seguindo a cronologia dos paradigmas, na segunda metade do mesmo século, ocorre a adaptação e a integração de pessoas com deficiência em ambientes comuns e ensaios de inclusão nas escolas brasileiras, em cumprimento aos preceitos legais, que demandam sobre a matéria, com marco na CF/1988 e na LDB/1996.

No século XXI, é perceptível a quebra de paradigmas, com tentativas de mudanças da Era da institucionalização para a dos direitos. O direito à inclusão requer contraposição à exclusão e desdobra-se em diferentes tipos de inclusão: a social, a digital, a escolar, entre outras (GÓES & LAPLANE, 2013).

Cabe salientar que a inclusão de alunos com deficiência na escola regular demonstra um alinhamento do sistema escolar à legislação internacional, entretanto, há limitações na viabilização concreta de políticas inclusivas. Ao passo que as dificuldades postas pela inclusão escolar, especialmente a partir de 2008, por meio da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, demonstram desafios das mais variadas ordens e relacionados à organização classista da sociedade, a prioridades definidas pelas políticas públicas, aos fatores relacionados à formação de docentes, dentre outros, que afetam o desempenho acadêmico e o desenvolvimento das pessoas com deficiência, dificuldades de aprendizagem, superdotação, ou com outros fatores que as introduzem na categoria de alunos especiais.

Desse modo, considerar as mudanças de paradigmas que identificam as pessoas com deficiência ao longo da história perfaz a compreensão de que elas não estão inseridas em momentos ou fases estanques, mas que coexistem nos dias atuais, por meio de múltiplas manifestações de modelos excludentes e segregadores. Entretanto, podem ser demarcadas cronologicamente pela exclusão, segregação, integração social e inclusão social. Sendo de suma importância considerar que essas mudanças de paradigmas foram e são configuradas por lutas constantes de diferentes minorias, na busca pela defesa e garantia de direitos enquanto seres humanos e cidadãos (ARANHA, 2003).

Essa demarcação dos paradigmas pode ser retratada no contexto da educação formal, como exclusão, atendimento, integração ou inclusão no sistema escolar (BEYER, 2006).

Goergen (1985), no prefácio do livro de Jannuzzi (2011), ao realizar uma discussão sobre a história da educação brasileira da pessoa com deficiência, destaca que a educação foi centro de atenção e de preocupação nos momentos em que os segmentos da sociedade dominante sentiram necessidade de dispor investimentos, uma vez que, enquanto a elite pôde se educar em países como Portugal e França, assim o fez. Mas, a partir do novo sistema de produção, foram tomadas providências para instrumentalizar essa mão-de-obra para a nova realidade. Assim como a educação popular foi se constituindo enquanto “necessária” para subsistência do sistema dominante, até a reivindicação da educação enquanto um direito. Essas considerações históricas possibilitam interpretação do modelo da história educacional brasileira e fornece elementos para entendê-la no contexto da pessoa com deficiência.

Segundo o mesmo autor, a educação da pessoa com deficiência na época do Império, balizada por uma sociedade rural e desescolarizada, silencia e esconde as diferenças que causavam incômodos. No Brasil, as primeiras instituições destinadas a educar pessoas com deficiência limitavam-se às pessoas cegas e surdas, com o pressuposto de ensinamentos especializados diretamente ligados à administração pública. No entanto, existe um estreito relacionamento entre essa educação ofertada e o modo de organização da sociedade, pois, enquanto era conveniente, as pessoas deficientes eram segregadas. Por conseguinte, a educação das crianças com deficiência inicia-se de forma institucionalizada no Brasil, seguindo os pressupostos liberais.

Mais tarde, a defesa da educação integrada se deu em virtude de interesses políticos e de particulares, não em favor de um melhor desenvolvimento dos sujeitos com deficiência, conforme a defesa de Vigotski, mas na perspectiva de minimizar os gastos investidos em asilos, manicômios e penitenciárias, haja vista que essas pessoas seriam incorporadas ao mundo do trabalho. Nesse âmbito, cabe salientar que o autor defendia que as crianças deveriam ser educadas para se tornarem trabalhadores socialmente valorizados, fato interpretado por ele como compromisso da ex-URSS com a educação social, em oposição à proposta ocidental, de cunho pautado na caridade social.

Nesse ínterim, a escola brasileira detém expectativas sociais que, a partir de falsos critérios de cientificidade, seleciona os “anormais”, considerando um modelo indefinido de “normalidade”, os quais contribuem para:

a estigmatização de certas pessoas como “excepcionais”, “retardados”, “atrasados” etc., não com base em razões patológicas, genéticas ou neurológicas, mas fundada no comportamento diferente em relação àquele esperado e considerado normal no conjunto de normas e valores que a sociedade estabelece em determinado momento histórico. A definição da anormalidade está, nesse sentido, profundamente convencionada pelas conveniências da “normalidade” (GOERGEN, prefácio, 1985/2011).

Diante do exposto, a história da educação especial é demarcada por uma sucessão de paradigmas que podem ser compreendidos no contexto da avaliação de identificação, a partir das contribuições de Beyer (2006), as quais se ancoram nas construções de Bleidick (1981) acerca da concepção antropológica da pessoa com deficiência, frente às diferentes concepções de avaliação, a partir dos paradigmas clínico-médico, sistêmico, sociológico e crítico-materialista.

No **paradigma clínico-médico**, ocorre a apreensão individualizada do que vem a ser deficiência/deficiente, com destaque para os aspectos clínicos, prescritos em anamneses ou história clínica e “atendimento” escolar orientado por questões terapêuticas, por conseguinte, a defesa de uma escola especial para atender e tratar, ocasionando invisibilidade e enfraquecimento do trabalho pedagógico nesse contexto.

O referido paradigma é fortemente incorporado pela psicologia e pela educação, quando discutem questões relacionadas ao desenvolvimento e à aprendizagem, principalmente, quando se trata de crianças com desenvolvimento atípico, por terem deficiência. Ao valerem-se do modelo médico, ocorre a transposição de crenças, valores, afirmações do léxico médico, que explicam o déficit, a incapacidade, a imaturidade, marca os encaminhamentos de crianças, jovens e adultos para tratamentos especiais, em consideração a detecção de problemas, como sendo apenas de ordem individual e biológica (PADILHA, 1997, 2007).

No **paradigma sistêmico**, o sistema escolar exerce grande poder na avaliação do sujeito com deficiência, que, a partir do estabelecimento de um currículo educacional, concebido enquanto parâmetro normativo, incide na oferta de alternativas àqueles que demonstraram inaptidão para a progressão. Essas alternativas constituem-se em encaminhamento para as escolas ou classes especiais, como medida de encaminhamento para “aliviar as situações de fracasso e oferecer um programa curricular apropriado” (BEYER, 2006, p.92).

No **paradigma sociológico**, a questão social é referência para a definição de deficiência, de tal modo que pode ser um agravante, face à incompreensão do que venha a ser,

ou ao alívio desencadeado por uma forma empática e compreensiva de olhar e compreender a pessoa com deficiência. Tal proposição tem repercussão no ato de avaliar, pois ele é marcado por critérios valorativos, constituídos em sociedade, com repercussão, inclusive, na expectativa da aprendizagem.

Para Diniz (2007), a ideia de deficiência, em si, não significa a impossibilidade do viver, pois, “o que existe são contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida” (DINIZ, 2007, p.8). A autora relata que compreender a deficiência como uma forma de se manifestar no mundo é algo revolucionário para a literatura acadêmica moderna, pois a noção hegemônica da deficiência como uma variação do normal foi uma criação discursiva do século XVIII e, desde esse momento, ser deficiente quer dizer experimentar ou portar um corpo fora dos padrões. Ela destaca que um corpo com deficiência apenas se delinea quando comparado com o que seria um corpo sem deficiência, assim, a anormalidade torna-se um julgamento estético e moral sobre outros estilos de vida. Para o modelo social da deficiência, nenhuma dificuldade, segregação ou opressão que qualquer pessoa passe, deveria ser explicada pelos condicionantes físicos e funcionais dos indivíduos, e sim por via das barreiras sociais que dificultam o pleno acesso dos sujeitos aos meios de sociabilidade. Assim, a dificuldade de qualquer pessoa não pode ser considerada como uma tragédia pessoal, mas como fruto de uma discriminação permanente por parte da própria sociedade.

A exemplo do acima exposto, uma pessoa que não pode andar, não deve encontrar sua deficiência apenas no não poder andar, mas na inacessibilidade das ruas e dos ônibus. Logo, a ruptura com a forma de segregação acima escrita não estaria presente apenas nas receitas ou fórmulas biomédicas, mas na ação política que pode denunciar essa ideologia opressora e solucionar ou eliminar essa experiência de opressão.

No paradigma **crítico-materialista**, a sociedade de classes orienta para o entendimento da deficiência. Nesse aspecto, a deficiência está diretamente relacionada com o caráter de improdutividade, em contraposição ao esperado para a sociedade, “em que o poder aquisitivo e de consumo das pessoas é supervalorizado. Nessa concepção, a pessoa com deficiência é considerada deficiente para produzir” (BEYER, 2006, p.92).

Nesse aspecto, é relevante perceber que, ao desconsiderar as bases materiais que promovem desigualdades em torno dos acessos às produções humanas, a formulação da perspectiva inclusiva ganha visibilidade e refúgio no discurso moral e, portanto, parcial das deficiências (KLEIN, et al, p.37).

Desse modo, de acordo com os paradigmas antropológicos, têm-se, nos aspectos clínicos, determinantes para as limitações individuais, os quais ainda são muito recorrentes nas práticas cotidianas e escolares, em virtude de este ter sido o mais difundido para validar cientificamente as pessoas com desenvolvimento diferente do esperado enquanto padrão. No entanto, todos os demais paradigmas podem ser reconhecidos e visualizados nas práticas educacionais, e o paradigma crítico-materialista é o que visualizo como o que concebe os demais, haja vista que a pessoa com deficiência, nascida em uma classe abastada, com possibilidades de investimentos em educação, recursos e acessos, consegue ter um desenvolvimento que a propicia uma inserção social.

Nesse sentido, é pertinente o questionamento acerca da deficiência, situando-a e a dimensionando em relação aos seus possíveis significados, haja vista que ela só pode ser dimensionada em relação ao outro, numa suposta alusão de ideal humano que referencie um ser enquanto deficiente. Desse modo, conforme o exposto, a concepção médica, biologicista, reduz ao aparato biológico da criança a explicação de problemas educacionais, desencadeando em práticas preconceituosas, discriminatórias e segregacionistas.

Em sentido contrário, é possível renunciar à busca de uma forma ideal, compreendendo que o ser humano é constituído nas relações sociais, juntamente com as condições objetivas de vida, numa perspectiva que distancia a dicotomia do humano enquanto ser natural ou ser social. Esse posicionamento vê o ser humano como uma unidade indissolúvel entre a natureza e a sociedade, pois sua constituição se dá de forma dialética, de modo que não o insere enquanto fruto da natureza nem do meio social, mas como um ser que estabelece relações de interdependência com outros sujeitos, em um esforço comum de produção de condições de existência. Esse esforço é denominado pelo trabalho, que possibilita ao ser humano agir sobre a própria natureza, criando um mundo propriamente humano, onde se articulam elementos naturais e criações humanas (KLEIN, et al. 2012).

Diante do exposto, não é possível compreender o ser humano sem levar em consideração sua condição historicamente situada, uma vez que produz a si mesmo, em uma dada sociedade, por isso é um ser social. Sua forma de ser resulta das possibilidades concretas do trabalho humano, as quais podem expropriar os sujeitos com deficiência, na medida em que não sejam considerados produtivos para tal. Assim, retomo os pressupostos de Vigotski, em seus estudos sobre defectologia, ao estabelecer que a deficiência se assume na prática social. Disso, decorre a necessidade da compensação social, considerando o desenvolvimento cultural, a esfera fundamental que torna possível a compensação da insuficiência de um

desenvolvimento orgânico ulterior, abrindo-se ilimitadamente o caminho do desenvolvimento cultural (VYGOTSKI, 1997, p.187).

Nessa perspectiva, Vigotski nos direciona a uma quebra de paradigmas, pois é incisivo ao defender que as limitações e obstáculos para o desenvolvimento das pessoas com deficiência podem ser superados pela compensação cultural, que engendra o desenvolvimento cultural das pessoas com deficiência. Entretanto, os limites se esbarram na sociedade de classes, que tem como base a organização das relações sob a égide da propriedade privada e dos meios de produção. A superação dessa questão, segundo o autor, só pode ser alcançada por meio de uma revolução social e, na perspectiva de radicalizar essa questão, o autor defende uma concepção de desenvolvimento humano, do sujeito com ou sem deficiência, como desenvolvimento social, histórico, cultural e não meramente biológico (VYGOTSKI, 1997).

No que tange à busca de superação do modelo clínico tradicional e classificatório, Bridi (2012) expressa que esse olhar caracteriza a história da educação especial:

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

Assim, ao olhar pelo retrovisor da história é uma dinâmica de lutas em que os oprimidos, aos poucos, vêm se esclarecendo e pressionando as estruturas sociais para um bem-estar social de fato igualitário, possível apenas com a divisão participativa, não apenas dos bens materiais e culturais, mas também das responsabilidades. O opressor sempre tenderá a se conservar em seu lugar comum, estabelecendo os padrões de manutenção do *status quo* conservador, por isso, só uma virada substancial é capaz de produzir mudanças significativas. Ainda assim, percebemos uma consciência que vai da indiferença à diferença. Infelizmente, essa compreensão veio apenas com a barbárie da Segunda Guerra Mundial, com Auschwitz, como um choque de realidade. Nesse ponto, a criação da ONU e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que ajudaram a constituir instrumentos importantes na legalização, consolidando algumas lutas históricas das chamadas “minorias”, dentre elas a da pessoa com deficiência.

1.3 AVALIAÇÃO QUANTITATIVA E/OU QUALITATIVA PARA IDENTIFICAÇÃO DE DEFICIÊNCIA?

A intenção de trazer uma discussão acerca da forma como vem sendo identificada a deficiência, se por meio de parâmetros quantitativos e/ou qualitativos, serve para melhor esclarecer a diferença entre esses dois modelos realizados, sobretudo, no contexto educacional e, muitas vezes, relacionados à potencialidade reguladora e emancipadora da criança (SÁ BARRETO, 2005). Assim, por considerar a ação de avaliar como inerente ao processo de escolarização, não se descarta a polêmica que acompanha essa prática, com intensas críticas aos procedimentos e instrumentos utilizados, os quais frequentemente estão sendo acompanhados pela redefinição do cotidiano escolar. Desse modo, realizo, a seguir, uma breve recuperação histórica dos procedimentos de **avaliação** e do **exame**, na esteira evolutiva do conceito, no interior de um processo dinâmico, intermitente e necessário para mensurar a eficiência metodológica de suas práticas, flagrando suas diferenças e afinidades.

A avaliação tomada como medida, privilegiando os aspectos quantitativos, é materializada há tempos. Lea Depresbiteris (1991) aponta que essa conduta já ocorre desde 2.205 a.C. Nesse período, o imperador chinês examinava os seus oficiais para tomar decisões de promoção ou demissão, com o objetivo de construir um Estado com homens capacitados. Nessa concepção, é possível perceber que a avaliação apresenta o caráter de aferição de exame extremamente excludente, pois a seleção para a promoção não era possível para todos.

Mais tarde, no século XIX, Horace Mann criou um método de testagem nos Estados Unidos, para contrapor verificar a qualidade da educação oferecida. Ele propôs um sistema de exames e, por meio dos resultados, conseguiu testar os programas em larga escala, com o intuito de sugerir melhorias nos padrões educacionais das escolas públicas da cidade de Boston. Dentre as sugestões, destacam-se a de substituir os exames orais por escritos, enfatizando questões que demandem conhecimentos específicos em menor quantidade em comparação aos conhecimentos gerais, marcando a busca de padrões para a avaliação.

Arredondo e Diago (2009) contribuem para a compreensão da avaliação a partir de seis períodos históricos, dos quais frisarei três que demarcam e possibilitam orientação para entendimento dessa ação pedagógica. O primeiro é definido pela concepção de exame, de medida, conforme considerações expostas anteriormente, especialmente no final do século XIX e início do século XX, com fundamentações, sobretudo, da psicologia comportamental de Skinner e Watson, dá ênfase às diferenças individuais constatadas a partir de testes.

Um segundo período da avaliação é estabelecido a partir da relação entre ela e seus

objetivos e consecução. Inicia-se por volta de 1930, através do educador Ralph Tyler, nos Estados Unidos, ao investigar a prática de seleção utilizada nas escolas, em virtude do índice elevado, com uma média de 70% de reprovação das crianças. Com o intuito de mudar essa realidade, para o alcance de 100% de aprovação, o educador proporciona uma quebra na concepção de mensuração, que, a partir de seu estudo com Smith, intitulado *Estudos dos oito anos*, defende a inclusão de vários procedimentos avaliativos, como o uso de testes, inventários, fichas de registros de comportamento, dentre outros que serviam para coletar informações sobre o rendimento dos estudantes, em relação aos objetivos curriculares. Sugere a avaliação a partir de observações e de registros sistemáticos e propõe, portanto, a avaliação para julgar e modificar comportamentos, possibilitou o avanço do reducionismo da aprovação ou reprovação para a construção da aprendizagem.

Um outro momento de avaliação é identificado a partir da expansão das considerações do conceito de avaliação da aprendizagem e do movimento da Tecnologia Educacional, consolidado a partir da década de 1970. Esse período é demarcado pela ação do colonialismo contemporâneo, que já começava a ganhar destaque (LUCKESI, 2001, p.209). A partir do convênio MEC-USAID, os Estados Unidos exerceram influências na educação de países em desenvolvimento, consolidado por meio de treinamentos e da utilização de um manual de tecnologia educacional. Arredondo e Diago (2009) compreendem que, a partir desse período, desencadeiam-se os paradigmas baseados na avaliação quantitativa e qualitativa e, ao contrário de autores que compreendem esses paradigmas como dissonantes, eles explicitam que, apesar de serem claramente diferenciados, coexistem em muitos casos atualmente, visto que, assim como em épocas anteriores, não existe um único modo de conceber a avaliação nem de aplicá-la (ARREDONDO & DIAGO, 2009, p.33)

Elba Sá Barreto (2013), ao tratar da avaliação na educação básica entre os modelos quantitativos e qualitativos, ressalta a frequência e recorrência crítica ao modelo quantitativo, compreendido enquanto positivista, para a tendência desejável de uma abordagem avaliativa historicamente situada, considerando, no âmbito do avaliado, não apenas os aspectos cognitivos, mas o social, o afetivo, os valores, incluindo a própria história de vida de quem está sendo avaliado. Nessa perspectiva, a avaliação não gira tão-somente em torno do aluno/a e da preocupação de medir o quanto ele/a aprendeu, pois se põe em evidência as condições em que o ensino é oferecido, na busca de um olhar de totalidade. A autora destaca que essa mudança na compreensão da avaliação para uma apreciação contextual, possibilita a exploração de análises macroestruturais, com indicativo para a sobreposição das abordagens

microestruturais presentes na tradição crítico-reprodutivista, que, apesar de assinalar denúncias dos condicionantes sociais, pouco subsidiou para enfoques alternativos.

No âmbito da LDB, houve certo acompanhamento da evolução acerca da avaliação, visto que avança de uma forma mais quantitativa, de tomada como medida, para uma mais qualitativa, ao passo que a orientação evolui da LDB de 196, considerada como “sistema de exames”, para a LDB de 1972, de “aferição do aproveitamento”, chegando à atual LDB, de 1996, que orienta para a avaliação do desempenho do aluno de forma contínua, cumulativa e com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. No entanto, a partir das vivências nas escolas públicas e de pesquisas, essa realidade ainda não se materializou, haja vista que as provas e atividades continuam sendo meios para aferição e julgamento de resultados. No campo da educação infantil, a referida lei de diretrizes e bases inseriu, por meio da Lei nº 12.796/2013, a avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental, conforme o artigo 31, inciso I. Nesse dispositivo, é explícita a falta de clareza de como o/a professor/a deve registrar esse desenvolvimento da criança, não há clareza de qual pressuposto teórico ele/a deve se embasar para compreender o desenvolvimento da criança e a possível identificação de deficiência.

É mais comum que a avaliação na educação infantil aconteça do modo qualitativo, em corroboração às orientações para o trabalho nessa etapa educacional, que não direciona para uma quantificação de maneira oficial da aprendizagem, ou que não se quantificava. A proposta da base nacional comum curricular (BNCC), definida pelos reformadores empresariais da educação, com proposição de “melhorar” a educação brasileira, atrela o ensino às avaliações de todos os estudantes (inclui-se as crianças da educação infantil) em escala nacional, alterando subitamente a proposta para a educação infantil, antecipando a escolarização. Por meio da portaria 826/2017 do MEC, incorporou-se a educação infantil ao programa nacional de alfabetização na idade certa (PNAIC), inserindo crianças da pré-escola nos testes de alfabetização e matemática padronizados, com grandes possibilidades de implicar negativamente no processo de desenvolvimento infantil, conforme apontado em experiências similares em outros países. Concordo com Freitas (2015), quando, em seu blog *Avaliação Educacional*, ressalta que essa concepção de antecipação defende o aproveitamento de “janelas de desenvolvimento” criadas por teorias duvidosas sobre o desenvolvimento infantil, constituindo-se num mercado que usa as crianças para experimentos dessas teorias supostamente ancoradas em neurociência.

Todavia, apesar de até pouco tempo ocorrer a não oficialização da aferição da

aprendizagem na educação infantil, a avaliação que ocorre cria rotulações que marcam a infância de crianças, especialmente as que frequentam a educação especial (SALES, 2014).

Assim, é possível perceber que a educação de crianças, ao longo dos últimos anos, tenta imprimir um ideário de educação que visa contribuir com a construção de um perfil de criança que se quer universal, estando a pedagogia e seus conhecimentos, metodologias e práticas contribuindo para esse processo. E é sob essa perspectiva que busco refletir sobre a Educação Infantil e a avaliação de identificação de deficiência que culmina em encaminhamento para o atendimento educacional especializado, por analisar que este, mesmo sendo um importante recurso de acompanhamento do processo de inclusão da criança com deficiência nas escolas infantis, pode ser objeto de estigmatização, uma vez que toda e qualquer criança que apresente problemas de aprendizagem, de comportamento e outras características “diferentes” das demais passa a ser uma criança “suspeita” na sala de referência, sendo assim encaminhada para ser avaliada pela educação especial. Muito possivelmente esse número de encaminhamentos aumentará, face aos objetivos postos acerca da apreensão escolar, sobretudo da alfabetização e possíveis considerações de fracassos de crianças, por análises reducionistas, virão à tona.

Nesse sentido, a lei de diretrizes e bases da educação brasileira não expressa como deve ser a avaliação das pessoas consideradas público-alvo dessa modalidade educacional. Apenas expressa que currículos e métodos sejam constituídos para atender as suas necessidades. No que tange a identificação de deficiência, foi inserido o artigo 59-A, que versa sobre a obrigatoriedade de instituir cadastro nacional de pessoas com altas habilidades ou superdotação, bem como a identificação precoce dessa especificidade do desenvolvimento.

Apesar desses avanços conceituais contidos na LDB/1996, os exames compreendidos, sobretudo, como uma tomada de medida a partir de um momento estanque, podem ser visualizados em contexto educacional balizado pela atual política neoliberal, presente no mundo ocidental e representada por um pensamento conservador, especialmente acerca de velhos valores constituídos sobre família e religião. A proposta dessa política caracterizada como “de corte”, tem, no exame, fundamentos conceituais que disseminam acerca da “qualidade da educação, eficiência e eficácia do sistema escolar” (BARRIGA, 2001, p.54), os quais são orientados por uma precarização resultante de uma real diminuição do orçamento para a educação.

Assim, os exames justificam a restrição de acessos na vida acadêmica, caracterizados pela ideológica “qualidade da educação”, estabelecida por meio desse instrumento, que age como legalizador dessa restrição. Esteban (2001) acrescenta que a atual política propicia

retorno a rigidez do quantitativo, à medida que o governo estabelece as “provinhas”, “provas” e “provões” para satisfazer o discurso da “qualidade da educação”, quantificada pelo desempenho cognitivo e pressionando para uma homogeneidade curricular. Essa homogeneidade se faz presente, inclusive na prática comum em algumas escolas do Brasil conforme várias pesquisas nacionais, que apontam a não participação da pessoa com deficiência nesses exames, para que a pontuação da instituição de ensino não seja “prejudicada”.

Esse histórico de concepções está diretamente relacionado à educação especial, quando se busca quantificar a deficiência por meio de um diagnóstico, o qual é sustentado para justificar insucessos acadêmicos, à medida que se transfere problemas estruturais, de caráter objetivo, de conteúdo histórico e cultural, para problemas biológicos, contidos unicamente no indivíduo. Nesse contexto, a escola não avança na proposta de assumir uma metodologia da prática pedagógica articulada às especificidades do aluno/a, responsabilizando-o/a, de forma velada, muitas vezes, pelo fato de não aprender (SALES, 2014 p.27).

Nas contribuições de Cipriano Luckesi dedicadas à avaliação educacional, durante o final do século XX e início do XXI, o autor não se refere à avaliação e ao exame em contexto de educação infantil, nem em contexto de educação especial, tampouco para identificação de deficiência, mas suas ideias auxiliam para o direcionamento dessa ação, com proeminência às divergências de finalidades da prática do exame e da avaliação, compreendidas, aqui, por uma ressignificação que não extingue uma prática da outra, na perspectiva quantitativa e qualitativa, respectivamente. Segundo o autor, a primeira dá ênfase ao presente e toma como medida o aprendizado construído no passado, conseqüentemente, não tem o papel de orientar, de dialogar, de promover mudanças nos resultados, mas atribui ao aluno a responsabilidade pelo aprendizado, por meio de uma compreensão simplificada do processo de desenvolvimento, e, por esses motivos, é pontual, classificatória e excludente. A segunda, diferentemente, é centrada no presente e o adota como diagnóstico para a busca das causas, que não são simplificadas no aluno, mas compreendidas na complexidade da realidade em suas variáveis, com o objetivo de intervenção para o alcance de um resultado satisfatório, fatores que a levam a ser processual, dialética, dialógica e inclusiva, almeja que todos aprendam e se desenvolvam.

Cabe salientar que, apesar de Luckesi não referenciar Vigotski para embasar a compreensão sobre a avaliação, temática inclusive não trabalhada especificamente com essa nomenclatura nas obras do teórico Bielorrusso, ele a percebe na extensão de suas produções,

quando direciona para considerações processuais do desenvolvimento humano, com destaque para a não linearidade desse desenvolvimento, o qual possui crises, rupturas, continuidades e descontinuidades. Por esse motivo, a realização de testes e exames atribui uma visão estanque do processo de desenvolvimento da criança, além de não possibilitar a expansão da realidade apresentada.

Tais considerações são concebidas como revolucionárias, em detrimento do compromisso de Vigotski para o desenvolvimento do humano para uma nova sociedade, a socialista. O “novo humano” é defendido, por ele, para constituir uma sociedade coletivizada em que todos, homens, mulheres, idosos, crianças, pessoas com deficiência ou sem deficiência possam se desenvolver e se constituir enquanto sujeitos críticos e emancipados. O teórico vale-se, então, do caráter diagnóstico, dialógico, prático, inclusivo, em diversas ocasiões do seu pensamento que o embasam para a compreensão da ação de avaliar, dentre as quais, destaco com breves conceituações:

- Ao atribuir às relações sociais, incluindo, nessas relações, as classes sociais, a constituição do desenvolvimento humano, direcionando para um olhar para as variáveis da realidade, um olhar da totalidade, em consonância com a base marxista da sua teoria;
- Defende que o ser humano, durante seu processo de desenvolvimento, vivencia situações de crises de avanços e de retrocessos. Essa perspectiva considera o humano, não como um produto, mas em constante processo de desenvolvimento. Compreende, inclusive, que as pessoas com deficiência podem ter um desenvolvimento normal, se inseridos recursos especiais e caminhos alternativos que propiciem ao seu desenvolvimento;
- Opunha-se a todos os procedimentos diagnósticos que fossem baseados em uma abordagem puramente quantitativa;
- Destaca a importância da dialética e da dialogicidade, para a efetividade da questão prática, como critério de transformação social;
- Compreende o ato educativo composto por três elementos ativos, o professor, o aluno e o meio social educativo, este último, organizado pelo educador/a em ação colaborativa com os educandos/as (Vigotski, 1926-2003);

Esteban (2001) aponta a necessidade da construção de uma avaliação democrática e inclusiva, de modo a tentar substituir a lógica da exclusão, pautada em práticas que buscam a

homogeneidade, pela lógica da heterogeneidade, justamente em consideração de que a escola, por ser um espaço de multiplicidades, deveria ter respeitado essa inerência. No entanto, frequentemente, a avaliação se fundamenta pela fragmentação do processo de ensino-aprendizagem na classificação das respostas, dos erros e dos acertos de seus alunos/as, a partir de um padrão que incorpora o comportamento, os hábitos e as atitudes dos/as avaliados/as. Nessa perspectiva:

Saber e não-saber, acerto e erro, positivo e negativo, semelhança e diferença são entendidos como opostos e como excludentes, instituindo fronteiras que rompem laços, delimitam espaços, isolam territórios, impedem o diálogo, enfim, demarcam nossa interpretação do contexto e tornam opacas as lentes de que dispomos para realizar leituras do real (ESTEBAN, 2001, p.15).

Nesse aspecto, a prática da seleção, que classifica e, conseqüentemente, dispõe de hierarquia entre pessoas e saberes, marca relações distantes de uma concepção dialógica. Assim, esse debate necessário e longo é complexo, quando a questão é diferenciar procedimentos que, em sua essência, são relacionais e inegavelmente partem de um pioneirismo expresso numa dada visão médica e psicológica acerca da avaliação, com o objetivo de verificar o grau de inclusão ou exclusão da participação de indivíduos na cultura e na ciência, a partir de um parâmetro de qualidade e quantidade. É inequívoco também que a transmissão desses conteúdos seja um direito inalienável de qualquer indivíduo. Assim, a questão complexa seria: como fazê-la (uniformemente ou não), e ainda, como (re)colocar em algum parâmetro universal ou diferenciado os indivíduos que, por algum motivo, principalmente em função de deficiências, acabaram privados dessa participação? Essas perguntas estão ligadas a outro questionamento fundamental: qual seria o modelo de sociedade que cada um elege para si, incluyente ou excluyente? Isso tem a ver com a ideia genuína de saúde: do quão é saudável uma sociedade. Até hoje, parece-nos evidente que vivemos em uma sociedade excluyente, isto é, que prima pela seleção dos “melhores”. De tal modo, que nos parece óbvio que profissionais vinculados, de algum modo, à medicina tenham se atentado primeiramente em explorar o tema, pois são estes que, no final, promovem (e vigiam) a sanidade – termo do latim *sanus*: conjunto de condições que conduzem ao bem-estar, à saúde, à higiene (caráter sanitário) e à salubridade – do seu semelhante.

Essa sanidade pode não ser apenas física, mas também mental, a tal ponto de a medicina se desdobrar em outros campos de investigação, como a psicologia, ao perceber o sofrimento psíquico como empecilho para participação dos indivíduos nos conteúdos transmitidos de uma tradição para outra, no curso da história. Então, o campo pedagógico é

tributário dessas investigações primeiras, que se utilizavam das terminologias do campo médico e psicológico para pensar seu próprio objeto, até em discordância da apreensão desses precursores quanto ao tema da Educação Especial. Assim, defendendo uma abordagem relacional para tratar o tema, na concordância com o espírito transversal, em todas as modalidades de ensino da educação brasileira. Relacional, por exemplo, na conjugação de campos diferentes em uma zona produtivamente crítica, como a abordagem histórico-cultural, para melhor compreender os sentidos possíveis que tencionam os termos quantitativos e qualitativos da avaliação.

1.4 A AVALIAÇÃO PARA IDENTIFICAÇÃO DE DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA INFÂNCIA

Um diagnóstico verdadeiro deve fornecer uma explicação, previsão e base científica para a prescrição prática (Vygotsky, 1998, p.199)

Os escritos de Vigotski sobre defectologia (1924-1934) apontam que os diagnósticos que assinalavam a *deficiência* de determinada criança, bem como o prognóstico para seu desenvolvimento, baseavam-se nas avaliações combinadas por equipe multidisciplinar, composta por especialistas nas áreas da psicologia, pedagogia, psiquiatria e medicina. Tal pressuposto está em consonância com as necessidades dessa equipe multidisciplinar, no entanto, a dificuldade consiste em oferecer as condições objetivas de acesso a essa equipe, face à grande precarização dos serviços de educação, saúde e assistência no contexto brasileiro.

Anos atrás, os casos clínicos considerados mais interessantes eram realizados seguindo a tradição psiquiátrica de diagnosticar e demonstrar pacientes em público. Contemporâneos de Vigotski, como Vlasova, Levina e Morozova, destacam que ele era um clínico habilidoso, porém, não se tem registros das sessões clínicas, além de raramente valer-se de histórias de casos para elucidar as suas acepções teóricas apreendidas durante o trabalho prático nessa área (VAN DER VEER & VALSINER, 1999). Assim, apesar dessa lacuna da produção escrita pelo teórico, ele nos traz elementos que ajudam a pensar o desenvolvimento dessa ação, sobretudo no contexto da educação infantil, por postular que o ser humano desenvolve sua personalidade humana consciente, sintetizada nas funções psíquicas superiores, no decorrer da sua história social, a partir da mediação de instrumentos desenvolvidos num contexto

histórico e cultural e, por esse motivo, essas funções não são constituídas naturalmente. Por isso, a concepção de esperar a maturação da criança para justificar dificuldades de aprendizagem constatadas, muitas vezes, por um simples traço de desenho é um equívoco. Tal fato denota que o não aprendido está relacionado a uma função psíquica que ainda não amadureceu, sendo, então, a causa do fracasso escolar, como se não coubesse à educação criar meios para essa maturação (ASBAHR & NASCIMENTO, 2013).

Desse modo, para a realização da avaliação que identifica deficiência em crianças da educação infantil, entendo como indispensável a compreensão de saberes relacionados a ela: o que se entende por criança, por infância, por processo de desenvolvimento infantil da criança típica e atípica. É preciso levar em consideração, inclusive, que esse processo perpassa momentos de crises, que podem culminar em avanços e retrocessos, para então aproximar-se de uma prática pedagógica que reconheça o processo de desenvolvimento humano enquanto singular e relacionado a aspectos multifacetados e imersos num contexto histórico e cultural. Para tanto, faz-se necessária a tentativa de ultrapassar o olhar estigmatizante deflagrado no processo histórico da identificação ou diagnóstico de deficiência, conforme o exposto na subseção anterior, formalizado por profissionais da área da saúde, com ênfase nos aspectos biológicos das possibilidades de desenvolvimento. É preciso entender que o ser humano é biológico e cultural, por conseguinte, não tem suas condições de desenvolvimento congeladas.

Assim, é relevante a reconstrução do conceito de criança e de infância, pois elas não são análogas, e o estudo da história da infância delinea a diferença entre esses conceitos, estabelecidos em diferentes contextos.

Nos últimos anos, temos concebido as crianças como seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis. As infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências (BARBOSA, 2009, p. 22).

Para a autora, as crianças são detentoras de peculiaridades, essas singularidades encontram-se no gênero, na etnia, na condição de surdas ou ouvintes, bem como em seus espaços de vivências, que pode ser em casa, nas ruas, na cidade ou no campo, os quais são marcados pelo pertencimento a uma classe. Por outro lado, elas apresentam características que são universais, como a vulnerabilidade, a dependência de um adulto, a necessidade de atenção, de proteção, de alimentação. Elas produzem cultura, ao interagirem com os outros e

consigo mesmas, tendo como forte aliado o lúdico, por meio das brincadeiras, dos brinquedos e dos jogos (TEIXEIRA 2013). Nessa concepção, permite-se mostrar que a percepção das crianças, enquanto um grupo etário particularmente vulnerável, que necessita de proteção e cuidados especiais, embora se respalde em uma dimensão biológica de desenvolvimento, é também social.

Nesse percurso, busco articular-me com as contribuições de Vigotski acerca do desenvolvimento infantil, para o qual a interação com seus pares, na família e na escola é importante para o desenvolvimento das estruturas humanas, nos aspectos do desenvolvimento da fala e do pensamento. Para o autor, é nas interações sociais, mediadas pela linguagem, que o indivíduo tem acesso e se apropria dos bens culturais, estes, por sua vez, possibilitam o favorecimento do desenvolvimento humano e das sociedades. De acordo com Teixeira (2013, p. 03):

Nesse processo, o papel do outro é fundamental. São as pessoas do grupo social que possibilitarão o acesso do indivíduo ao conteúdo histórico-cultural de seu grupo, possibilitando que ele se humanize. O indivíduo, por sua vez, não é um receptor passivo desse conteúdo. Ele é o sujeito, o protagonista de seu processo de constituição cultural.

Nesse sentido, coloca-se em oposição às concepções da psicologia, que compreendiam os processos psíquicos como reações a estímulos, os quais serviam para explicar comportamento de humanos e de animais. Vigotski (2000c) reconhece a diferenciação entre o homem e o animal, considerando que o primeiro tem na filogênese o processo biológico de evolução da espécie animal até a espécie *Homo sapiens* e, por meio do trabalho, realiza grande salto no desenvolvimento ontológico, pois intervém na natureza, transformando o humano primitivo no humano cultural. Segundo o autor, essa condição só foi possível devido à utilização da semiótica, da significação lançada a partir dos signos, da fala, a qual é primeiramente do outro para depois ser individual, ocorre, portanto, do intersíquico para o intrapsíquico, tese defendida pelo teórico como *Lei genética geral do desenvolvimento cultural*, que orienta para o processo de internalização. Esse outro conceito do teórico é relacionado ao social e ao semiótico, por conseguinte, a internalização do significado das coisas decorre de um processo de subjetivação, o qual ocorre e deriva das relações sociais.

Para ele, é necessário avançar na compreensão unilateral de estudo do comportamento que desconsidera o desenvolvimento histórico das funções psíquicas superiores, confundindo os aspectos naturais com os culturais e os aspectos biológicos do desenvolvimento infantil com os aspectos sociais (TULESKI & EIDT, 2016, p. 37). Essa confusão direciona para uma análise essencialmente descritiva, natural e cronológica das mudanças alcançadas em cada

idade. O referido estudioso elucida:

Em relação ao problema da periodização do desenvolvimento infantil, significa que devemos renunciar a toda intenção de classificar as idades por sintomas e passar, como fizeram em seu tempo outras ciências, a uma periodização baseada na essência interna do processo estudado (VYGOTSKI, 1996, p. 253).

Vigotski (1996) realiza uma discussão sobre a periodização das idades durante o desenvolvimento infantil, o qual define como não linear. Essa constatação é exemplificada quando podemos presenciar o desenvolvimento de uma criança e essa dinamicidade, posto que ela pode ser, em algum momento, desinibida, comunicativa e depois tornar-se tímida, retraída e, posteriormente, assumir novamente uma postura de desinibição. Essas alterações, compreendidas por Vigotski como crises, ocorrem em todas as idades e, apesar de possivelmente serem de difícil detecção em seu início e fim, são de fácil identificação, por diferenciarem-se das etapas do desenvolvimento infantil. Vigotski ressalta a importância da consideração das crises no processo de desenvolvimento infantil, visto que elas fazem parte do desenvolvimento e, por não serem investigadas de forma satisfatória, podem ser confundidas com doenças, distúrbios:

As idades estáveis foram estudadas com muito mais detalhes do que aquelas caracterizadas por crises, que é outro tipo de desenvolvimento. As crises foram descobertas por vias puramente empíricas; elas não foram sistematizadas ou incluídas na periodização geral do desenvolvimento infantil. Inúmeros pesquisadores põem em dúvida a necessidade interna de sua existência. Eles tendem, muito mais, a considerar as crises como “doenças” do desenvolvimento, como um desvio da norma. Quase nenhum dos pesquisadores ocidentais foi capaz de dar uma explicação teórica do seu verdadeiro significado. Nossa tentativa de sistematizá-las e dar-lhes uma explicação científica, de integrá-las no esquema geral de desenvolvimento infantil, deve ser considerada, por isso, quase a primeira. (VYGOTSKI, 1932/1996, p. 255, tradução nossa).

Nos períodos de crise, as crianças se tornam difíceis de educar, porque, segundo Vigotski (1996), o sistema pedagógico não alcança essas mudanças da personalidade, devido à carência de estudos na área sobre as idades críticas, no sentido teórico e prático. O autor considera fundamental a compreensão da unidade indivíduo-sociedade para a elaboração da pedagogia das idades críticas, as quais estão imbricadas ao conceito criado por ele, denominado de neoformação. Esse conceito é primordial para o entendimento da dinâmica e a característica do desenvolvimento, pois direciona para a compreensão de que as novas

formações desenvolvidas pela primeira vez, em cada idade, determinam a relação da criança com o seu meio social, num dado período. Isso significa que essa neoformação emerge da situação social em que a criança está inserida, de modo a mobilizar funções ainda não desenvolvidas, face às exigências sociais, as quais, após serem desenvolvidas, são cada vez mais interdependentes.

O autor acrescenta, ainda, que existem idades estáveis e críticas do desenvolvimento infantil. As críticas, correspondentes às idades de 01, 03 e 07 anos, decorrem devido à imersão de períodos de transição do processo de desenvolvimento ontológico. A crise do primeiro ano decorre da transição do período embrionário à primeira infância; a dos três anos, da transição da primeira infância para a fase pré-escolar; a dos sete anos relaciona-se à transição da idade pré-escolar para a escolar. Entretanto, vale ressaltar, que a idade pré-escolar, em pauta na presente investigação, varia do período de 3 a 6 anos de idade e perpassa, praticamente, dois períodos de crises. E, no que tange o desenvolvimento, a criança de 0 a 3 anos de idade passou pela etapa da atividade de comunicação direta e da atividade manipulatória e chega na atividade independente no período de 4 a 6 anos, com domínio de um círculo bastante amplo de atividades com objetos, por meio da aquisição das formas fundamentais da linguagem como meio de relação social, tendo na brincadeira de papéis sociais a atividade impulsionadora para o desenvolvimento (LAZARETTI, 2013).

Há de se ter clareza que esse quadro cronológico é realizado de modo flexível, por esse motivo está diretamente relacionado à situação de desenvolvimento, estrutura central de cada idade e a reestruturação da situação social de desenvolvimento, por meio de um processo dialético, em que não se passa de um estágio a outro por via evolutiva, mas revolucionária, considerando, sobretudo, questões culturais e de classes sociais. Nesse sentido, o problema da idade está diretamente relacionado ao diagnóstico atribuído às diversas idades das crianças. Esse diagnóstico é compreendido por Vigotski (1996) como o resultado obtido a partir de procedimentos de investigações destinadas a determinar o nível real alcançado pela criança durante seu processo de desenvolvimento. Ele destaca que a idade cronológica da criança não pode servir de critério seguro para estabelecer o nível de seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 1996, p. 265). Nessa compreensão teórica, é indispensável estabelecer o nível de desenvolvimento real para as questões relacionadas com a educação e a aprendizagem da criança, de modo a também direcionar para constatação de uma trajetória atípica do processo de desenvolvimento físico ou mental. Para tanto, destaca que um diagnóstico autêntico deve abarcar, além do que está posto como desenvolvido, o que está em desenvolvimento, postulado por ele como zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Essa zona, conforme

exposto neste capítulo, na subseção 2, está diretamente relacionada ao trabalho colaborativo da criança com um parceiro mais experiente. Ela pode ser compreendida como um lugar de transição dos conceitos cotidianos para conceitos científicos, por esse motivo, segundo o teórico não existem duas zonas de desenvolvimento, a real e a proximal, mas sim uma zona de desenvolvimento, a proximal e dois níveis, o real ou atual e o possível, sendo a ZDP a distância entre esses dois níveis, e ela implica diretamente a avaliação e a *obutchenie*, à medida que esta última, também explicitada inicialmente na introdução, refere-se ao trabalho intencional desenvolvido em contexto educacional, pelo/a professor/a, pela criança, no meio social educativo, organizado pelo/a professor/a de forma colaborativa com as crianças, pressupondo, em Vigotski, a trilateralidade ativa do processo educativo.

Assim, com o intuito de realizar um elo entre essas posições teóricas, para a realidade da avaliação no contexto da infância, busco Lidz & Ginds (xx), estudiosos que, subsidiados por Vigotski, investigam a avaliação dinâmica, a partir das diferenças individuais entre as crianças com desenvolvimento típico e não típico, para então intervir, de modo a considerar, não os produtos da aprendizagem, mas os processos, por meio do conceito de zona de desenvolvimento proximal. Os autores depreendem, a partir do pensamento de Vigotski que o funcionamento cognitivo, linguístico e social são formações histórico-culturais, apreendidas por meio das relações sociais das quais a criança participa, não condições inatas, desse modo, há esforço em medir a capacidade de uma criança de modo individual, que possibilite o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Além disso, é imprescindível a consideração periodicidade, a idade, sintonizadas com as características do desenvolvimento.

Os referidos autores, a partir da leitura de Vigotski (*apud* Minick, 1987), trazem a diferenciação realizada por esse teórico entre o que ele denominou como avaliação sintomática e avaliação diagnóstica. A primeira visualiza apenas comportamentos e características que são típicos para um determinado padrão psicológico ou estágio de desenvolvimento. Já a avaliação diagnóstica, ao contrário, deve ser orientada por uma teoria explicativa do desenvolvimento psicológico, com o intuito de compreender as conexões dinâmicas e genéticas causais que definem o processo de desenvolvimento psicológico.

Entender esses dois vieses da avaliação implica num melhor discernimento dos procedimentos no âmbito educacional, bem como na clareza de que Vigotski propôs uma explicação diagnóstica, para além da descrição, na busca da explicação, considerando que a zona de desenvolvimento proximal não é fixa e não permanece constante em todos os períodos da idade, assim como enfatiza que a atividade colaborativa era uma melhor maneira para propiciar desenvolvimento da criança, ao invés de uma medida de desempenho que

avalia individualmente, como os testes de inteligência. Esse entendimento pode redimensionar uma prática pedagógica que justifique, na deficiência, os atrasos, o rebaixamento das expectativas sociais, haja vista que não há esforços para um maior investimento pedagógico.

Cabe, nesse prisma de pensamento, o questionamento de Victor (2013):

Se a criança aprende e se desenvolve em contato com o adulto ou um companheiro mais experiente, como nos revela a abordagem histórico-cultural, então, por que a escola apresenta formas de agrupamentos que dificultam e muitas vezes impedem essas aproximações para que se criem zonas de desenvolvimento proximal na criança? Por que as crianças com necessidades educativas especiais, sobretudo aquelas com deficiência mental, estão geralmente afastadas do convívio social e educacional? Por que quando estão frequentando escolas regulares são submetidas a ações pedagógicas que não promovem o compartilhamento e não apontam metas a serem vencidas (VICTOR, 2013, p. 48).

Beyer (2006/2013) apresenta a contraposição entre a avaliação, seguindo os pressupostos convencionais dos testes de inteligência, e a avaliação dinâmica, originada na abordagem Vigotskiana, por meio da leitura de Kozulin e Falk (apud GUTHKE, 1996, p. 272-273):

Quadro 1: Contraposição entre avaliação dinâmica e os testes convencionais

Pressupostos básicos dos “testes convencionais de inteligência”	Pressupostos básicos da “avaliação dinâmica”
1. O desempenho na situação de teste revela as capacidades intelectuais da criança.	1. Os processos cognitivos são altamente modificáveis. A tarefa consiste em acessar o grau desta modificabilidade e não apenas a competência tangível.
2. As soluções independentes (sem apoio do avaliador) apresentadas pela criança são o melhor indicador destas capacidades.	2. A inclusão de um aporte mediador na avaliação permite uma melhor compreensão da capacidade de aprendizagem da criança.
3. O objetivo da avaliação consiste no prognóstico da capacidade intelectual e na classificação conforme escala normativa.	3. O objetivo maior da avaliação consiste na compreensão das condições de aprendizagem da criança.

Fonte: Beyer (2006/2013)

Desse modo, os testes padronizados voltam-se para o produto, compreende o desenvolvimento da criança em funcionamento independente, enquanto a avaliação dinâmica se volta para o processo de desenvolvimento, possibilita entendimento do sucesso da criança, tomando por base o desempenho em atividade compartilhada, por esse motivo, a avaliação

dinâmica começa onde testes padronizados terminam. Cabe salientar que Vigotski nunca sugeriu o total abandono dos testes padronizados, em vez disso, aponta para a possibilidade de usar ambos os modelos. Tal perspectiva coaduna ao reforçado por Diego e Arredondo e Sá Barreto, dentre outros que entendem os aspectos quantitativos e qualitativos como inerentes ao ato avaliativo.

Nessa perspectiva, por compreender a infância como um período ímpar para o processo de desenvolvimento e constituição da personalidade, corroboro com Beyer (2006/2013), quando ele ressalta que a avaliação pode constituir-se numa prática para a cristalização de processos de preconceitos, derivados de processos de avaliação mal elaborados e nocivos para a criança, na formação de sua autoimagem. Tal fato pode vir a constituir-se num prejuízo ainda maior para a superação das dificuldades, no âmbito escolar, pois, por acontecer de forma hierarquizante, classifica a criança num cenário de juízos qualitativos como “fraca”, “débil”, com “distúrbio”, “com alguma síndrome”, “com deficiência”, etc.

O problema reside quando a avaliação é perigosamente normativa, em relação a critérios, em relação à normatividade curricular e em relação ao desempenho dos pares. A balança pende desfavoravelmente quando ocorre a famosa “curva de Gauss”, matemático alemão que demonstrou haver uma tendência em relação à formação de uma média predominante ou hegemônica nas populações, enquanto uma minoria pende para desempenhos diferenciados dessa média, tanto para mais como para menos. Esse fenômeno ocorre especialmente quando a avaliação ocorre comparando-se os desempenhos dos indivíduos (BEYER, 2006/2013, p. 97).

Na tentativa de orientar para a construção de uma avaliação que superasse a concepção parcial das necessidades educacionais especiais de alunos, o MEC, em 2002 e em 2006, elaborou um caderno de orientações denominado *Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais: subsídios para os sistemas de ensino, na reflexão de seus atuais modelos de avaliação*. Embasado na perspectiva da educação inclusiva, esse documento compreende a avaliação como um processo compartilhado pelos agentes educacionais, considerando, inclusive, as condições das famílias. Segundo ele, tal avaliação deve ser realizada preferencialmente na escola, com finalidade preventiva e/ou remediativa, a partir das variáveis identificadas que possam constituir-se como barreiras para a aprendizagem e participação. Seu objetivo é contribuir para o desenvolvimento global do aluno e aprimoramento das instituições de ensino, considerando, sobretudo, que o aluno não é o único foco de análise, por amparar-se numa concepção interativa e contextualizada de seu

processo de ensino-aprendizagem, incluindo as múltiplas e complexas inter-relações. O caderno sugere que haja um modelo de avaliação subdividido nos âmbitos educacional, do aluno e da família, para o direcionamento de uma avaliação analítica da instituição escolar, da ação pedagógica, do nível de desenvolvimento e condições pessoais do aluno e das características do ambiente e do convívio familiar. Deixa claro que o professor do AEE tem, como atribuição, a identificação das especificidades educacionais de cada estudante, de forma articulada com a sala de aula comum. Para isso, deve valer-se de avaliação pedagógica processual no decorrer do ano letivo, e deverá definir, avaliar e organizar as estratégias pedagógicas que contribuam com o desenvolvimento educacional do estudante, que se dará junto aos demais na sala de aula. Ressalta que, em nenhuma hipótese, a avaliação deve ter caráter de aferição, mas deve ser alicerçada por práticas de contínuas observações, registros e análises do que for coletado, em todos os espaços de aprendizagem, particularmente, na escola. (MEC, 2006, p.20).

A resolução nº 2 de 11 de setembro de 2011, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, também é um dispositivo que aponta um caminho para a realização da avaliação na educação especial. No artigo 6º, ressalta quais são os procedimentos para a identificação das necessidades especiais dos alunos, como deve ser a tomada de decisões, o que a escola deve realizar, citando, o assessoramento técnico, a avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, devendo levar em consideração:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais; II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema; III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (BRASIL, 2011, p.70).

No âmbito da educação infantil, há apenas a nota técnica nº 02/2015, que trata da educação especial. Ela formaliza o acesso de crianças da educação infantil ao AEE e orienta para a ocorrência de articulação entre as áreas da educação infantil e da educação especial, com a finalidade de promover a adoção de medidas que favoreçam a consecução da meta da inclusão. Entretanto, os documentos supracitados e a referida nota técnica não tratam da especificidade que se deve ter ao avaliar crianças da educação infantil, no segmento pré-escola, para então elegibilidade ao AEE.

Finalmente, a Lei Nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, reproduz, seguindo a convenção das Nações Unidas de 2006, quem é considerada pessoa com deficiência:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, as quais em interação com uma ou mais barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (art. 2º.) (BRASIL, 2015).

Essa forma de conceber a pessoa com deficiência é mais atual, dentro do paradigma do “modelo social”, pois considera as barreiras físicas e comportamentais da sociedade como os maiores obstáculos para a consolidação da inclusão social, em oposição ao “modelo médico-clínico”, que limita as intervenções ao âmbito da reabilitação ou superação dos impedimentos. A avaliação é percebida no primeiro parágrafo do artigo segundo

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

No parágrafo segundo, é disposto que o poder executivo criará instrumentos para a avaliação da deficiência, sendo um desafio e, talvez, uma meta a ser alcançada, a de elaboração dessa proposta de avaliação no âmbito da SEMEC/Belém.

Busco, então, o desenvolvimento de uma prática avaliativa que compreenda o desenvolvimento humano, na unidade indivíduo-sociedade, face ao discutido acerca da infância, criança, peculiaridades do desenvolvimento infantil típico e atípico e avaliação para identificação de deficiência, conceitos atrelados aos pensamentos de Vigotski e às considerações de dispositivos e normativas da educação especial brasileira.

Assim, chego à evidência de que difícil tarefa de avaliar aumenta quando se trata do período da educação infantil, pois se trata de um período em que o ser humano (com deficiência ou sem deficiência) inicia o processo de desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores, compreendidas como todas as funções humanas aprendidas, dentre elas, a criatividade, a imaginação a autoconfiança e a própria motricidade. Fatores que, segundo Vigotski, são sintetizadas na personalidade humana consciente ao ser constituída, tendo domínio de si, do outro e do mundo. Entretanto, conforme revisão de literatura apresentada, é

irrisória a quantidade de pesquisa e orientações normativas acerca da temática. Por esse motivo, assumo as ideias e conceitos, especialmente de Vigotski como norteadores e balizadores para a realização dessa tarefa, sem perder de vista as interferências subjetivas por parte dos avaliadores, em suas análises, e as dificuldades macro existentes nas escolas, que não se modificam apenas com uma perspectiva teórica, mas o acesso a essa concepção pode culminar em mudanças possíveis, atreladas à luta a favor da educação.

2 MÉTODO: CAMINHO PARA A COMPREENSÃO DO PROBLEMA

Somos dialéticos e não pensamos de modo algum que o caminho da ciência vá em linha reta. (...) valorizamos até aqui todos os passos que pode dar nossa ciência, pois não pensamos que tenha começado conosco (VYGOTSKI, 1926-27/2017, p.16)

A presente seção apresenta o caminho escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, quanto à abordagem do problema e seu necessário exame crítico. Para isso, dou central importância ao pensamento de Vigotski, pois o avanço de suas ideias é proveitoso, por articular de modo complementar o aspecto teórico e metodológico. Isso significa uma preocupação do autor bielorrusso com as questões do método, desde as suas primeiras articulações teóricas, a partir de 1924. Essa abordagem teórico-metodológica possui como base o materialismo histórico, cuja objetivação pauta os condicionantes materiais para flagrar as dissonâncias expressas nas formas de subjetivação, de modo fragmentado aos ditames do sistema capitalista.

Desenvolvi este trabalho compondo-o em uma parte documental e outra empírica, as quais serão apresentadas a seguir, nas seções III e IV. Destaco a necessidade para os seguintes aspectos desenvolvidos nesta seção: 1) Os princípios metodológicos que conduziram a pesquisa; 2) As características da RME de Belém nos aspectos estruturais e históricos; 3) Os meios utilizados para a coleta das informações. Esse modo de organização é desenvolvido por Teixeira (2009), em sua tese de doutorado, que, por ser embasada na concepção teórico-metodológica de Vigotski, conecta-se às premissas compreendidas enquanto condicionantes relacionais, interligadas aos vários campos do saber científico, filosófico e artístico, por conseguinte, serviu de orientação para o delineamento desta dissertação.

2.1 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS EM VIGOTSKI

Entendo por princípios metodológicos um conjunto de procedimentos que buscam a coerência na compreensão da realidade em estudo, por meio do sistema conceitual, que tem por objetivo o desenvolvimento do ser humano para uma nova sociedade. Assim, ao contrário do que, porventura, possa ter sido difundido em obras cuja tradução é problemática no Brasil e no mundo, a teoria histórico-cultural não divide o ser humano em áreas do desenvolvimento, nem centra suas preocupações prioritariamente no desenvolvimento cognitivo. Diferente disso, preocupa-se com o desenvolvimento da personalidade humana consciente do sujeito, de

modo a contribuir para que ela se torne cada vez mais crítica e distante de uma postura alienada. Desse modo, devido à presente pesquisa contar com o subsídio da teoria histórico-cultural para sua realização, adotou-se também o tal método para investigar a dinâmica avaliativa de identificação de deficiência em crianças da educação infantil e elegibilidade ao atendimento Educacional Especializado. O método é fonte de grande preocupação e investimento de Vigotski, conforme ele enfatizou: “A questão primária é a questão do método; esta é para mim a questão da verdade.” (VYGOTSKY, 1926/2007, p.18).

Assim, 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, para tal, necessita 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. Sem desconsiderar que os fins não justificam os meios, não sendo aceitável, então, qualquer meio para o alcance da verdade, essa compreensão é comentada por Delari Jr (2015 e 2017), por meio da leitura de Vigotski, especialmente da obra *O significado histórico da crise da psicologia*, estudos que orientaram para a produção dos artigos intitulados *Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição* e *Dialética da psicologia e dialética do humano como seu objeto em diálogo com a história da psicologia*. Nessa perspectiva, Delari Jr. (2015) acrescenta: “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” (DELARI JR., 2015, p.45).

É relevante considerar os três princípios de Vigotski, fundamentados na concepção marxista, indispensáveis para a base de uma investigação científica, a saber:

- **Partir do geral para o particular**, e do mais avançado para o mais elementar, sem, no entanto, minimizar as particularidades, pois estas não são menos trabalhosas ou menos necessárias de serem realizadas com rigorosidade;
- **Explicação dinâmico causal** e não apenas a descrição;
- **Estudo dos comportamentos aparentemente fossilizados**, por meio da constituição da sua gênese.

2.2 ETAPAS DA PESQUISA

Para responder às questões norteadoras desta pesquisa e aplicar os princípios metodológicos em discussão, precisei dividir o estudo em duas etapas distintas, como explico a seguir.

A primeira etapa da pesquisa ocorreu entre os anos de 2017 e 2018 e contou com estudo documental para contextualização da realidade de Belém-PA, frente aos desafios da educação na RME, na SEMEC, especialmente no que tange ao cenário da educação especial, até chegar à atual formatação de oferta dessa modalidade educacional, que conta com o apoio do Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes. Realizei, ainda nesta etapa, o estudo de materiais coletados no CRIE/SEMEC e na Escola investigada utilizada como amostra, com destaque para o Projeto Político Pedagógico (PPP) e para os instrumentais utilizados na avaliação para identificação. Os documentos estudados foram compilados em tabelas, quadros e gráficos, contendo informações que demonstram as diversas matizes que implicam no *corpus* da prática avaliativa, com o repertório teórico e metodológico que sustentam essa discussão. Tal delineamento teve por objetivo, sobretudo, a orientação de Vigotski (1931/2000) que destaca como imprescindível, ao estudar um fenômeno, compreendê-lo como algo histórico e vivo, sendo indispensável partir da gênese da questão, para reconstruir seu processo histórico. Para isso, fez-se necessário a complementaridade das categorias descrição e explicação, para revelar a aparência e a essência do problema investigado.

A segunda etapa da pesquisa também ocorreu entre os anos de 2017 e 2018, e contou com o estudo empírico no CRIE e na escola, com o objetivo de entender a ocorrência da transposição do que está posto em documentos ao vivenciado nesses espaços educativos, por meio de entrevistas, questionários e observação inicial de uma criança em processo de avaliação para identificação.

Vale destacar que a pesquisa que ocorreu junto ao CRIE, foi realizada logo após a solicitação de autorização, em agosto de 2017, pois a Coordenação geral desse Centro, considerando a relevância e pertinência da pesquisa, autorizou de imediato sua realização. Desenvolvi entrevistas não estruturadas e focadas com as participantes vinculadas ao Centro, integrantes dos núcleos NIEJA, NAEE e NSRM⁸. As entrevistas ocorreram em dias diferentes, foram gravadas em áudio com posterior transcrição integral, constavam questões

⁸ NIEJA- Núcleo de Inclusão para a infância e educação de jovens e adultos. NAEE- Núcleo de avaliação educacional especializada. NSRM- Núcleo de sala de recursos multifuncionais.

acerca da formação acadêmica, concepção sobre a avaliação e atuação prática. Após o momento de entrevista, aproveitando a ocasião, solicitei o acesso aos instrumentais utilizados no processo de avaliação.

Na escola, realizei a pesquisa somente a partir do dia 02 de abril de 2018, quando finalmente obtive a autorização da SEMEC. Tal fato prejudicou o percurso da investigação no campo metodológico, haja vista que fazia parte dos procedimentos um estudo de caso de uma criança inserida no contexto de avaliação para identificação de deficiência, e devido essa autorização ter sido realizada somente nesse período, inviabilizou-se o direcionamento da pesquisa, conforme planejado no cronograma de execução. Desse modo, tive que redefinir esse percurso para uma breve observação.

Vale destacar que constava no início da escrita dessa dissertação uma etapa para desenvolver as contribuições dos aspectos conceituais de Vigotski para se pensar a avaliação para identificação de deficiência. Entretanto, compreendi, conforme fui aprofundando nas leituras a proposição relacional dos saberes de Vigotski com autores contemporâneos e com orientações e normativas brasileiras. Por conseguinte, o pensamento do autor atravessa toda a dissertação, justamente por ele ser meu principal norte.

2.3 CATEGORIAS METODOLÓGICAS EM VIGOTSKI

Delari Jr. (2015, 2017) ressalta que as questões de método expressas por Vigotski, na extensão de suas obras, possibilita a definição de quatro categorias metodológicas, as quais são orientadas de forma didática pelo estudioso, são elas: o objeto de análise, o princípio explicativo para o objeto de análise, a unidade de análise que articula objeto de análise e princípio explicativo e o modo como desenvolver a análise.

O objeto de análise, também intitulado como objeto de estudo, foi compreendido por Vigotski, inicialmente, como sendo a consciência, evidencia-se tal suposição quando o pensador publica as obras *A consciência como problema da psicologia do comportamento* (1925), *O problema da consciência* (1933/34) e *Pensamento e linguagem* (1934/1987).

As funções psíquicas superiores também foram propostas como objeto de estudo por Vigotski, porém não podem ser compreendidas como partes constitutivas da consciência enquanto totalidade, visto que as funções, como o pensamento e a atenção, não são unidades da consciência, mas elementos (Vigotski, 1994). O que significa que, enquanto elemento, não é possível que este contenha todas as contradições do todo, no caso, da consciência. A

personalidade também aparece enquanto objeto de estudo, e esta não pode ser concebida dentro da mesma perspectiva que a consciência, em virtude de que na personalidade humana há modos de ser, que são constituídos a partir de vivências sociais, das quais se tem consciência ou que não se tem consciência em dado momento histórico. Por conseguinte, a consciência e a personalidade podem ser compreendidas como o próprio ser humano, constituído pela dialética do social e individual, presentes na pessoa. Por esse motivo, mais tarde, Delari Jr (2017) compreende que Vigotski defendia essencialmente a “dialética do humano”, logo é a “personalidade humana consciente” o objeto de estudo da psicologia, a qual é concebida historicamente.

O princípio explicativo é compreendido na sua relação causal com o objeto de análise, de modo a proporcionar a possibilidade de explicar sua origem histórica. Com isso, há de se ter claro que o objeto não explica a si próprio, pois não se trata de estudo na metafísica, mas a partir da realidade dinâmica, com suas multideterminações. Em diversas obras de Vigotski, o princípio explicativo é posto em evidência e refere-se ao exposto por ele na lei genética geral do desenvolvimento cultural (1931/2000) de que nos constituímos no social, tal tese é visualizada no livro *A psicologia da arte*, que articula a premissa de que só temos consciência sobre nós, devido a nossa relação com os demais e dos demais conosco (VIGOTSKI, 1991). Portanto, as relações sociais são constituintes da personalidade humana consciente e ocorrem em relação de partilha, mediadas pelos elementos da cultura.

Desse modo, o princípio explicativo são as relações sociais das crianças avaliadas e das avaliadoras. Apesar das limitações da pesquisa que impossibilitaram o desenvolvimento de um estudo de caso, considero que posso apreender as relações sociais dessas crianças, a partir do mapeamento dos aspectos macro e micro estruturais do distrito administrativo do Bengui, especificamente da escola eleita para a realização do estudo.

A unidade de análise é a mediação que relaciona o objeto de estudo com o princípio explicativo, dentro da concepção histórico-cultural. Vigotski, entre 1933 e 1934, defende a análise por unidades, porque as unidades são partes do todo que se pretende estudar, logo, são capazes de preservar as contradições essenciais dele, o autor evidenciou o “significado” como elemento articulador, como percebido na passagem:

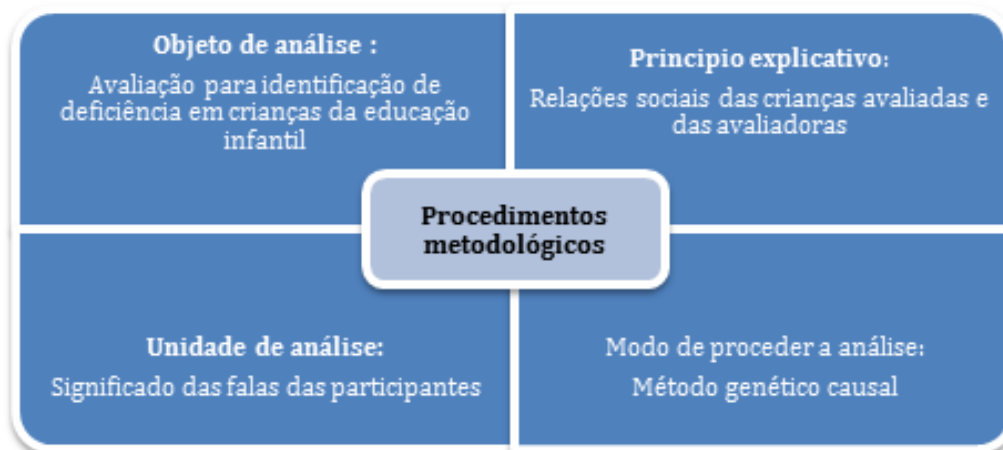
A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota d'água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo como a célula viva está para o organismo, como o átomo está para o cosmo. Ele é microcosmo da consciência. A palavra significativa é o microcosmo da consciência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

Assumo, nesta perspectiva, o significado das falas das participantes da pesquisa como a unidade de análise.

Por fim, o modo de proceder a análise presume que todas as categorias expostas façam sentido, dentro de um método científico como um todo, sendo então transversal a todas elas, compreendido como método genético causal, o qual busca, na gênese, a sua origem e evolução. A concepção causal busca ultrapassar a descrição para a explicação, com intuito de compreender as causas. A relação de dependência desse princípio com demais inclui sua recíproca para se ter validade científica, sem perder de vista a complexidade do processo de desenvolvimento humano, demarcado em periodicidades, avanços, retrocessos, crises e saltos revolucionários, desenvolvidos a partir da dialética, entre os aspectos biológicos e o meio. O método genético causal é utilizado nessa investigação por ser vinculado à matriz histórico-cultural, iniciado por Vigotski, que compreende que “o método, neste caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação” (VYGOTSKY, 1931/2000, p. 47).

De posse da compreensão dessas categorias metodológicas, busquei relacioná-las com as especificidades da minha pesquisa, conforme diagrama abaixo:

Figura 01: procedimentos metodológicos



Nesse sentido, com o intuito de alcançar os objetivos traçados e responder à problemática do alto índice de crianças da educação infantil encaminhadas para avaliação na educação especial, na rede pública municipal de Belém e da ausência de uma proposta orientadora de como realizar essa avaliação no âmbito municipal, somadas à escassez de pesquisas sobre a temática, investiguei a dinâmica avaliativa para identificação de deficiência em crianças da educação infantil.

2.4 O CONTEXTO E AS PARTICIPANTES DA PESQUISA: BREVE DESCRIÇÃO

2.4.1 O contexto da pesquisa: o lugar

A pesquisa foi realizada na RME de Belém e teve como foco de investigação a dinâmica de avaliação realizada com crianças da educação infantil, no segmento pré-escola, utilizando como amostra uma escola que oferta educação infantil e ensino fundamental e possui sala de recursos multifuncionais como espaço para o atendimento educacional especializado. Desse modo, a pesquisa foi realizada em dois contextos diferentes que se interligam para o alcance da inclusão educacional, a saber: o CRIE/SEMEC, nos núcleos responsáveis por articulações na realização de avaliação de crianças, (NIEJA, NAEE e NSRM) e a Escola Municipal Alana de Souza Barboza.

O Município de Belém é a capital do Estado do Pará, localizado na região Norte do Brasil. A caracterização do seu território compreende a composição de 39 ilhas, que ao todo tem uma área territorial de 1.059,458 Km², dividida em 8 Distritos Administrativo: DABEL, DAENT, DASAC, DAGUA, DAICO, DAOUT, DABEN e DAMOS. Essa característica espacial requer atenção da classe dirigente para planejar cuidadosamente as suas ações, principalmente em relação ao saneamento básico, que, segundo dados do IBGE, Belém figura como a 4ª pior capital dentre as 26 brasileiras.

A cidade está organizada em 71 bairros, sendo que os mais populosos são DAGUA (cerca de 25%) e DABEN (cerca de 20%), pois juntos somam cerca de 45% da população, que ao todo é de 1.393.399. No último Censo Demográfico do IBGE (2010), com atualização em julho de 2017, a estimativa populacional foi de 1.452.275 habitantes. São homens e mulheres vivendo na região urbana, onde existe a maior concentração, e na considerada rural, ou região das ilhas (DAMOS e DAOUT). Importa saber que esta população rural ribeirinha se movimenta essencialmente por meio de embarcações nas dezenas de rios que cortam a cidade, exceto os moradores das ilhas de Mosqueiro e Outeiro, que utilizam transporte terrestre por meio de pontes ligando-as à parte continental, onde fica o centro da cidade.

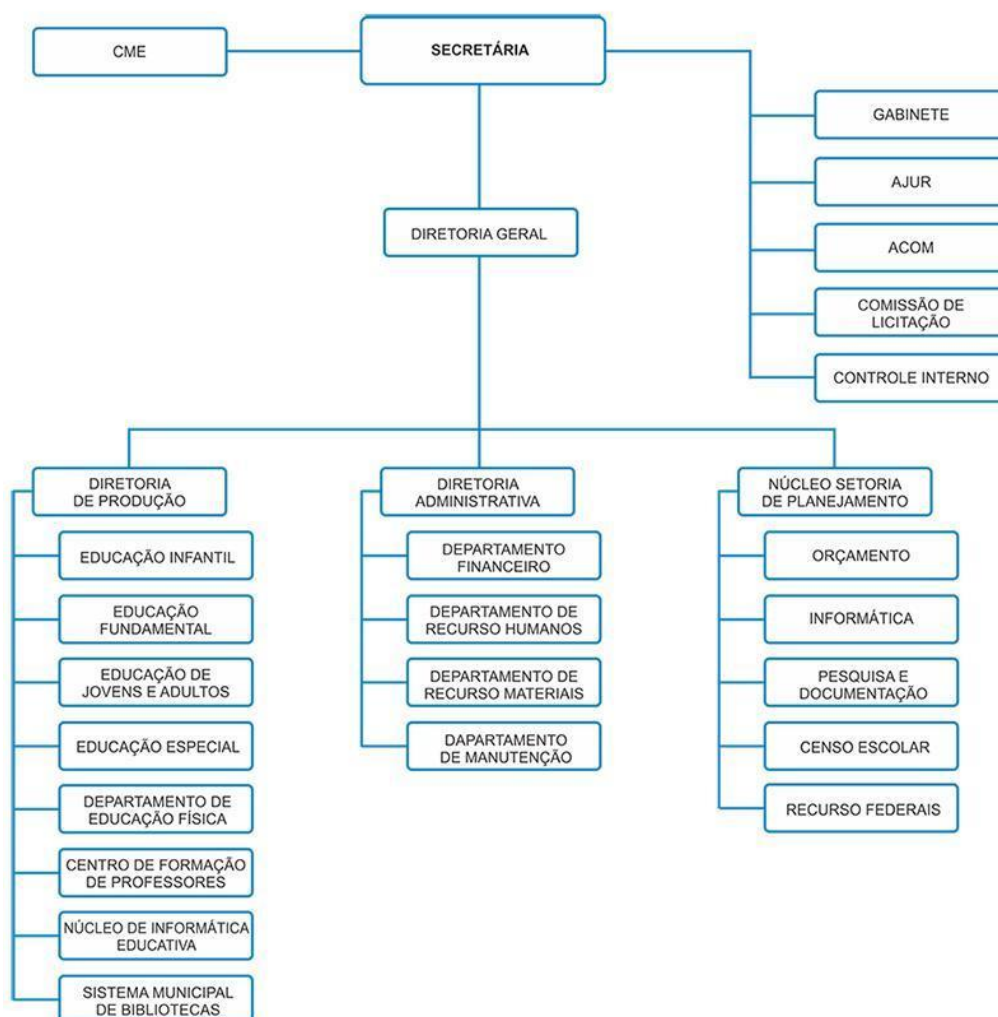
2.4.2 A organização institucional da RME de Belém quanto à Educação Especial

Na seção seguinte, caracterizada por resultar de estudos documentais, analiso os aspectos organizacionais relacionados à RME de Belém, realizando análises que direcionam para a compreensão da realidade apresentada, por esse motivo, as informações dispostas nesta

subseção servirão para caracterizar o contexto da pesquisa e melhor situar o leitor acerca dos lócus de investigação.

Quanto à estrutura organizacional do Sistema Municipal de Ensino do Município de Belém, percebemos o Conselho Municipal de Educação (CME) como o órgão regulamentador dos parâmetros técnicos e jurídicos, cujo colegiado é formado por representantes da sociedade civil e da própria municipalidade, que lidera e supre suas demandas físicas. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém, SEMEC, é quem coordena e executa as políticas públicas para a promoção da educação pública neste município. O organograma abaixo demonstra a estrutura organizacional da RME sua vinculação com a diretoria de educação, educação infantil e com a de educação especial, esta última representada pelo CRIE.

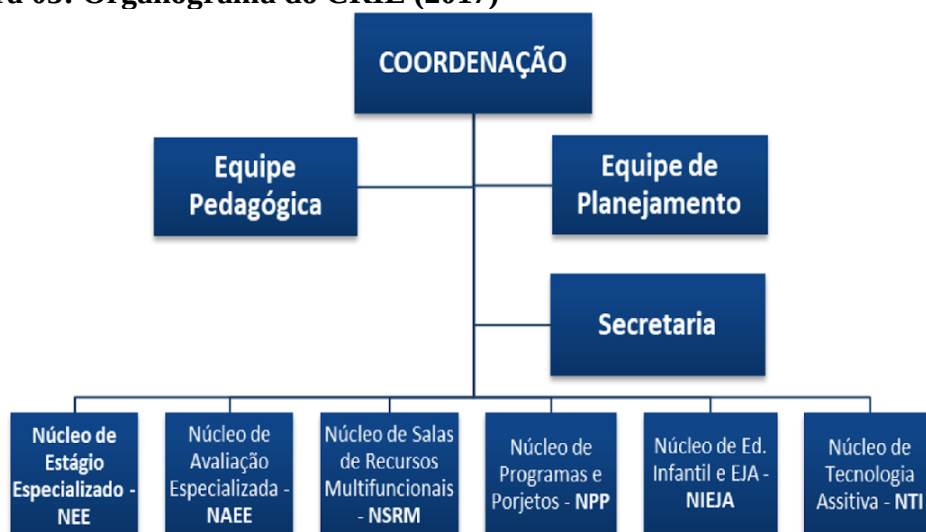
Figura 02: Estrutura organizacional da RME de Belém



Fonte: http://www.belem.pa.gov.br/semec/site/?page_id=401

Conforme o organograma, a diretoria de educação vincula-se à educação infantil e à educação especial de forma separada, justamente pela existência do centro de referência em inclusão educacional, compreendido como articulador para a instauração das políticas de inclusão nos espaços escolares da Rede. Entretanto, sinto necessidade de esclarecer ao leitor a especificidade existente na oferta da educação infantil, com a interface da educação especial, visto que existe a equipe técnica de educação infantil da SEMEC, que realiza ações e intervenções na educação infantil de modo geral, e uma outra equipe técnica de educação infantil do CRIE, responsável pelas demandas vinculadas à perspectiva da inclusão educacional. Abaixo, segue o organograma do CRIE para melhor compreensão de sua organização:

Figura 03: Organograma do CRIE (2017)



Fonte: Relatório de Gestão CRIE/DIED/SEMEC Belém-Pará (2017).

O CRIE, atualmente com sede própria, localizada num bairro nobre da grande Belém, possui uma estrutura física, com mobiliários e recursos específicos para o desenvolvimento do trabalho voltado para a educação especial. Cada núcleo possui sala própria, além da existência de um *hall* de entrada, espaço na área externa e auditório utilizados em atividades de reunião ou de culminância festiva.

A equipe de educação infantil do CRIE faz parte do Núcleo de Educação Infantil e EJA (NIEDJA) e não alcança a todas as crianças da educação infantil da RME, pois o Núcleo de sala de recursos multifuncionais, responsável pelas articulações das SRMs presentes em escolas que ofertam educação infantil e/ou ensino fundamental realizam o acompanhamento das crianças inseridas nesses espaços. De acordo com informações do CRIE/SEMEC (2017), o núcleo surgiu a partir da necessidade de gerenciar as ações das SRMs, com o intuito de

assessorar professores/as das SRMs e da sala regular que educam alunos/as com deficiência, desenvolver formação continuada de profissionais da educação dentro da proposta de educação inclusiva, realizar levantamento de demandas para avaliação educacional especializada e gerenciar as ações do AEE nas SRMs. Essas atividades são desenvolvidas por meio de oito Professores de Referência, distribuídos entre cada distrito administrativo de Belém.

2.4.3 A configuração da SEMEC frente a educação de crianças da educação infantil

A configuração da Educação Infantil da Semec ocorre de duas maneiras. 1) Em espaços com oferta de educação apenas a crianças da educação infantil, denominados de Unidades de Educação Infantil (UEI), com oferta de creche e pré-escola em horário integral e/ou parcial e as recentes Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), com oferta de creche e pré-escola em tempo parcial. 2) Em escolas e em Unidades Pedagógicas anexas a uma escola, que ofertam educação infantil no segmento pré-escola e/ou oferta do ensino fundamental.

Nas UEIs e EMEIs não existem SRMs, e as crianças público-alvo da educação especial não têm disponibilizado o AEE nesses espaços. Entretanto, essas crianças não são desassistidas, pois o CRIE/SEMEC, comprometido com a concretização da inclusão em todas as etapas e níveis de escolaridade ofertados pela Rede, realiza assessoramentos pedagógicos a esses espaços, por meio da Equipe de Educação Infantil. A equipe tem por objetivo realizar assessoramentos pedagógicos aos 52 espaços educativos, com a configuração ora apresentada nos oito distritos administrativos de Belém. Ela realiza avaliação para identificação de deficiência, sugestão de encaminhamento a outros serviços, orientação às famílias, à equipe técnica da escola, realização de formação continuada para professores/as e coordenadores/as desses espaços educativos, aproximação do CRIE, de seus programas e projetos a esses espaços, além de articulação com esse centro, em busca de estagiários para acompanhar crianças que demandam a necessidade de um acompanhamento mais individualizado, em virtude da deficiência ou das comorbidades que a deficiência pode desenvolver.

A respeito da não oferta do AEE em SRM, a Nota técnica conjunta nº 02/2015, que trata da operacionalização do AEE na educação infantil, destaca:

o atendimento às crianças com deficiência não restrito à sala de recursos multifuncionais, mas, em todos os espaços da escola. O atendimento às

crianças com deficiência é feito no contexto da instituição educacional, o que requer a atuação do professor do AEE em diferentes ambientes, tais como: berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas (BRASIL, 2015, p.5).

Essa especificidade da operacionalização do AEE na educação infantil, de acordo com a orientação da referida nota técnica, aproxima a SEMEC do cumprimento do disposto, à medida que a equipe busca desenvolver esse atendimento nos variados ambientes e momentos dos espaços escolares, sendo uma importante ferramenta inclusive para as crianças que estudam em período integral. Todavia, ainda não conseguiu realizar tal atendimento de forma consubstanciada, face ao número pequeno de integrantes na equipe de educação infantil (08 professoras), que não possui de modo explícito a atribuição de professoras de AEE.

Nas Escolas e suas Unidades Pedagógicas (UP) anexas que ofertam educação infantil no segmento pré-escola e ensino fundamental, as EMEIFs, o AEE é assegurado e realizado por meio das SRMs, apesar de essas salas ainda não existirem na totalidade das escolas municipais. Desse modo, crianças que frequentam as EMEIFs ou as UPs que não possuem SRM são encaminhadas para a realização desse atendimento na escola mais próxima que ofereça essa modalidade educacional. Entretanto, vale destacar a precariedade existente nas escolas ribeirinhas de Belém, que estão aquém da educação inclusiva proposta na política nacional da educação especial, pois lá não existem SRM. Por conseguinte, crianças com deficiência não são educadas pela via do AEE. Existem ações pontuais, como uma que houve em 2014 pelo CRIE/SEMEC, em parceria com o projeto “Rios de Inclusão”, da UNICEF, que culminou na ação denominada “inclusão nas águas”, com o objetivo de realizar avaliação do/a aluno/a com deficiência, para então assessorar o/a professor/a, de modo a instruí-lo/a a realizar adaptações necessárias para a educação dos/as alunos/as com deficiência.

Existe a Interface com o Núcleo de Avaliação Educacional Especializada (NAEE/CRIE/SEMEC) como um ponto de interseção no processo de avaliação das crianças que estão em processo de investigação para identificação de deficiência, pois ambos os espaços educacionais encaminham crianças para esse núcleo. O núcleo conta com uma equipe multidisciplinar constituída por 11 integrantes: três assistentes sociais, três fonoaudiólogas, três psicólogas e duas professoras especializadas.

O NAEE tem por objetivo realizar avaliação, considerando-a um processo contínuo de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem decorrentes de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, com interface às condições de suas famílias. O núcleo realiza a avaliação a partir de dois

procedimentos, o primeiro consiste em agendamento do professor de referência distrital ou de professora da equipe de educação infantil (abrangendo, por conseguinte, toda a rede municipal de educação), além de demanda espontânea da comunidade em geral. Em seguida, ocorre a articulação da equipe multiprofissional, com realização de entrevista social com os responsáveis, anamnese psicológica para melhor aprofundamento da história de vida e sondagem das dificuldades do/a aluno/a, aplicação de testes de fonoaudiologia, quando necessário e solicitações de avaliações específicas, sempre que for julgado pertinente (SEMEC/ CRIE, 2017).

2.4.4 A Escola Municipal utilizada como amostra

A escola investigada como amostra será nomeada como “Escola Municipal”. Ela foi inaugurada no ano de 2008 com a proposta de Ecoescola, surge com a centralidade pautada em ações na perspectiva ambiental, após um movimento intenso de luta provocada por lideranças comunitárias da área em decorrência de não existir, nas proximidades, nenhuma instituição pública educacional voltada para oferta de educação infantil. A escola educa crianças do segmento pré-escola, na faixa etária de 4 e 5 anos de idade, e do 1º ano do Ensino Fundamental, ofertado apenas em uma Unidade Pedagógica (UP) vinculada à referida escola. Essa unidade educacional educa cerca de 500 crianças (incluindo a sede e a UP), nos turnos da manhã e da tarde.

A escola-sede, na qual me detive na investigação, possui 6 salas de referência da Educação Infantil, 1 sala de leitura, salas da direção, coordenação pedagógica, secretaria, sala dos/as professores/as, copa-cozinha, área para recreação e quadra cobertas, além de uma pequena área externa com árvore e vegetação rasteira. A escola conta ainda com uma Sala de Recursos Multifuncionais – SRM que está em processo de implementação e cadastramento no Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais do MEC, para receber o Kit correspondente ao seu padrão físico. Enquanto isso, ela está sendo mantida e equipada com recursos do tesouro municipal.

Figura 04: Vista da área lateral da escola



Figuras 05 e 06: Área interna da escola que conjuga refeitório e espaço para recreação



Figura 07: Sala de Referência



A escola conta com os seguintes profissionais da educação: 01 diretora, 02 coordenadoras pedagógicas subdivididas entre os turnos da manhã e da tarde, 08 professoras formadas em pedagogia atuantes na sala de referência, 01 professora formada em letras, atuando na sala de leitura e 01 professora formada em pedagogia com especialização em desenvolvimento infantil atuando na SRM. A escola conta ainda com 17 profissionais distribuídos na secretaria, administração e apoio.

2.4.5 Participantes da pesquisa: as pessoas

Na busca de caminhos para investigar o problema, direcionei o olhar para as várias instâncias envolvidas na dinâmica avaliativa: a escola, a sala de referência, conduzida pelas professoras da educação especial que realizam a avaliação, podendo ser da equipe da educação infantil ou da sala de recursos multifuncionais e as psicólogas do núcleo de avaliação educacional especializada, que juntamente com uma equipe multidisciplinar deliberam acerca da elegibilidade ou não de crianças ao AEE. Por esse motivo, elegi, como participantes, as pessoas envolvidas diretamente no processo de avaliação para identificação, de modo a possibilitar uma amostra desse processo na RME de Belém. Na tabela a seguir apresento o contexto pesquisado e os participantes envolvidos, os quais estão nomeados por siglas constantes entre parênteses.

Tabela 2: Locais e participantes da pesquisa

CONTEXTO PESQUISADO	PARTICIPANTES
CRIE/SEMEC	
NIEJA: Equipe de Educação Infantil	04 (quatro) técnicas da equipe (TEI1, TEI2, TEI3 e TEI4)
NAEE	02 (duas) psicólogas (PSI01 e PSI02)
NSRM	• 01 (uma) professora de referência do distrito do Bengui (PR)
	• 01 (uma) professora da SRM (PSRM)
Escola	• 06 (seis) professoras da sala de referência (PROF01, PROF02, PROF03, PROF04, PROF05 e PROF06) • 01 (uma) Coordenadora pedagógica (COOR) • Participou indiretamente, uma criança (CRI)

2.5 Procedimento de coleta das informações

O trabalho de recolhimento das informações para posterior transformação em dados foi organizado de modo a registrar as unidades significativas relacionadas ao processo avaliativo para identificação de deficiência. Iniciei a investigação nas bases documentais que tratam da temática na RME de Belém, em 2017, após estudos da literatura brasileira de pesquisas acadêmicas e dos amparos legais e das orientações, sobretudo as do Ministério da Educação (MEC). Nesse momento, caracterizado como o primeiro período da investigação, que ocorreu logo após a solicitação de autorização para a realização da pesquisa no CRIE/SEMEC com obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Realizei, inicialmente, um levantamento dos dados documentais do CRIE, tendo acesso a documentos institucionais/pedagógicos e instrumentais utilizados durante o processo de avaliação.

O segundo período ocorreu durante os meses de agosto a outubro de 2017, período em que me reuni com as participantes da pesquisa integrantes dos núcleos: NIEJA, NAEE e NSRM. Em cada núcleo realizei dois encontros quinzenais, os quais contaram com três instrumentos, a saber:

- 1) Observação e anotação no diário de campo dos espaços físicos, condições de trabalho e qualidade das relações humanas quanto a convivência na comunidade escolar;
- 2) Realização de entrevista não estruturada e focalizada, gravadas em áudio, transcritas integralmente, com duração média de 60 (sessenta) minutos, com o seguinte conteúdo: objetivo da pesquisa e perguntas organizadas por blocos temáticos (formação e atuação profissional, orientação/entendimento sobre a avaliação de identificação e experiências exitosas e/ou sugestões).

O terceiro período ocorreu apenas a partir do dia 02 de abril de 2018⁹ até 18 de maio de 2018. Durante esse período, realizei encontros semanais, contando com os seguintes instrumentos:

- 1) Observação e anotação em diário de campo dos espaços físicos, condições de trabalho e qualidade das relações humanas no espaço de trabalho;
- 2) Observação especificamente do processo de avaliação de uma criança do segmento pré-escola;
- 3) Realização de entrevista não estruturada e focalizada direcionada a Professora da SRM, 01 (uma) coordenadora pedagógica e 01 (uma) professora. As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas integralmente, com duração média de 60 (sessenta) minutos, com o seguinte conteúdo: objetivo da pesquisa e perguntas organizadas por blocos temáticos (formação e atuação profissional, orientação/entendimento sobre a avaliação de identificação e experiências exitosas e/ou sugestões);
- 4) Aplicação de questionários a 05 (cinco) professoras das salas de referência atuantes na Escola;
- 5) Acesso a documentos institucionais/pedagógicos e instrumentais utilizados durante o processo de avaliação.

⁹ (momento em que recebi autorização da SEMEC para a realização da pesquisa na escola, decorridos quase um ano da solicitação, efetuada em agosto de 2017) por esse motivo fui obrigada a redefinir a coleta dos dados que ocorreria por meio de estudo de caso de uma criança em processo de avaliação. Desse modo, essa etapa da coleta de informações nesse contexto escolar foi prejudicada e ocorreu nos meses de abril e maio.

2.6 Análise dos dados

A análise dos dados se deu de forma qualitativa, em consonância aos procedimentos das categorias metodológicas de Vigotski apresentadas nesta seção, que depreendem a interpretação a partir do significado. As análises foram realizadas em todos os instrumentos utilizados (documentos, entrevistas, questionários e observação). A escolha desses procedimentos está em consonância ao exposto por Gunther (2006), ao afirmar que a pesquisa qualitativa não se vale de instrumentos e procedimentos padronizados, considera, em cada problema do objeto de pesquisa, a necessidade de escolha de instrumentos e procedimentos específicos.

Utilizei como orientação também as considerações de Alves & Silva (1992), que reforçam a perspectiva de análise qualitativa de dados de entrevistas, a partir do significado, devido a esse instrumento ser indutivo, sequenciado, sistematizado, englobando todos os passos para a coleta de dados, a partir da captação do significado das falas dos sujeitos.

Entretanto, a inexistência de procedimentos de como essa análise deva ser realizada torna o pesquisador inseguro na delimitação de critérios e passos metodológicos, por esse motivo, utilizei as contribuições de André (1983) no processo das análises por meio de sua proposta alternativa de análise, a análise de prosa. A autora define essa tipologia de análise como:

uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. o material neste caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo como documentos, fotos, um quadro, um filme, expressões faciais, mímicas, etc (ANDRÉ, 1983, p. 67).

Essas considerações me auxiliaram para o entendimento de que tópicos e temas são gerados por meio da contextualização no estudo, sem perder de vista os princípios teóricos adotados, os quais se dão pela dialética, interpretação das múltiplas determinações que o objeto se apresenta na realidade concreta. Segundo Marx, esse movimento concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e representação (2008, p.260). Desse modo, esse movimento só encontra sentido, por meio da prática e enquanto critério da verdade.

Assim, na análise das documentações (legislações, instrumentais e relatórios), busquei destacar suas definições e recomendações acerca do público-alvo da educação especial e dos procedimentos e instâncias envolvidas na realização da avaliação e elegibilidade ao AEE. Nos relatórios busquei, sobretudo, as bases de uma concepção que norteie a subjetividade e a objetividade do avaliador. Nos questionários realizei a coleta de informações do problema em foco, por meio de perguntas abertas e fechadas. Na observação de uma criança em processo de avaliação, realizei de modo informal, durante atividades cotidianas, a fim de tentar correlacionar as observações e registros apontados pelas professoras da sala de referência e da sala de recursos.

Todas as informações coletadas foram analisadas de modo relacional ao contexto concreto, ao estabelecido na literatura pesquisada e ao meu posicionamento crítico constituído a partir das vivências enquanto profissional e pesquisadora da educação.

A seção que segue, é resultante da primeira etapa da pesquisa, que teve por objetivo realizar um estudo documental, incluindo os aspectos de contextualização histórica da RME de Belém, relacionando-o aos preceitos das legislações e orientações brasileiras, com o intuito de possibilitar a constituição da gênese do problema investigado, compreendendo-o em seu processo de mudança.

3 O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA RME DE BELÉM

A presente seção é resultado da primeira etapa da pesquisa, que contou com estudo documental para contextualização da realidade da RME de Belém, no tocante à educação especial, dentro de uma perspectiva inclusiva. Desse modo, eu, enquanto agente interna ao problema, inquieta com um horizonte de expectativa desfavorável, propus-me a fazer essa observação da RME, no que tange aos seus comprometimentos diante da inclusão escolar de crianças da educação infantil, sobretudo dos aspectos relacionados à avaliação para identificação. Pretendi, com isso, observar os quadros mais elementares que identificam o sujeito alvo desta pesquisa, compreendidos aqui como os instrumentos, as bases estatísticas e pedagógicas, bem como o que se tem enquanto planejamento das autoridades competentes referentes à gestão do problema em estudo.

Se por um lado, como intelectual, disserto essas linhas exercendo uma certa *intelligentsia orgânica*, por outro, como cidadã, mãe e professora dessa Rede ora estudada, punge em mim certo afrontamento que precisa de respostas. Por isso, não é menos digno concordar que aqui pratico uma avaliação do alcance, por esta municipalidade, da promessa de cuidar dos seus habitantes, minimamente quanto ao aspecto já circunscrito, com intuito de buscar menos o caráter judicativo que o propositivo, dentro de um enquadramento que avalia e investiga na cadência pensada por Vigotski em *Problemas do Método*, onde ele diz:

[...] se substituimos a análise do objeto pela análise de processo, então, a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo: deve-se fazer com que o processo retorne aos estágios iniciais. (VIGOTSKI, 2003, p. 82)

3.1 SITUANDO A RME DE BELÉM NA OFERTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E INCLUSIVA

A compreensão das condicionantes atribuídas ao meio social do município de Belém é um fator relevante para essa dissertação, uma vez que quem coordena os mecanismos oficiais de mediação social, deve considerar os investimentos em educação como fator de extrema responsabilidade, no que diz respeito às tomadas de decisões. Para tanto, parti de análises dos instrumentos informativos e censitários do IBGE, EDUCACENSO e Sistema de informações de gestão acadêmica (SIGA/Belém), além de instrumentos normativos como legislações, decretos, resoluções e normas operacionais.

Do ponto de vista socioeconômico, a cidade de Belém é a 13ª em arrecadação dentre as capitais, com 3.196.138.436 bilhões de reais. A base de sua economia é centrada primordialmente nas atividades de comércio, serviços e turismo.

Gráfico 01: Demonstração relacional do orçamento público do Município de Belém do Pará

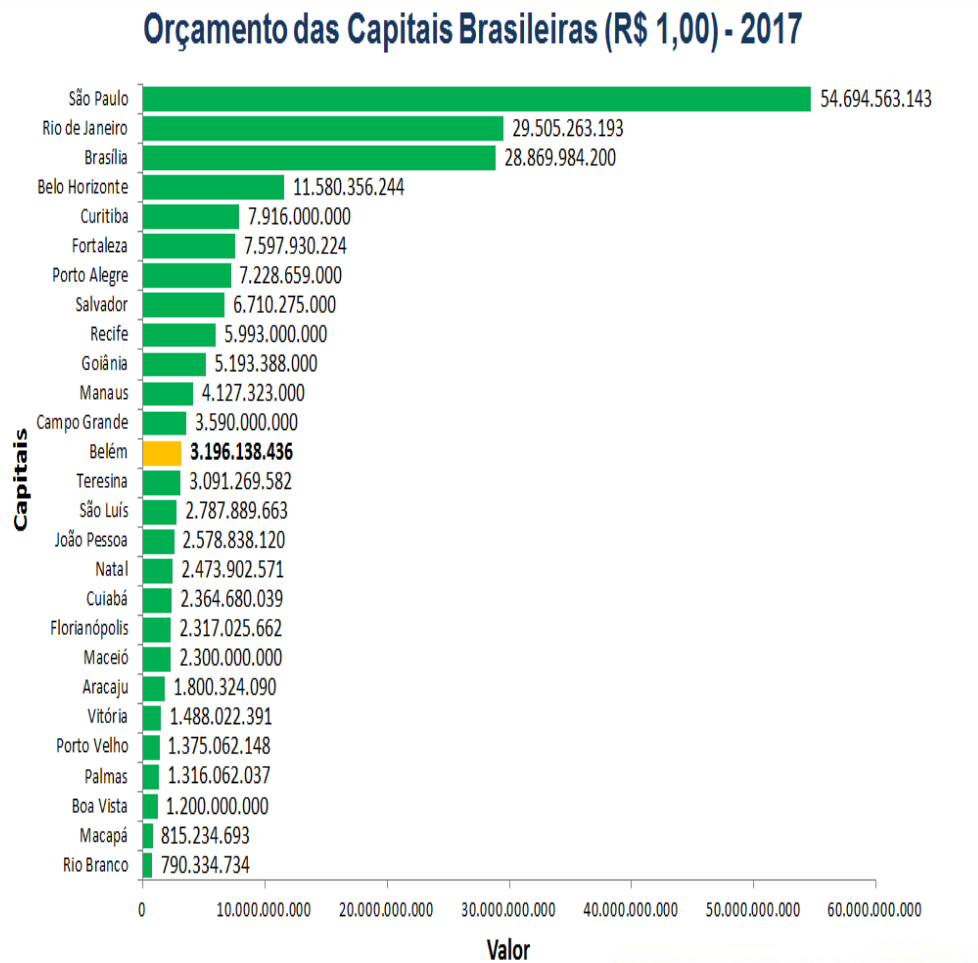
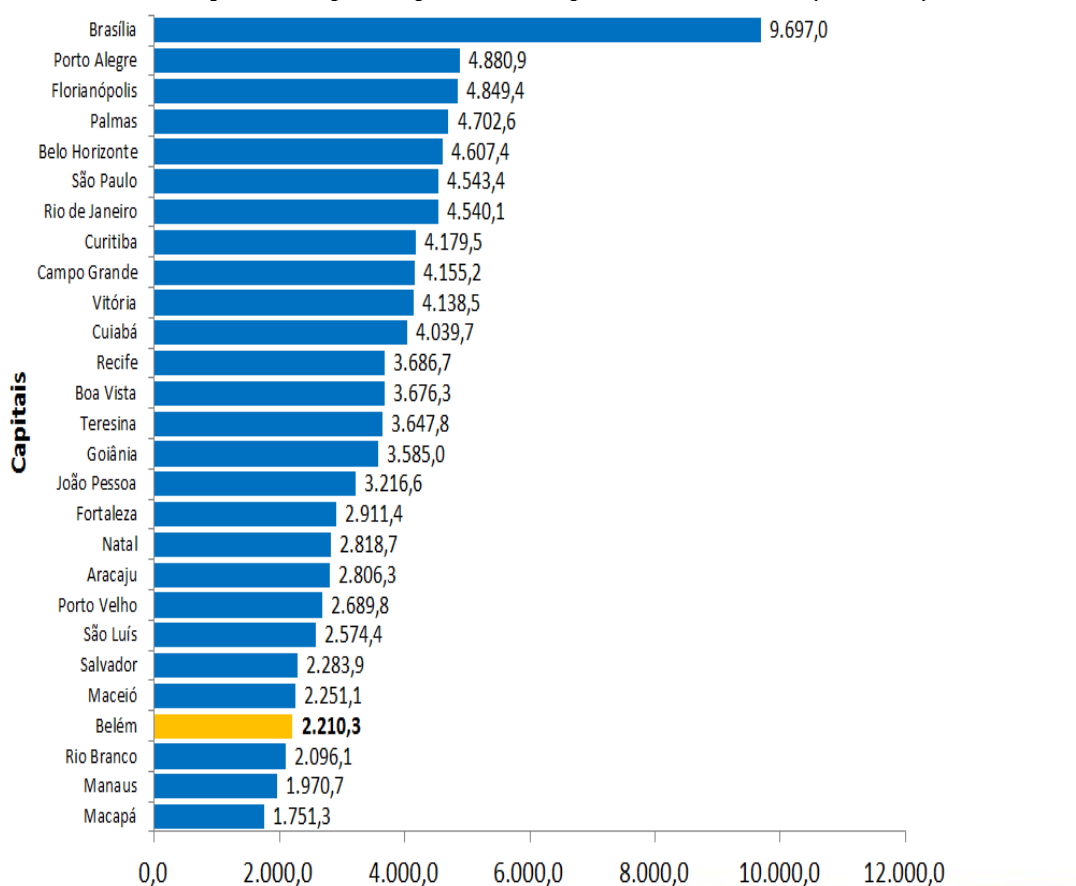


Gráfico 02: Orçamento per capita das Capitais Brasileiras (R\$ 1,00) - 2017

Fonte: IBGE/Lei orçamentária anual 2017 referente a cada município.

A relação entre o que a cidade arrecada, por meio de tributos, e a densidade demográfica incide no *quantum* mínimo que a municipalidade deve investir por habitante para aumentar o seu índice de desenvolvimento humano – IDH, que atualmente é o 22º no Ranking pesquisado dentre as capitais. Esses dois quadros demonstram uma realidade desafiadora para a gestão financeira da cidade, em que o executivo municipal deve trabalhar com essa receita diminuta, tendo em vista a complexa configuração espacial e a densidade demográfica em ascensão. É inevitável que serviços essenciais, como saúde e educação, fiquem precarizados dentro desse contexto, em oposição ao apelo social garantido pela constituição de 1988, com a promessa de garantir a universalização do acesso a esses serviços essenciais, dentro do paradigma da inclusão social.

A tradução mais cruel desses quadros é vista no índice de mortalidade infantil em Belém, que figura como um dos mais altos do Brasil, sendo reflexo de problemas estruturais de base social e econômica impostos pela pobreza extrema, e da não garantia, por parte da

administração municipal, do acesso à escolarização da demanda existente de crianças da educação infantil, conforme os últimos levantamentos oficiais.

Um dos resultados concretos de hipossuficiência é observado no campo da educação básica deste município, claramente visível pelo não alcance das metas, no último resultado avaliado pelo Censo Escolar de 2013 e 2015, previsto no Plano Nacional de Educação – PNE, que, através da série histórica, demonstra que a sua evolução, em termos qualitativos, têm enfrentado alguns problemas para o alcance de suas metas, como demonstrado no gráfico abaixo:

Gráfico 03: Desempenho de Belém-PA no IDEB (2015)

EVOLUÇÃO DO IDEB



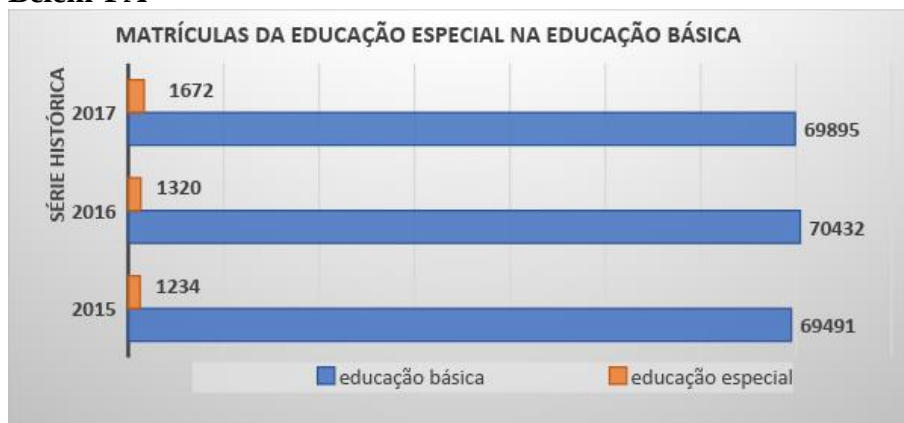
Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2015) referente ao município de Belém

Essa série histórica mostra que, a partir de 2011, os índices desse município diminuíram para baixo da meta estipulada pelo PNE, que, para os anos de 2013 foi 3,9 (quando a meta era 4,3), e em 2015 foi 4,4 (quando a meta era 4,6). Esses números revelam uma invisibilidade ainda mais cruel. Ainda assim, acredito que os números nos auxiliam tanto para explicar, quanto para instrumentalizar o planejamento e comprometer os agentes públicos com metas concretas.

Como já explicado, o investimento maior desta dissertação é a pesquisa no âmbito do município de Belém, na sua rede municipal de ensino, em torno da educação especial no interior da educação infantil, nele atuante. Assim, percebo, a partir dos dados, que, no ano de 2017, houve 69.895 alunos matriculados na educação básica, e destes 1.672 são público-alvo da educação especial. Em decorrência de, até o momento desta redação não ter sido divulgada a quantificação oficial do Censo Escolar 2017, vali-me dos dados informados pela SEMEC, por meio do SIGA, sendo possível perceber, analisando os dados dos mais recentes Censos,

que, embora haja uma estabilização dos números de ofertas de matrículas em geral na educação básica, há o aumento considerável do número de crianças incluídas com matrícula na educação especial, conforme demonstrado no gráfico correspondente aos anos de 2015 a 2017:

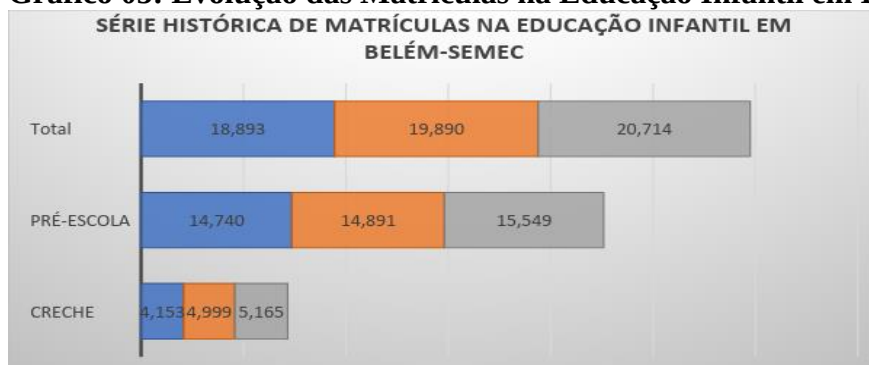
Gráfico 04: Evolução das Matrículas da Educação especial na Educação Básica em Belém-PA



Fonte: INEP – Censo da Educação Básica 2015 e 2016. A fonte de 2017 é SIGA/SEMEC

No que tange às matrículas realizadas na educação básica como um todo e especificamente na educação infantil, há um crescimento no número destas nos últimos três anos, em virtude da tentativa de alcance de universalização da pré-escola. Ao desmembrar as matrículas da educação infantil em nível de creche e de pré-escola para melhor aproximar do ângulo de visão que interessa a esta pesquisa, temos o seguinte gráfico:

Gráfico 05: Evolução das Matrículas na Educação Infantil em Belém-PA



Fonte: INEP – Censo da Educação Básica 2015 e 2016. A fonte de 2017 é SIGA/SEMEC.

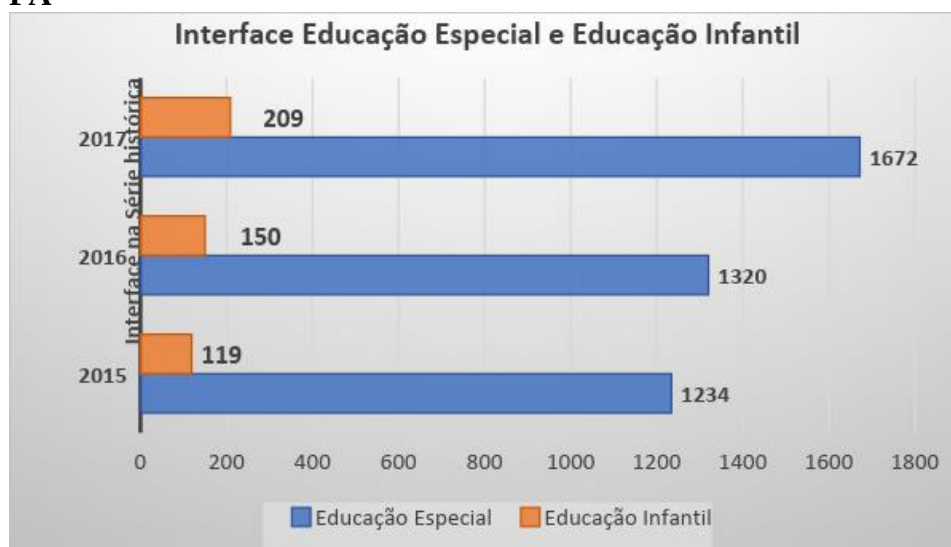
Essa demonstração indica o crescimento acelerado da oferta de matrículas na educação infantil (tanto na creche quanto na pré-escola). No que tange às matrículas realizadas na

educação básica como um todo, e especificamente na educação infantil, há um crescimento no número de matrículas nos últimos três anos, em virtude da tentativa de alcance de universalização da pré-escola. No entanto, a proporção do número das unidades de educação infantil construídas, não condiz com esse aumento, sendo constatada, por meio da realidade, a diminuição da oferta de educação infantil em tempo integral. Com o tempo parcial estabelecido em algumas instituições de educação infantil, o contingente de matrículas aumenta nos espaços educativos que adotaram essa prerrogativa.

Assim, aproximo-me cada vez mais da questão central acerca da elegibilidade do público alvo da educação especial na educação infantil, para desse modo calibrar ainda mais a lente para enxergar essa criança que, por sua vulnerabilidade, está enfrentando desde cedo o desamparo e o estigma imposto ora pela pobreza, ora por questões bio-psicofisiológica gerando impactos em seu desempenho acadêmico.

No âmbito das matrículas da educação infantil em interface às referências da educação especial, tem-se o seguinte gráfico:

Gráfico 06: Matrículas na interface Educação especial e Educação Infantil em Belém-PA



Fonte: INEP – Censo da Educação Básica 2015 e 2016. A fonte de 2017 é SIGA/SEMEC.

A especificação das deficiências das crianças que as tornam elegíveis ao AEE pode ser percebida por meio das tabelas a seguir, que demonstram a quantidade de crianças na Educação Infantil no segmento creche e pré-escola e a especificidade apresentada de acordo com os dados do SIGA, entre os anos de 2015 a 2017.

Tabela 3: Demanda do público-alvo da educação especial na Educação Infantil¹⁰

Demanda do público-alvo da educação especial na Educação Infantil													
	SA	DA	TEA	BV	DV	DF	DI	DMU	SR	AH	SC	TDI	Total
2015	0	1	2	2	0	5	8	0	0	1	0	0	19
2016	0	1	7	3	0	7	12	3	0	1	0	1	35
2017	0	3	25	0	0	4	16	3	0	0	0	2	53

Fonte: SIGA/SEMEC Belém, anos 2015, 2016, 2017

Tabela 4: Demanda do público-alvo da educação especial no segmento Pré-Escola

Demanda do público-alvo da educação especial no segmento da Pré-Escola													
	SA	DA	TEA	BV	DV	DF	DI	DMU	SR	AH	SC	TDI	Total
2015	0	1	2	2	0	4	8	0	0	1	0	0	18
2016	0	1	5	3	0	4	7	0	0	1	0	1	22
2017	0	2	17	0	0	4	13	2	0	0	0	2	40

Os dados evidenciados refletem a quantidade de crianças inseridas no sistema por possuírem laudo médico que as identificam como tendo deficiências ou síndromes. Por esse motivo, não correspondem à demanda real de crianças educadas e acompanhadas na perspectiva da educação especial no âmbito da educação infantil, haja vista a invisibilidade das que estão na qualidade de “suspeitas” (como são nomeadas) inseridas na educação especial e não entram para a estatística. Insta destacar o alto índice de crianças com TEA e DI, especificidades que atingem, sobretudo, as áreas do comportamento e desenvolvimento cognitivo, respectivamente, por esse motivo são essas as especificidades mais comumente apontadas pelos/as professores/as durante a avaliação. Portanto, chegamos ao aspecto mais micro possível desse sujeito mediante à análise da interface entre a Educação Especial e a Educação Infantil, dentro de um enquadramento que nos permite questionar como o poder público vem coordenando suas ações do ponto de vista dos instrumentos legais que possibilita a identificação desse sujeito que vem demandando cada vez mais recursos materiais e humanos para se inserir dentro de um contexto educacional que se pretende inclusivo.

¹⁰ SA (Síndrome de Asperger); DA (Deficiência Auditiva); TEA (Transtornos do Espectro do Autismo); BV (Baixa Visão); DV (Deficiência Visual); DF (Deficiência Física); DI (Deficiência Intelectual); DMU (Deficiência Múltipla); SR (Síndrome de Rett);

3.1.2 A Educação especial da RME: amparos legais e avaliação

Pesquisar sobre a educação especial nessa municipalidade requer situá-la nos aspectos legais e nas orientações, sobretudo do MEC, do conselho Nacional de Educação (CNE), dos compromissos estabelecidos nos planos de educação nas esferas federal, estadual e municipal para essa modalidade educacional, com intuito de buscar materializar a proposta da tão esperada e recente educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que contou com as primeiras manifestações para a quebra dos paradigmas da pessoa com deficiência, a partir do final da década de 80 e início da década de 90, por meio das prerrogativas expressas na CF/88, que foi um marco para o início desse processo, pois possui, dentre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana, o bem de todos, sem qualquer discriminação enquanto objetivo fundamental e da educação como direito de todos e dever do Estado e da família. A educação da pessoa com deficiência é assegurada o AEE preferencialmente na rede regular de ensino.

A LDB/96 traz prerrogativas educacionais para o trabalho educacional da pessoa com deficiência, quando destaca a valorização e busca da identidade própria de cada indivíduo e reconhecimento das diferenças e potencialidades, assim como as necessidades educacionais especiais, como expressão de que a prática pedagógica deva primar pela aprendizagem de todos/as. Nessa legislação, a avaliação é concebida para a verificação do rendimento escolar, de modo a ser contínua, cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, por conseguinte, os resultados do processo em detrimento das provas finais. Esse ordenamento legal evidencia, portanto, o distanciamento com a prática avaliativa quantitativa, caracterizada pelos exames, apesar não haver especificação de como a avaliação deva ser direcionada para o público-alvo da educação especial, nem no que tange ao planejamento e à aprendizagem.

O CNE/CEB, por meio da Resolução nº 02/2001, que institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, dispõe de dispositivos importantes que tratam da temática em estudo, ao destacar que o atendimento aos alunos/as com necessidades educacionais especiais deve ocorrer desde a educação infantil, sempre que se evidencie, mediante avaliação, interação com a família e a comunidade, a necessidade de AEE. Nessa diretriz, a avaliação é evidenciada em três momentos distintos: 1) na identificação da necessidade educacional especial; 2) no processo de ensino e aprendizagem do aluno; 3) quando existe o reconhecimento de que determinado aluno da classe especial, deveria ser

reavaliado para retornar para a classe regular. A avaliação de identificação das necessidades educativas especiais é definida no art. 6º da presente resolução:

Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com: I – a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais; II – o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema; III – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (BRASIL, 2001, p. 2).

Nessas orientações, fica evidente a falta de clareza de como deve ocorrer essa avaliação, há apenas especificação dos profissionais que devam ser envolvidos nesse processo. A partir dessas diretrizes, o MEC, em 2002, publica um documento orientador, que trata da avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais, com subsídios para o sistema de ensino. Nele, há orientação para a avaliação, por meio do contexto educacional, do aluno e da família. Em continuidade para o desenvolvimento de uma orientação para o trabalho na educação especial, em 2006, o MEC lança uma coleção intitulada *Saberes e práticas da inclusão*, um dos cadernos é voltado para a avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais, tendo como princípio a consideração de que a avaliação deve ser realizada com o intuito de conhecer para intervir, a fim de desenvolver ações preventivas ou remediativas sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e participação, considerando a tarefa de avaliar um processo compartilhado a ser desenvolvido preferencialmente na escola, com envolvimento dos agentes educacionais. Esses princípios estão alinhados com as proposições desenvolvidas nas diretrizes nacionais para a educação especial na perspectiva da educação básica, que destaca, inclusive, um enfoque contrário ao modelo clínico tradicional e classificatório, com ênfase no desenvolvimento, na aprendizagem do aluno e na melhoria da instituição escolar.

Assim, a avaliação torna-se inclusiva, na medida em que permite identificar necessidades dos alunos, de suas famílias, das escolas e dos professores. Mas, identificá-las, apenas, não basta. É preciso construir propostas e tomar as providências que permitam, concretamente, satisfazê-las (MEC, 2006, p.9). Nesse aspecto, fica clara a preocupação, não somente com a avaliação para a identificação, mas para a indicação dos apoios e recursos pedagógicos que contribuam para o processo educativo. Com subsídios em uma fundamentação teórica, com concepção interativa e contextual do desenvolvimento e do

processo de ensino e aprendizagem. O caderno direciona para o fato de que os resultados da avaliação não sejam determinados por dados coletados *de per se*, com fragmentações, mas por meio de análises que devem relacioná-los integralmente. Assim, esse documento sinaliza e subsidia para uma construção de proposta de avaliação para identificação às equipes das Secretarias de Educação.

Em 2007, o Conselho Municipal de Educação do município de Belém-PA, institui a Resolução N° 012/2007, que fixa diretrizes e normas, educacionais e pedagógicas, para o atendimento aos educandos com necessidades especiais no Sistema Municipal de Ensino de Belém, a fim de se adequar às normativas nacionais.

No que tange à avaliação, a presente resolução alinhada em partes aos dispositivos anteriormente supracitados é concebida como um processo contínuo e flexível, que valoriza o potencial de cada aluno/a, de modo a envolver o/a professor/a da classe, o/a professor/a especializado, a coordenação pedagógica e a família, por meio de instrumentos próprios e critérios diferenciados, sem, no entanto, indicar como estes devem ser realizados e/ou pensados.

Quanto à avaliação para identificação, não há dispositivos que tratem dessa ação pedagógica. Há apenas o indicativo no artigo 10 da necessidade de criação de um sistema de informação para a identificação da demanda real dos educandos com NEE. No inciso III do artigo 21, há o destaque para a responsabilização das famílias na identificação e acompanhamento das necessidades educacionais especiais, em consonância com o disposto no artigo 17, que atribui à família a responsabilidade da providência, quando a avaliação educacional indicar a necessidade de diagnóstico e/ou acompanhamento terapêutico. O artigo seguinte destaca que o resultado dessa avaliação diagnóstica deve ser apresentado à equipe técnica e professores que atuam junto ao educando, com o intuito de instrumentalizar o processo de tomada de decisões e encaminhamentos apropriados.

Essa resolução está em vigor até o presente ano, sem alterações e adequações às prerrogativas e orientações legais, especialmente ao proposto na Nota Técnica N° 04 de 2014 do MEC, que orienta quanto aos documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e destaca que o diagnóstico clínico não deve ser considerado imprescindível, pois a escola realiza atividades voltadas para a educação, numa concepção pedagógica e não médica, podendo esse diagnóstico apenas ser anexado ao plano de AEE de cada educando, ao passo que a referida secretaria o toma como imprescindível para solicitação de estagiário que realize atribuição de

acompanhamento pedagógico de determinada criança com deficiência e, somente a partir de 2018, deliberou a inclusão no AEE de crianças sem laudo, mas com parecer pedagógico.

Em 2008, a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, desenvolvida em consonância com o movimento mundial em prol de uma educação inclusiva que possibilite o acesso e o sucesso de todos/as, não trata da avaliação para identificação, desenvolve um conceito em torno da avaliação pedagógica como uma ação que deve ser concebida como um processo dinâmico, de modo a considerar:

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

A resolução nº. 04/2009, que institui diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade educação especial, redefine o público-alvo da educação especial, os quais já foram apresentados na introdução. Essa resolução descreve a elaboração e execução do plano de AEE, de forma articulada com os professores de SRM com os demais professores, com a participação da família e em interface com os serviços da saúde, assistência social, quando necessário, além de expressar que a escola deve fazer constar em seu Projeto Político Pedagógico as atividades desenvolvidas para essa modalidade educacional. Entretanto, não há nenhuma referência que trate sobre avaliação e/ou avaliação para identificação de deficiência. No tocante ao Projeto Político Pedagógico da escola investigada, foi constatado que este instrumento norteador se encontra desatualizado desde o ano de 2008 e não pressupõe em seus ideais políticos e filosóficos a inclusão educacional, consequentemente não trata da avaliação de identificação do público-alvo.

Outro documento importante para a educação especial brasileira é o decreto Nº 7.611 de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, mas não expressa em nenhum momento sobre a avaliação.

A lei Nº 13.146 de 2015, institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência, considera a pessoa com deficiência:

aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. § 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará: I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação. (BRASIL, 2015)

No parágrafo seguinte, a lei expressa que o Poder Executivo criará instrumentos para a avaliação da deficiência. Tal orientação direciona para o entendimento da necessidade de que os sistemas de educação devem criar suas propostas de avaliação para identificação de deficiência, e de acordo com o exposto, o único instrumento orientador para a realização deste é o caderno do MEC de 2008, que trata da avaliação para identificação das NEE, que, apesar de não estar em consonância com o atualmente designado como público-alvo da educação especial, direciona para a construção dessa proposta para os municípios.

Cabe salientar que em nível estadual, o Conselho estadual de educação, por meio da Resolução Nº 304 de 2017, altera a resolução Nº 001/2010, que dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no sistema Estadual de Ensino do Pará, relativamente as que tratam da educação especial. Essa resolução indica avanço em virtude da busca de atualizações aos dispositivos nacionais, e chama a atenção para a necessidade de que o CME também realize emenda de adequação e atualização de sua normativa, apesar de que essa resolução no âmbito da avaliação para identificação não demonstre clareza.

O plano nacional de educação (PNE) 2014-2024, instaurado com o objetivo concretizar o acesso e a qualidade da educação brasileira, por meio de metas e estratégias, integra às metas, a meta 4 referente à educação especial/inclusiva a de universalizar o atendimento escolar aos estudantes público-alvo da educação especial, de preferência na rede regular de ensino a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, o acesso inclusive ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, além da garantia de um sistema educacional inclusivo.

O observatório do PNE não traz nenhum dado a respeito do monitoramento e revela que as pesquisas do Censo e do IBGE não levantam informações completas que permitam diagnosticar a situação e acrescenta: “Tal descompasso é sintoma do descaso histórico em relação ao tema” (BRASIL, 2018). A esse respeito, Rodrigo Mendes e outros parceiros do observatório destacam a necessidade de se esclarecer o conceito de deficiência, levando-se em

consideração o modelo social e não médico, dessa forma, eles defendem a seguinte ideia: “a aferição desse público não deveria fazer parte apenas do Suplemento de Saúde, mas sim do volume que aborda questões demográficas, tendo uma periodicidade que permita a construção de uma série histórica.” (2018)

No âmbito da Educação infantil, no que se refere à meta 1 do PNE, destaca-se a estratégia 1.11, que trata da necessidade de priorizar o acesso à educação infantil e fomentar o AEE de forma complementar ou suplementar aos alunos público-alvo da educação especial, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica. Esse PNE embasa, inclusive, a Nota técnica conjunta nº 02/2015, que trata da operacionalização do AEE na educação infantil, enquanto um serviço importante e articulado com os demais relacionados à educação especial no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. O AEE na educação infantil, segundo a tal nota técnica não é restrito à SRM, mas deve constar em todos os espaços da escola, conforme discutido na seção anterior. Ainda assim, esse atendimento não é realidade da SEMEC, seja pela falta de mobiliário adequado, seja pelo não alcance da totalidade de suas escolas, haja vista que as escolas ribeirinhas não têm essa transversalidade garantida ao menos na forma de apoio técnico.

Assim, por meio dessa discussão extensa, percebe-se que a carência de legislação e normas não é o maior problema, principalmente depois da aprovação do Plano Municipal de Educação – PME, instituído pela lei 9.129 de 24 de junho de 2015, em que está compromissada uma série de iniciativas integrando o Pacto pela Educação, PNE dentro de um instrumento gerenciado pelo Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), que monitora as metas propostas pelo Município dentro do Programa de Ações Articuladas (PAR). Nesse PME, estão as metas que em nível de política estatal deve ter, para sua viabilização, dotação orçamentária dentro do Plano Plurianual (PPA). O monitoramento, avaliação e divulgação de resultados deverão ser feitos por comissão nomeada pelo poder executivo, com a participação da SEMEC, CME, FME e Comissão de Educação da Câmara Municipal de Educação de Belém. Ainda segundo essa lei, a cada dois anos, ao longo do período de vigência (dez anos) desse PME, esta referida comissão deverá divulgar “estudos para aferimentos de suas metas”, sendo que o PME deverá, segundo a mesma lei, realizar as conferências municipais de educação para discussão desses resultados pela sociedade civil. Até o momento, a referida comissão ainda não apresentou nenhuma avaliação, nem divulgou nenhum resultado, expressando um encadeamento de pendências dessa municipalidade.

3.2 O PROCESSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SEMEC

Em consideração ao processo histórico, antes de inserir a análise contextual da educação especial na perspectiva da educação inclusiva que ocorre atualmente na RME de Belém, por meio do Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes” - o CRIE -, ao longo desta dissertação, realizei uma recuperação de algumas memórias, como a origem dessa modalidade educacional, a partir do projeto denominado “Escola Cabana”, desenvolvido durante a gestão de um governo que defendeu uma concepção de gestão democrática. Considero este projeto como o “Grau Zero” na discussão e institucionalização de políticas públicas educacionais voltadas à inclusão das diferenças, dentre elas, o que entendemos hoje como público-alvo da educação especial, no âmbito do sistema público de ensino da cidade de Belém.

3.2.1 O Projeto Escola Cabana

O Projeto Escola Cabana foi instaurado como política de governo durante os anos de 1997 a 2004, período em que vigorou uma proposta governamental que desenvolveu um conjunto de ações com o desígnio de pensar a educação como uma construção social do conhecimento, pela busca constante da denominada “Qualidade Social da Educação”. Houve, portanto, conforme apontado na Introdução nos *Cadernos de Educação nº 01* (1999):

um movimento de reorientação curricular com vistas a construir de forma coletiva uma nova proposta de educação, em sintonia com o projeto de emancipação das classes populares, pautada nos princípios da inclusão social e da construção da cidadania (BELÉM. 1999, pg. 01)

Tratou-se de uma proposta educacional democrática e popular, a partir do ideário político do movimento de resistência da Cabanagem, ocorrido na primeira metade do século XIX, na então província do Grão-Pará. Tomado como símbolo de resistência, este projeto norteado pelo princípio da inclusão social, com participação coletiva e princípios educacionais de Paulo Freire, propõe, sobretudo, uma educação libertadora, com vistas a superar o modelo tradicional e elitista de educação.

O projeto materializado nos *Cadernos de Educação nº 01* da SEMEC, publicado na área da educação, intitulado *Escola cabana: construindo uma educação democrática e popular*, com viés contra-hegemônico e revolucionário, norteado pelos princípios da inclusão e da democracia, caracteriza-se como uma nova ação educativa (OLIVEIRA, 2005). Essa

ação visa, sobretudo, propor uma reforma curricular, um enfrentamento ao modelo educacional tradicional, que detém um currículo técnico-linear, para o alcance de uma proposta curricular crítica e significativa (AMARAL, 2012).

Desse modo, a perspectiva orientadora do projeto busca a democratização e a permanência do/a aluno/a na escola, por meio de projetos, programas e ações, com destaque para o Projeto de alfabetização de jovens e adultos Professor Paulo Freire (PROALFA). Assim, como busca a Educação especial, na perspectiva inclusiva, consolidada por meio da criação das Escolas Referências para os “portadores de necessidades educacionais especiais” (PNNES), além da ampliação do número de vagas, por meio de construção de escolas e de anexos a algumas delas, a mudança na concepção de creche para as Unidades de Educação Infantil, o rompimento com a educação no modelo de seriação, para a educação em ciclos, que detém a ideologia de superação do fracasso, caracterizado pela repetência, dentre outras intervenções.

Nesse sentido, a proposta pedagógica da Escola Cabana, em corroboração aos princípios freireanos expressa em suas diretrizes as categorias desenvolvidas por esse autor, como o diálogo, a participação e o tema gerador. A primeira e a segunda categorias estão inseridas, por exemplo, na construção do projeto político pedagógico, uma vez que sua construção se relacionou como uma ação coletiva, por meio da participação da comunidade educativa, permeada pelo diálogo (BELÉM, 2001). A terceira categoria, o tema gerador, emerge de situações existenciais que são analisadas e debatidas coletivamente, percebidas especialmente na educação de jovens e adultos (OLIVEIRA, 2013).

Durante esse período, o município de Belém desenvolveu ações em consonância ao exposto nas legislações vigente, especialmente às prerrogativas da LDB/1996, no que tange à Educação Infantil, pois, a partir de então, essa mais nova etapa educacional foi incluída, enquanto escolarização institucionalizada, destinada às crianças de zero a seis anos de idade, conforme faixa-etária de direito da época. Nesse sentido, a principal marca presente na formatação e execução do projeto escola cabana foi a valorização da criança e o respeito ao desenvolvimento infantil, os quais foram expressos nas diretrizes do projeto da escola cabana, com a articulação do cuidar-educar, enquanto imbricados, a valorização das práticas culturais do seu grupo social, a inclusão de proposta contínua e sistemática de formação dos professores, dentre outras.

Assim, na concepção do projeto escola cabana, a perspectiva inclusiva do direito à cidadania é defendida a partir da aprendizagem de todos. Com isso, há a implicação de não se ignorar que existem crianças vulnerabilizadas em função de condicionantes sociais, que levam

a deficiência por meio da pobreza, ou por questões de ordem congênita (BELÉM, 2003, p.41). Assim, a Inclusão é encarada como um problema complexo favorecedor, que oportuniza aos estudantes aprenderem juntos, com as suas diferenças de toda ordem, no sentido pensado por Mantoan, que é citada no Projeto Político-pedagógico da Escola Cabana:

A inclusão é um conceito que emerge da complexidade, dado que a interação entre as diferenças humanas, o contato e o compartilhamento dessas singularidades compõe a sua ideia matriz. A complexidade refere-se não apenas à reforma do pensamento e da escola, mas à formação dos professores, de modo que possam ser abertos e capazes de conceber e de ministrar uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno, de modo que possam ser abertos e capazes de conceber e de ministrar uma educação plural. O aluno da escola inclusiva é um outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes e essenciais. O direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema de significação escolar excludente, normativo, elitista atual, com suas medidas e mecanismos de produção da identidade e da diferença. (MONTAAN *apud* BELÉM, 2003, p. 40)

Desse modo, a Educação Especial, enquanto modalidade educacional, foi implantada na referida RME no ano de 1997, norteadas pela política educacional que defendia o paradigma da inclusão, com defesa de todos/as os/as alunos/as no ensino regular. O alinhamento às orientações da política pode ser visualizado na seguinte passagem: “Esta proposta entende que a educação especial possui condições de caminhar pelas mesmas vias que a educação regular, enfatizando a inclusão em vez da discriminação, o respeito à diversidade em vez da homogeneidade.” (BELÉM, 1999, p.58). Nesse aspecto, há ênfase quanto à educação inclusiva em toda a abrangência de diversidades, não especificamente no acompanhamento de pessoas com deficiência.

No entanto, vale destacar que a efetivação de uma escola com concepção inclusiva demandou esforços para a solidificação, pois além de financiamento de verbas, há o intento de buscar desconstruir a proposta ainda integracionista da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). A estruturação de uma Equipe Técnica de Educação Especial, criada por meio da Coordenadoria de Educação, possibilitou a incorporação da educação especial ao projeto político pedagógico da escola cabana, que, a partir de 1998 cria, dentre outras, as Escolas Referências para pessoas com deficiência.

Nesse período, as escolas-referência foram implantadas como “modelo” para a inclusão, distribuídas 01 (uma) por distrito administrativo, conforme caracterização das divisões administrativas de Belém, apresentadas na seção anterior, tendo apenas 08 (oito)

escolas que realizavam um trabalho voltado para a educação inclusiva, somados ao pequeno número de profissionais habilitados e condições objetivas desfavoráveis para o desenvolvimento da educação nessa perspectiva. Por conseguinte, as crianças com deficiência teriam de ser matriculadas e deslocadas para uma das escolas-referências que existiam em cada distrito, seguindo as observações da SEMEC:

Os educandos que apresentam necessidades especiais poderão procurar qualquer escola municipal independente de serem ou não escolas-referência. Caso a necessidade apresentada seja sensorial (perda de acuidade visual/auditiva), comprovada após avaliação especializada, o educando deverá ser encaminhado à escola-referência (BELÉM, p.58, 1997).

Tal orientação é alterada a partir dos anos 2000, durante a segunda gestão do governo ora mencionado, período em que ocorre uma reestruturação da política do sistema de educação, cujo objetivo era fomentar a inclusão social, na perspectiva da qualidade social da educação. Assim, houve a deliberação de que as pessoas com deficiência poderiam ser matriculadas em qualquer escola e UEI's e não mais especificamente nas escolas-referências. Este foi um movimento que exigiu esforços, sobretudo no que tange à flexibilização curricular e de articulação entre as áreas da saúde, assistência social e educação, a fim de aproximar-se da efetivação do processo de inclusão educacional.

A Equipe Técnica da Educação Especial - ETEE - era composta por pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, professores especializados e assistentes sociais. Eram 19 profissionais atuantes em oito distritos, com um grupo direcionado para cada distrito. A referida equipe desenvolveu 04 (quatro) linhas de ações: 1) Avaliação educacional e atendimento especializado, 2) Assessoramento/acompanhamento às escolas e UEI's, 3) Formação continuada dos educadores e 4) Orientação às famílias.

No âmbito da ação voltada à avaliação educacional e atendimento especializado, existia uma proposta de trabalho na perspectiva sócio-histórica e emancipatória para o processo de desenvolvimento das crianças acompanhadas, concomitante havia também um relacionamento com os/as professores/as acerca das intervenções e encaminhamentos para determinada criança.

Em linhas gerais, é possível depreender que a proposta da escola cabana apresentou limitações na consolidação efetiva da inclusão, que, a partir de Amaral (2006) aponta em sua dissertação de mestrado, por meio de entrevista com as professoras atuantes nesse período, dentre outros fatores, aponta-se a ausência de acesso ao projeto da Escola Cabana, fator que impedia que as professoras conhecessem os princípios norteadores das políticas de ação para a

educação de crianças com deficiência matriculadas na RME. Com isso, não tinham clareza, dentre outros procedimentos, que poderiam receber apoio pedagógico.

Tal fato revela que a ETEE da SEMEC não conseguiu alcançar a gama representativa das professoras da Educação Infantil, as quais consideram na pesquisa da dissertação ora apresentada, que deveriam rever suas práticas pedagógicas e suas metodologias de avaliação, por considerarem necessário um currículo mais flexível. Houve, ainda, relatos de professoras acerca das formações continuadas, que segundo elas, não possibilitaram um concreto entendimento no que tange a metodologia clara de como deveria ser o trabalho de ensino-aprendizagem significativo, as quais não alcançaram a totalidade das escolas, visto que, no relato da dissertação da referida autora, é destacada tal situação. No entanto, há a constatação de que a inclusão de crianças pertencentes à educação especial desenvolveu maior afetividade e sensibilidade, bem como, boa convivência e socialização entre as crianças. (AMARAL, 2006)

A Escola Cabana, por ser um projeto de governo, terminou no final do ano de 2004, quando ocorreu uma mudança no cenário político do referido município, no entanto, deixou marcas positivas e orientadoras na SEMEC, sobretudo no âmbito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

3.2.2 Centro de Atendimento Educacional Especializado “Gabriel Lima Mendes”

As quatro frentes de ações, apresentadas anteriormente, foram iniciadas por meio da Coordenadoria de Educação (COED), a partir da EETE, ainda continuaram sendo executadas sob nova governança municipal, na SEMEC, por meio da estratégia de centralização das ações inaugura em 2007 o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) “Gabriel Lima Mendes”, por intermédio das equipes multidisciplinares distribuídas em programas e projetos.

Figura 08: Prédio do centro de Atendimento Educacional Especializado Gabriel Lima Mendes



Foto: divulgação CAEE.

Tal fato culminou num redimensionamento da Equipe Técnica de Educação especial vinculada à COED da SEMEC, para a construção do CAEE, com funcionamento a partir de 25 de janeiro de 2007, caracterizando uma reestruturação na educação especial da Rede. Nesse sentido, o CAEE assume um espaço de pesquisa e de atendimento educacional especializado, com função social e política de propiciar atividades para o favorecimento de desenvolvimento humano e das potencialidades individuais do público alvo ao qual se destina este serviço.

Com o passar dos anos a estrutura descentralizada toma uma nova conotação, em parte, pelas mudanças ocorridas na legislação atinentes ao desafio de cobrir uma demanda cada vez mais crescente de um público-alvo cada vez mais específico.

3.2.3 O Centro de Referência em Inclusão Educacional “Gabriel Lima Mendes”

A partir do ano de 2012, e com o aumento considerável no número de matrículas de crianças com deficiência na RME de Belém, exigiu-se nova postura frente a essa demanda exponencial. Assim, o poder público municipal, com o objetivo de fazer frente ao desafio de promover a construção de uma escola democrática e inclusiva, vai ao encontro da exigência legal, reestruturando o seu sistema de ensino.

Figura 09: Prédio do CRIE



Foto: Divulgação CRIE.

Desse modo, um novo redimensionamento foi realizado no trabalho da educação especial da RME, que orientou para a criação do atual CRIE. As ações desenvolvidas por este centro ocorrem por meio de apoio administrativo e técnico-pedagógico, em consonância com os princípios da inclusão educacional, com especificação de educação aos alunos público-alvo da educação especial, com certa diferenciação ao estabelecido na escola cabana, que tem abrangência filosófica e política a todas as especificidades. Esse Centro é composto por Pedagogos/as, Professores/as especializados/as para atuação na Educação Especial, Psicólogos, Assistentes Sociais, Fisioterapeutas, Terapeutas Ocupacionais e Fonoaudiólogas. Profissionais que se articulam por meio de programas e de projetos para promover avaliação educacional especializada, intervenções para o desenvolvimento educacional do aluno, encaminhamentos aos setores da saúde e da assistência social, suporte técnico-pedagógico aos professores/as das salas de recursos multifuncionais (SRMs) e de professores/as da classe regular que possuam alunos com deficiência, formação continuada para os profissionais da RME e das SRMs. Realiza ainda a oferta de cursos livres voltados para a educação especial e inclusiva para a RME e desenvolve projeto para integrar as famílias dos alunos/as acompanhados.

Trata-se, portanto, de um centro de coordenação das ações voltada à inclusão educacional neste município, nos aspectos intra e interinstitucionais, o qual busca estabelecer parcerias com órgãos governamentais e com a iniciativa privada. Executa suas

ações dentro do que preconiza a SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC –, com vistas ao levantamento de informações para desenvolver estudos subsidiários ao processo de atualização da Política Nacional de Educação Especial.

A sua mais recente participação em articulações sistemáticas de promoção da pessoa com deficiência foi no Projeto Rios de Inclusão, que teve a UNICEF como a principal orientadora por meio da Plataforma dos Centros Urbanos – PCU, que elegeu Belém como uma das dez capitais contempladas pelo projeto. A Unicef conseguiu orientar órgãos do governo do estado, como Fundação PROPAZ, FUNPAPA, IPAT, NAC/EXISTIR, SEASTER/CIIC, SEDUC/COEES, SEIPS, SEMEC/CRIE, SESMA/NUSP/PCD, SESP/PCD, UFRA/ACESSAR, todos compunham o órgão gestor que se desafiou a integração de esforços para dar uma resposta mais consistente e sistemática aos problemas que vulnerabilizam crianças e adolescentes na capital paraense. Quanto aos resultados concretos, é preciso haver um estudo que discuta essa iniciativa de modo mais detido, que envolva tantos campos diversos da administração pública.

Nesse Centro, interessa especialmente a essa pesquisa as ações e planejamentos desenvolvidos pelo Núcleo de Inclusão para a Infância e Educação de Jovens e Adultos (NIEJA), especificamente da Equipe de Educação Infantil, pelo Núcleo de Avaliação Educacional Especializada (NAEE) e pelo Núcleo de Salas de Recursos Multifuncionais (NSRM), principalmente da professora de referência que atua no distrito administrativo do Bengui (DABEN), onde está localizada uma Escola Municipal utilizada como amostra e a professora da Sala de Recursos Multifuncional.

3.2.3.1 Núcleo de Inclusão para a Infância e Educação de Jovens e Adultos Equipe de Educação Infantil (NIEJA)

O NIEJA é composto pelas equipes de Educação Infantil e EJA. Interessa a essa pesquisa entender as ações e planejamento da equipe de Educação Infantil do referido núcleo, que dá prioridade às demandas de crianças que chegam ao espaço educativo com um diagnóstico de deficiência ou ainda das demandas incutidas a partir de encaminhamentos para a realização de avaliação por apresentarem “suspeita” de deficiência. Desse modo, a equipe composta por 08 Professoras, sendo 01 Coordenadora realiza: levantamento da demanda de crianças pertencentes à educação especial, avaliações pedagógicas de identificação de deficiência, entrevista familiar, intervenções educacionais junto à criança, assessoramentos e

acompanhamentos das referidas crianças e de seus professores e formação continuada aos professores/as e coordenadores/as desses espaços educativos. Durante o processo de avaliação a equipe realiza uma observação interativa da criança em sala de aula, entrevista familiar e conversa com o/a professor/a sobre o desenvolvimento da criança (SEMEC/CRIE, 2017). Essas ações estão em consonância com o disposto em lei para o trabalho da educação especial.

Conforme exposto anteriormente, a Educação Especial é orientada pela Resolução Nº 012/2007 do CME/Belém, e é compreendida como uma responsabilidade do sistema municipal de ensino de Belém, para consolidação de um sistema fundamentado no princípio na inclusão educacional e social, com intuito de garantir acesso, permanência e igualdade de oportunidade de todas as crianças, jovens e adultos da RME de Belém. Para tanto, o AEE é compreendido como uma ação multidisciplinar e colaborativa a ser disponibilizada em:

I -classe comum, mediante atuação de professores intérpretes das línguas, linguagens e códigos aplicáveis, guias intérpretes, entre outros; II -sala de recursos, como espaço organizado, para oferecer recursos didáticos, equipamentos e materiais específicos, utilizados para realizar a complementação e/ou suplementação curricular, atendendo ao educando em horário distinto ao da classe comum, com objetivos, metas e procedimentos diversos; III -setor próprio do Sistema, que oferecerá equipamentos, recursos humanos e materiais apropriados ao atendimento. Parágrafo único. As salas de recursos da Rede Municipal de Ensino podem funcionar em cada uma das unidades educativas, em unidades educativas pólos ou ainda no setor próprio da Secretaria Municipal de Educação (BELÉM, 2007).

Nesse ponto, conforme apresentado na seção anterior, somente tem acesso ao AEE, crianças matriculadas no segmento pré-escola em escolas municipais que ofertam também ensino fundamental, pois estas, em sua maioria, possuem SRM, lugar onde ocorre o AEE. Do total de 76 escolas pertencentes à RME de Belém, 40 possuem SRM e ofertam o AEE (SEMEC/NUSP/2017). No caso de escolas sem esse espaço, ocorre a educação das crianças público-alvo da educação especial na escola mais próxima que possua SRM. Entretanto, há uma especificidade na educação de crianças matriculadas nas Unidades de Educação Infantil (UEIs), conforme apresentado na seção anterior, haja vista que estes espaços não contam com SRM, cabendo à Equipe de educação infantil, desenvolver assessoramento técnico, pedagógico e especializado nessas Unidades de Educação. Entretanto, há um horizonte de expectativa para a mudança dessa realidade conforme informado pela coordenadora da equipe, de que existe planejamento para a oferta de AEE no CRIE pela equipe a partir do ano de 2018, para crianças dessas instituições escolares em virtude da tentativa de se aproximar às

prerrogativas legais em corroboração a um melhor desenvolvimento das crianças. Merece destaque a prerrogativa da própria SEMEC acima apresentada, quando destaca a possibilidade de oferta do AEE em setor próprio da SMEC e, em corroboração ao primeiro, e até o momento único documento normativo que inclui a Educação Infantil na Educação Especial. A Nota Técnica N° 02/2015 (MEC/SECADI/DPEE), que trata sobre orientações para a organização e oferta do AEE na Educação Infantil, destaca:

O AEE na Educação Infantil é fundamental para que as crianças, desde os seus primeiros anos de vida, usufruam da acessibilidade física e pedagógica aos brinquedos, aos mobiliários, às comunicações e informações, utilizando-se da Tecnologia Assistiva como uma área que agrega recursos e estratégias de acessibilidade.

A grande demanda de crianças acompanhadas na Educação Infantil deflagra a necessidade da implantação desse acompanhamento atendimento educacional especializado, conforme dados fornecidos pela Equipe referente ao ano de 2017:

Tabela 5: Distribuição de crianças atendidas pelo AEE por distrito

Distrito	Nº de crianças Encaminhadas e acompanhadas	Crianças com laudo	Crianças sem laudo / em avaliação (suspeita)	Total
DABEL	02	02	---	02
DAENT	44	23	21	44
DASAC	09	02	07	09
DABEN	24	07	17	24
DAGUA	28	08	20	28

DAICO	23	08	15	23
DAOUT	15	01	14	15
DAMOS	23	10	13	23
TOTAL	167	60	107	167

Fonte: CRIE/NIEJA

De acordo com os dados apresentados, é possível perceber que é praticamente o dobro o número de crianças encaminhadas para a avaliação em relação ao número de crianças com laudo médico, indicando a necessidade de investimento e atenção para a dinâmica desse processo que incide no encaminhamento e acompanhamento pela educação especial. Entretanto, devido ao meu problema de investigação centrar na avaliação e elegibilidade ao AEE, não fui a campo em UEs e EMEs, tomei como amostra uma escola que possui esse serviço de atendimento educacional especializado.

Desse modo, é importante a consideração das questões ligadas ao avanço da educação especial, do ponto de vista do seu reconhecimento legal e de sua construção efetiva nas instituições educativas, perpassam também pela configuração do contexto político e organizativos da força do capital e dos movimentos alinhados à crítica desse modelo de produção da existência humana. Não foi por acaso que, a partir da segunda metade do século passado, os movimentos de luta no campo da educação especial avançaram com suas pautas significativamente no Brasil e no mundo.

Esse fato repercutiu nas políticas educacionais brasileiras, nos últimos anos do século XX, como é o caso da própria CF/88 que advoga o direito de todos/as à educação e dos parâmetros curriculares nacionais (PCNs) de 1996/1997, que mesmo com significativas lacunas e alinhamento ao neoliberalismo, como expressão do governo Fernando Henrique Cardoso, também refletiu as discussões progressistas do campo da educação especial, sendo o direito à diferença mencionada nesse documento, principalmente a partir da segunda metade do século atual, um circuito ainda mais a direita se instaurou no Brasil e em vários países da América Latina.

Nesse sentido, várias pautas progressistas e tidas como transversais foram e estão sendo duramente marginalizadas pelas novas políticas educacionais. No caso da educação especial, isso se torna ainda mais evidente quando comparado com todos os avanços que a área tinha obtido nas últimas décadas, e agora, em documentos como a BNCC, no PNAIC, na educação infantil e no texto da reforma do ensino médio, não existe sequer menção e muito menos elaboração a respeito da importância da educação especial nas instituições educativas. Desse modo, fica fácil a análise de que as políticas educacionais no Brasil estão cada vez mais legalizando e orquestrando o plano de não desenvolvimento de todas as potencialidades humanas para todas as pessoas. Além disso, ao não fazerem menção ao campo da educação especial, será se esses documentos legitimam as retrógradas e eurocêntricas concepções que, durante muito tempo, afirmaram que a pessoa com deficiência deveria ser isolada da realidade social e dos processos produtivos? Entendo que a menção ao campo por parte dos documentos evidencia a necessidade do avanço da organização e da luta dos setores progressistas da educação e da educação especial.

Logo, a implicação da recuperação de outra época e sociedade permite que conheçamos as diferentes possibilidades do existir e dos desdobramentos humanos, para uma visão prospectiva do próprio desenvolvimento humano e o papel que a escolarização ocupa (BARROCO, 2012, p.43)

3.2.3.2 Núcleo de avaliação educacional especializada (NAEE)

O NAEE é formado por uma equipe multiprofissional composta por psicólogos, assistentes sociais, pedagogos e fonoaudiólogo. Tem por objetivo realizar avaliação a considerando enquanto um processo contínuo de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem decorrentes de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, com interface às condições de suas famílias. O núcleo realiza a avaliação a partir de dois procedimentos, o primeiro consiste em agendamento do professor de referência distrital ou de professora da equipe de educação infantil (abrangendo, por conseguinte, toda a rede municipal de educação), além de demanda espontânea da comunidade em geral. Em seguida ocorre a articulação da equipe multiprofissional, com realização de entrevista social com os responsáveis; anamnese psicológica para melhor aprofundamento da história de vida e sondagem das dificuldades do aluno; aplicação de testes de fonoaudiologia, quando necessário e solicitações de avaliações específicas, sempre que for julgado pertinente (SEMEC/ CRIE, 2017).

3.2.3.3 Núcleo de Sala de Recursos Multifuncionais

De acordo com informações do CRIE/SEMEC (2017), o núcleo surgiu a partir da necessidade de gerenciar as ações das SRMs, com o intuito de assessorar professores/as das SRMs, e da sala regular que educam alunos/as com deficiência, além de desenvolver formação continuada de profissionais da educação dentro da proposta de educação inclusiva e realizar levantamento de demandas para avaliação educacional especializada e gerenciar as ações do AEE nas SRMs. Essas atividades são desenvolvidas por meio de oito Professores de Referência, distribuídos um em cada distrito administrativo de Belém.

3.2.4 A Escola Municipal

Chego à Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental localizada no bairro do Bengui, no distrito DABEN. Como apresentado na seção anterior, este bairro é o segundo mais populoso da cidade e padece, como os demais, de problemas de infraestrutura. Importa saber que visitei todas as escolas do distrito para conhecer a dinâmica do lugar, antes de optar pela escola mencionada, de tal modo que ela espelhasse as expectativas das demais.

3.3.1 A SRM

Figura 10: Porta de acesso à SRM



Figura 11: Realização de AEE



De acordo com dados da secretaria da escola, o ano de 2017 contou com o seguinte quantitativo de crianças inseridas no AEE.

Tabela 6 : Crianças inseridas no AEE com laudo médico

Deficiência	Quantidade de crianças	Inserção no AEE?
TEA	06	SIM
SD	01	SIM
DF	02	SIM
DMU	04	SIM

Tabela 7: Crianças inseridas no AEE em processo de avaliação

“Suspeita de deficiência” (Em avaliação)	Quantidade de crianças	Inserção no AEE?
TEA	04	SIM
DPAC	01	SIM
Epilepsia com suspeita de distúrbio de comportamento	01	SIM
DMU	04	SIM

Os quadros acima, podem ser considerados como próximos da realidade, pois, como essas informações de 2017 foram coletadas em 2018, muito se foi perdido, especialmente no que se refere à demanda de crianças encaminhadas para a avaliação que não representaram demanda para a elegibilidade ao AEE, pois essas informações não foram disponibilizadas de forma sistematizada. Entretanto de acordo com o apresentado na tabela 7, características que incidem para deficiência e/ou distúrbio de comportamento prevalecem para inserção no AEE, conforme hipóteses levantadas no início dessa investigação.

Assim, de acordo com a contextualização da RME de Belém, é possível apreender a existência de avanços em favor da educação da pessoa com deficiência, iniciados com o projeto da escola cabana que disseminou pressupostos filosóficos e práticos desde 1997, até criação do atual centro de referência em educação inclusiva, o CRIE, que com sede própria e uma equipe multiprofissional engajada com inclusão, contribui para a eliminação de barreiras que cerceiam os acessos das pessoas com deficiências aos processos educativos, apesar dos hiatos existentes, refletidos na inexistência de um PPP deste centro e da ausência da concepção da educação especial no PPP da escola que encontra-se desatualizado.

4 A DINÂMICA AVALIATIVA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM PARA IDENTIFICAÇÃO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presente seção é resultado da segunda etapa da pesquisa que contou com o estudo empírico no CRIE/SEMEC, onde localizei os núcleos responsáveis pela avaliação, a saber: NIEJA, NAEE e NSRM e na Escola utilizada como amostra, no intuito de investigar a dinâmica avaliativa para identificação de deficiência em crianças da educação infantil, critérios e embasamentos teórico-metodológicos adotados para esta identificação e elegibilidade ao Atendimento Educacional Especializado na RME de Belém-Pa.

As informações obtidas com as entrevistas, questionários, documentos institucionais/pedagógicos e instrumentais utilizados na realização da avaliação e a observação de uma criança em processo de avaliação foram desenvolvidos na perspectiva orientada por Vigotski e organizadas em categorias, as quais foram expostas em tabelas para melhor visualização e compreensão. O recorte em alguns momentos das falas das participantes serve para um melhor esclarecimento e complementação da análise que estiver sendo realizada. Subdividi a análise em três categorias: trajetória da criança em avaliação, critérios e embasamento teórico-metodológico utilizados.

Ressalto que, apesar de meu maior foco da investigação estar voltado para a avaliação e a elegibilidade da criança ao AEE no contexto de SRM, considereirei pertinente trazer como participantes as integrantes da equipe da educação infantil, para flagrar os procedimentos desenvolvidos durante a avaliação de criança do segmento pré-escolar matriculadas em UEIs e EMEIs, em virtude de que essa especificidade fazer parte da dinâmica avaliativa utilizada na RME para identificação de deficiência.

4.1 Trajetória da criança em avaliação

A trajetória da criança encaminhada para avaliação foi identificada por todas as participantes (considerando que todas são mulheres) como ocorrendo a partir do mesmo fluxo, com início na sala de referência da educação infantil, por meio de apontamentos da professora acerca do desenvolvimento de crianças que demonstram certa “diferença” em aspectos comportamentais, da comunicação e/ou da fala e do desenvolvimento quando comparada com as demais crianças da mesma faixa etária. Autores como Bridi (2011), Heradão (2014),

Oliveira & Manzini (2016) e Resende, Mendes & D’Affonseca (2016) também afirmam em suas pesquisas esse mesmo caminho inicial. Caminho este que também é marcado pela dualidade entre o olhar clínico e o olhar pedagógico, haja vista que a avaliação para identificação possui a legalidade, culturalmente falando, a partir do recebimento de um laudo médico que descreve e prescreve a deficiência, baseado, sobretudo, em exames clínicos. Esse caminho é validado pela escola quando busca o laudo, a área da saúde como resposta para justificar as diferenças, de modo a responsabilizar unicamente a criança frente a quaisquer comprometimentos, demarca a forte influência da biologização, por transferir para questões apenas biológicas as de cunho social.

A afirmação dessa dualidade e sua legitimação é percebida durante toda a trajetória dessa criança posta em avaliação, pois os profissionais envolvidos nessa busca por esclarecimento sobre a realidade da dificuldade dessa criança encontram no laudo médico um ponto de chegada pacífico, adquirindo um estatuto de verdade pragmática a ser alcançada. Insta esclarecer a especificidade da SEMEC, quanto a sua responsabilidade social para com o destino educacional das crianças envolvidas, já que sendo esta a principal baliza que orienta esse processo avaliativo, preocupa-me compreender o fluxo desse processo, que culmina na identificação por parte desses atores, que vivenciam esse momento de forma um tanto diferenciada¹¹, de acordo com a configuração do espaço educativo (UEIs /EMEIs e EMEIF), apesar de o propósito ser o mesmo (da inclusão educacional).

Nas UEIs e EMEIs a trajetória percorrida pela criança em processo de avaliação, conforme exposto, inicia pela professora, que realiza o movimento de dialogar com a coordenação do espaço educativo e posteriormente encaminha para a equipe de educação infantil. Equipe que distribui no início do ano letivo a todos os espaços assessorados um documento intitulado “ficha de demanda da educação infantil”, a ser preenchimento pelas professoras com informações de crianças matriculadas com laudo e de crianças que se destacam por apresentarem algo de diferenciado em seu processo de desenvolvimento. Essa ficha possui espaço para preenchimento dos dados pessoais da criança, incluindo busca de informações sobre existência ou não de laudo, de CID, de recebimento ou não de Benefício de Prestação Continuada (BPC), motivo do encaminhamento, espaço para observações iniciais da criança e espaço reservado para assinatura da coordenação (que desempenha função administrativa equiparada ao cargo de direção) e do/a professor/a, presumindo nesse documento a compreensão de que a inclusão não deve estar a cargo unicamente da professora

¹¹ A discussão acerca da configuração diferenciada da educação infantil na SEMEC foi realizada na segunda seção.

que possua criança com deficiência, mas de todos os profissionais do espaço educacional, apesar da luta diária para se fazer cumprir essa missão de trabalho colaborativo e de coresponsabilidade, pois a visão ainda é muito fragmentada, já que a criança da turma “X” tem apenas a professora “Y” como referência para toda e qualquer demanda que apresente nos múltiplos espaços do contexto educacional. Posicionamento que vem sendo reconstruído com o trabalho da equipe, para maior clareza do propósito da inclusão.

Nesse aspecto, é relevante destacar que a SEMEC conta em sua organização também com uma Equipe Técnica de Educação Infantil, vinculada à Diretoria de Educação, conforme organograma apresentado no capítulo anterior. Essa equipe desenvolve ações e planejamentos para essa etapa educacional. A TEI2 acrescentou inclusive que há necessidade de aproximação dessas duas equipes, para que o trabalho desenvolvido nos espaços educativos não ocorra de forma dissonante, afinal, ambas as equipes representam a SEMEC. A TEI3, a esse respeito, destaca:

[...] a gente percebe muito que a inclusão das crianças com deficiência está muito só dentro da equipe de educação infantil do CRIE, ela tem que ser uma discussão geral da SEMEC, como Secretaria e não só de uma equipe, até porque a educação especial é transversal perpassa por todos os níveis de educação. E, se perpassa, nós temos que ter essa discussão, temos que ter esse contato, esse diálogo com todas as equipes e para isso precisamos de um planejamento nessa prática mesmo (TEI3, 2017).

A TEI4 acrescentou:

A gente percebe na fala de algumas pessoas das escolas, “isso aí” é com a educação especial, esses alunos têm que ser encaminhado para educação especial, não é da educação geral, como se tivesse essa quebra, como se o aluno não fosse da escola.

Essa concepção deflagrada na realidade educacional de segregação da responsabilidade do trabalho com crianças consideradas diferentes ou por serem público-alvo da educação especial é duramente combatida pela proposta da educação inclusiva ao disseminar a mudança da organização paralela da educação especial à educação comum. Essa concepção de fragmentação exerceu impacto duradouro na história da educação especial e essas práticas relacionais de transferências de responsabilidades dentro do contexto educacional retratam as marcas deixadas, que precisam de um investimento colaborativo para serem vencidas.

A TEI1 também realiza um comentário pertinente acerca da concepção de educação especial que tem se formado nas escolas:

[...] o aluno é agitado, educação especial, o aluno tem um problema com a família, educação especial, culminando em uma demanda muito grande que realmente não é nossa e a gente acaba incluindo, acaba fazendo esse acompanhamento pela necessidade que a gente vê, mas a gente acaba desviando muito o olhar do foco com quem a gente precisa realmente fazer o trabalho para atender essas demandas que são mais de cunho social mesmo (TEI1, 2017).

Heradão (2014) demonstra em sua pesquisa essa mesma problemática, da grande demanda encaminhada para a educação especial, que não necessariamente precisa dessa modalidade educacional, comprometendo uma maior dedicação à educação das que representam a demanda para acompanhamento.

A TEI1 ressalta, a respeito da dinâmica de encaminhamento, que ocorre não somente no início, mas durante o ano letivo inteiro, e relata: [...] a partir desse olhar do professor, do que ele observa dessa criança em sala de aula é que a gente vai intervir. Acrescentou que o trabalho da equipe, no que tange ao processo de avaliação, envolve a conversa com o/a professor/a sobre a criança, visto que, muitas vezes, o registro das observações da criança não é realizado. Ela aponta como uma dificuldade que a equipe encontra para entender a concepção do professor a respeito da criança. Essa fato pode denunciar a dificuldade desse/a professor/a em expressar o que observa na criança, justamente por fragilidades em seu processo de formação inicial e/ou continuada acerca dos conhecimentos e práticas relativos à avaliação, do desenvolvimento infantil e das especificidades no desenvolvimento de crianças que podem sugerir a possibilidade de deficiência.

Bridi (2011) ressalta acerca da necessidade de investimentos na formação docente e explicita que as professoras participantes de sua tese de doutorado apresentam dificuldades para realizar a avaliação inicial de caráter pedagógico no contexto para inserção no AEE. Briant e Oliver (2012) também enfatizam acerca da necessidade de investimento na formação continuada dos/as professores/as para aprofundamento da avaliação educacional de crianças público-alvo da educação especial.

Desse modo, após essa demanda de avaliação recebida, a equipe realiza observações da criança em vários momentos das atividades diárias, incluindo as realizadas de forma individual e em interação com o outro concomitante ao registro do instrumento denominado “Avaliação pedagógica-educação infantil”, composto pelos dados de identificação da criança,

traz indicativos de deficiência e aspectos a serem observados durante o processo de desenvolvimento e aprendizagem, os quais são subdivididos nas áreas: 1) desenvolvimento da interação pessoal/social; 2) desenvolvimento cognitivo; 3) desenvolvimento psicomotor; 4) Desenvolvimento da linguagem; e 5) aspectos pedagógicos do processo de aprendizagem.

Esse formato avaliativo, apesar de contar com a possibilidade da avaliação na interação, não permite a apreensão de que ela pode se dar durante um trabalho com caráter colaborativo, do que a criança consegue fazer com a ajuda de outra criança e/ou do/a professor/a, conforme a perspectiva da avaliação dinâmica ancorado no conceito de zona de desenvolvimento proximal ou iminente, desenvolvido por Vigotski e trabalhada por Beyer (2006) e Linds & Gindis (2012), olhar que está voltado para os aspectos de desenvolvimento individual da criança, deixando de lado a avaliação em grupo

Posteriormente, a equipe realiza contato com a família, num formato de entrevista, seguindo um roteiro, a partir do instrumental intitulado “entrevista familiar”. Nesse instrumental, consta os dados socioeconômicos da família, do processo de desenvolvimento da criança desde o período do nascimento e das relações e oportunidades de acessos da criança aos meios culturais. Essa via de colaboração com a família também é uma orientação do CNE/CEB, por meio da Resolução nº 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, quando destaca que o atendimento aos alunos/as com necessidades educacionais especiais, deve ocorrer desde a educação infantil, sempre que se evidencie, mediante avaliação, interação com a família e a comunidade, a necessidade de AEE. A resolução nº 012/2007 da SEMEC no artigo 24 destaca: “A avaliação educacional deve ser um processo contínuo e flexível, que valorize o potencial de cada educando e considere os diversos estilos, ritmos e tempos de aprendizagem”. O § 1º acrescenta acerca do envolvimento da família de que: “O processo de avaliação deve envolver o professor da classe, o professor especializado, a coordenação pedagógica e a família”.

Ainda acerca do envolvimento da família nesse processo de avaliação, a TEI1 acrescentou que, quando os profissionais da equipe técnica conversam com a família e percebem que não se trata de um caso de deficiência, mas de uma dificuldade de linguagem ou apenas uma situação que requer acompanhamento psicológico que não esteja atrelado a deficiência, eles orientam as famílias a buscarem atendimento em posto de saúde. Porém, quando percebem que existe um indicativo de deficiência ou de síndrome, a equipe encaminha para avaliação multiprofissional no CRIE, no NAEE, por meio de instrumental, intitulado: “encaminhamento”, com dados de identificação da criança e justificativa do encaminhamento realizada pela equipe. A partir desse momento a criança começa a ser

acompanhada pela equipe até que a avaliação seja realizada e confirme e/ou legitime que a criança é demanda da educação especial.

Assim, as trajetórias das crianças da educação infantil de UEIs /EMEIs inseridas no processo de avaliação podem ser visualizadas em três fluxos, os quais são ilustrados a seguir:

Figura 12: Fluxo da avaliação das crianças

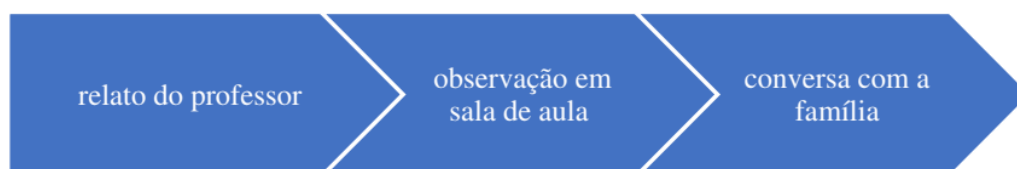
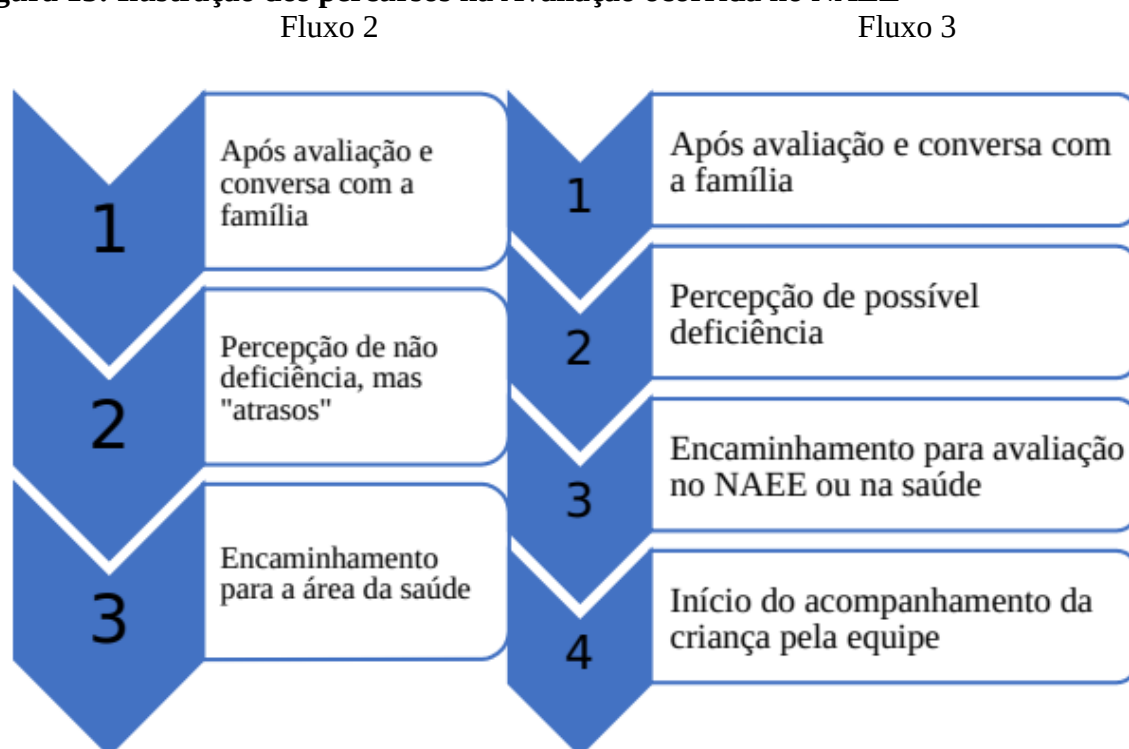


Figura 13: Ilustração dos percursos na Avaliação ocorrida no NAEE



No fluxo 2, é possível perceber a inserção da criança enquanto demanda da educação especial por estar em processo de avaliação pelo NAEE. A TEI1 esclareceu que essa inserção ocorre em virtude da existência de duas grandes dificuldades, no que se refere ao trabalho do núcleo, elencadas como a demora para agendamento e o retorno do relatório da avaliação. A questão da inserção no AEE por demora de uma resposta é apontada por Anache e Resende (2016) com efeito da demora de um laudo médico que desencadeia na inclusão de alunos/as no AEE. Essa demora de uma resposta é percebida como um dos fatores para o ingresso de alunos/as nesse atendimento em outras localidades brasileiras. Assim, a equipe decide iniciar

a inserção no acompanhamento, por sentir-se pressionada, geralmente pela coordenação dos espaços de educação infantil, que buscam respostas/verdades sobre as crianças encaminhadas. A TEI1 relata: [...] a gente não sabe muito o que dizer, porque a gente não tem esse retorno e quando a gente tem já é um ano depois que tem um relatório, então eu acho que essa é a dificuldade maior, da demora [...].

Sales (2014) e Souza (2015), dentre outros/as pesquisadores/as, despertam o olhar para o fato de que muitos profissionais da educação envolvidos no processo de avaliação demonstram insegurança em realizar um parecer pedagógico com fundamentações contextualizadas do processo de desenvolvimento, embora o MEC, por meio da NT 04/2014, reconheça o trabalho pedagógico e não clínico da educação especial, facultando às instituições de ensino da apresentação de laudo médico que ateste deficiência, pois este, não apresenta contribuições no fazer pedagógico. Entretanto, a equipe não demonstra valer-se dessa perspectiva para inserir crianças como demanda, indicando uma fragilidade que recai no movimento da dualidade ora discutida dos aspectos médicos e pedagógicos.

Essa pressão por parte da escola desse retorno da avaliação, presente na fala da TEI1, indica o quanto as escolas estão presas à busca da verdade de um diagnóstico clínico para justificar atrasos e encaminhamentos para outras áreas. Evidencia, por conseguinte, a fragilidade da escola na compreensão do ser humano na dialética entre o natural e o cultural, do biológico e social, estando a educação, o ensino, no campo da cultura, do social, e impulsionadora da aprendizagem e desenvolvimento das crianças inseridas nesse contexto educacional, independente de especificidades biológicas, apesar de considerá-las influenciadoras para o desenvolvimento cultural, mas não podem ser consideradas como limitadoras, pois, como postula Vigotski (2012), o papel da escola não é de justificar o processo de desenvolvimento das crianças por meio de diagnóstico clínico, mas de promover mudanças. Nas palavras dele: “[...] o objetivo da escola, no final das contas, não consiste em adaptar-se à deficiência, mas em superá-la” (VIGOTSKI, 2012, p.151). Essa superação, segundo o autor, ocorre pela organização intencional do meio social educativo, inclusive por meio de recursos especiais e caminhos alternativos para com as crianças que demandarem alguma dificuldade para a realização de determinada tarefa. Essa perspectiva coaduna com o paradigma atual de que o foco não é a deficiência, mas sim a eliminação das barreiras que impedem ou dificultam a interação dessa pessoa com o mundo.

Todavia, quero deixar clara a importância e o direito de uma criança ao acompanhamento na área da saúde para o diagnóstico de deficiência para que hajam intervenções, desde a tenra idade, por via medicamentosa, em decorrência de comorbidades

e/ou por via multidisciplinar. Além disso, esse diagnóstico a legitima o acesso a benefícios (conquistados por meio de muita luta) destinados à pessoa com deficiência que asseguram inclusão social e direito à cidadania plena. Entretanto, não cabe à escola essa busca, pois o seu processo de intervenção é pela via da aprendizagem e do desenvolvimento.

A equipe denota ainda, no que se refere ao processo de avaliação encaminhado ao NAAE/CRIE, a ausência de uma rede de apoio para a realização de encaminhamentos das crianças, segundo a mesma Técnica:

Nos casos que se precisa de uma avaliação neurológica, por exemplo, devido a não existência de parcerias, a gente dá as orientações e a mãe vai correr atrás, eu sempre digo assim para as mães, a gente vai encaminhar de duas formas, eu vou tentar encaminhar uma avaliação no CRIE para essa criança e você vai procurar o Betina ou um posto de saúde, que agora o Betina só aceita encaminhamento do posto de saúde., Solicite uma avaliação para a criança e vamos fazer de dois jeitos e vamos ver o que a gente consegue mais rápido para chegar ao diagnóstico [...] infelizmente esse é um grande nó do trabalho (TEI1).

Nesse aspecto, da rede de apoio, as psicólogas do NAAE consideram que essa é uma realidade frágil, que se estende para além do nível municipal, mas estadual e federal. Essa falta de rede de apoio, segundo elas, compromete o acompanhamento da criança que está em avaliação ou que já foi avaliada, pois precisa, muitas vezes, de equipe multiprofissional para obter avanços no processo de desenvolvimento. A PSI01 acrescenta, inclusive, que o período político que o país vive está implicando diretamente nessa rede de apoio, com fechamento de algumas unidades de atendimento de crianças com deficiência e ausência de profissional de psiquiatria em unidades de CAPSI.

Assim, apesar de os espaços educacionais em discussão (UEIs e EMEIs) não realizarem o AEE das crianças nas SRMs, é notória a existência de um trabalho colaborativo de assessoramento às crianças de forma indireta, pois as orientações são realizadas para as professoras da sala de referência e o trabalho realizado pela equipe envolve ainda a coordenação pedagógica e a família, conforme orientações legais para o trabalho na educação inclusiva. Outro fator a ser considerado é que, embora não realizem o AEE em SRM, a configuração do CRIE, por meio do trabalho dessa equipe, não deixa de estar em consonância, ainda que parcialmente, com as orientações legais, visto que a nota técnica 04/2015, que trata das orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, destaca que este não é restrito à SRM, mas deve ocorrer em todos os espaços educacionais. A parcialidade decorre de as integrantes da equipe não terem a função

de professora de AEE, que presume a realização do estudo de caso e de plano de AEE¹², e esta última ferramenta ainda não vem sendo realizada pela equipe. Entretanto, nas falas das participantes, foi possível observar o comprometimento com o trabalho a favor da inclusão e expressaram intenção em redimensionar o trabalho, por meio da realização do AEE no CRIE para as crianças sem nenhum tipo de intervenção fora dos espaços escolares e maior sistematização e realização do plano de AEE nos assessoramentos. Compreendo tais perspectivas como um grande desafio a ser conquistado, que demandará muita luta e colaboração, haja vista que a equipe conta com apenas oito integrantes para se deslocar em 53 espaços escolares, incluindo um espaço recém construído em uma ilha com comunidade ribeirinha.

Nas EMEIFs, local em que realizo a amostra desta investigação, há um trajeto diferenciado da criança em avaliação. Entretanto o meio inicial da identificação continua sendo pelo/a professor/a da sala de referência, como nos relata a PSRM¹³ da Escola investigada:

as professoras de sala regular são as primeiras a participarem desse processo, pois elas indicam por meio de relatório de observação as constatações que têm de determinadas crianças, que por demonstrarem diferenças no desenvolvimento quando comparadas a outras crianças, podem ser apontadas como “suspeitas” de terem alguma deficiência.

Antes de prosseguir com o trajeto percorrido pela criança, há de se considerar que a comparação é um elemento norteador para iniciar o indicativo de possível deficiência na SEMEC, em contraposição ao postulado por Vigotski (1931/2000), quando ressalta que as crianças com deficiência não devem ser comparadas com as sem deficiência, nem as crianças com os adultos, como comumente ocorre, mas sim com elas próprias e com as oportunidades oferecidas para sua aprendizagem e desenvolvimento. Beyer (2006), Linds e Gindis (2012), apoiados em Vigotski, também trazem essa perspectiva que está presente inclusive na política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008 quando:

¹² O AEE presume além do estudo de caso e do plano de AEE, o ensino do Sistema Braille; ensino do uso do Soroban; estratégias para a autonomia no ambiente escolar; orientação e mobilidade; ensino do uso de recursos de tecnologia assistiva; ensino do uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa- CAA; estratégias para o desenvolvimento de processos cognitivos; estratégias para o enriquecimento curricular; profissional de apoio; tradutor/intérprete da Língua Brasileira de Sinais/ Língua Portuguesa; guia intérprete. (documento em defesa da política, 2018).

¹³ A PSRM é Pedagoga com especialização em Infância e desenvolvimento infantil. Atua há mais de 10 anos como professora no contexto da inclusão e está há quatro anos como professora de SRM.

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma **ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual**, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor (BRASIL, 2008, p. 12-13. grifos da autora).

Nessa passagem é possível identificar duas concepções desenvolvidas por Vigotski. A avaliação como um processo dinâmico utilizada para compreender as diferenças individuais e suas implicações para intervir no processo de avaliação e o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, definido pelo autor como o resultado obtido a partir de procedimentos de investigações destinado para determinar o nível real alcançado pela criança durante seu processo de desenvolvimento. Para tanto, destaca que um diagnóstico autêntico deve abarcar, além do que está posto como desenvolvido, o que está em desenvolvimento, sempre numa perspectiva de singularidade.

Acerca do encaminhamento realizado pela professora regular para a educação especial, a PSRM relata que esse relatório é muito simples e direto, (equiparando ao exposto anteriormente pela equipe de educação infantil, apontando para uma possível fragilidade da formação inicial e continuada, tanto no âmbito do trabalho com crianças demanda da educação especial, quanto da clareza de parâmetros norteadores para realizar essa avaliação). Como realizei a observação de uma criança, tive acesso a esse relatório desenvolvido por uma professora da sala de referência e pude perceber que esse instrumento não é orientador quanto ao que escrever, pois esse instrumental possui, após o espaço para preenchimento dos dados iniciais da criança, um pequeno espaço reservado para a escrita da professora, intitulado “Motivo do encaminhamento da escola (breve relato da professora de sala de aula)”. O próprio documento não abre espaço para aprofundamentos, pois enfatiza que este deva ser breve. A partir do relatório, inicia-se o processo de avaliação na escola com mobilização da coordenação pedagógica e da professora da SRM. A COOR¹⁴ destaca que a avaliação ocorre de forma sutil e com cautela, após observações iniciais da criança em contexto:

a coordenação chama a família para uma conversa para saber se a família já notou alguma diferença de como a criança se comporta em casa e em outros lugares, para então encaminhar para a PSRM que faz atividades direcionadas para buscar estimular características e verificar certos pontos que apontam para alguma evidência de deficiência.

¹⁴ A COOR é Pedagoga e trabalha há 6 (seis) anos na escola.

A PSRM acrescenta que, quando a avaliação indica que a criança possa ser público-alvo da educação especial, ela busca auxílio da Professora de Referência do Distrito em que a escola está inserida para então encaminhar a criança ao NAEE/CRIE e receber o “aval” deste centro para sua inserção no AEE. Cabe destacar que tanto o agendamento para a avaliação quanto para a devolutiva em formato de relatório é apontados como críticos por parte de todas as participantes, que alegam a demora em agendar a avaliação, e após a avaliação ocorrer, existe a espera da devolutiva em formato de relatório (situação também apontada anteriormente pela equipe de educação infantil). A esse respeito, a PROF02 ressalta: “Gostaria que a avaliação do CRIE fosse realizada durante a permanência do aluno na escola, pois muitas vezes, o resultado só é disponibilizado quando o mesmo nem frequenta mais a escola”

Diante desse fato, em contato com as psicólogas participantes da pesquisa vinculadas ao NAEE, foi apontado que o primeiro objetivo do núcleo emergiu da intenção de contribuir com a avaliação de identificação, realizada até então pelos professores das SRMs. A partir de 2013 com a atual gestão do CRIE, houve a criação do núcleo, constituído como um espaço para agregar uma equipe multiprofissional para atuar na identificação de possíveis deficiências; dar suporte às SRM; retornar por meio de parecer as avaliações e as possíveis orientações para que facilitasse a construção de um Plano de Atendimento Individual e melhorar o atendimento da criança no contexto escolar.

A PSI01 destacou que, a partir da criação do núcleo, uma série de outras demandas foram surgindo, em decorrência do elevado número de crianças sem laudo médico no município de Belém. Tal situação implica numa abertura de espaço para avaliar, fazendo com que o núcleo receba demanda externa a da RME de Belém, por esse motivo, segundo a PSI01 acrescenta, a respeito do número elevado da demanda para avaliação:

[...] eu penso que essa triagem não está sendo feita lá na ponta [...]. Primeiro a escola que tem que observar se aquele aluno tem uma dificuldade de deficiência ou é uma dificuldade de aprendizado, ou é problema comportamental. Porém, a escola encaminha todos os indicativos de problemas [...] Às vezes a família sente esse eco lá, vai buscar o serviço de saúde e são encaminhados diretamente para cá, [...] na verdade essa demora é em função do quantitativo que chega, a gente tem trabalhado muito para agilizar o máximo que a gente pode [...] porque tem o fato de que são vários profissionais envolvidos na avaliação. Eu tenho profissionais assim que não têm muitas avaliações como é o caso da fonoaudiologia, entretanto, o professor especializado, o avaliador educacional, o psicopedagogo, ele tem que avaliar todas as crianças [...] quem encaminha pensa assim, eu enviei cinco crianças. ok, cinco crianças não é tanto assim, mas é cinco crianças de uma escola, aí junta com mais dez da outra escola e aí tem o distrito [...] tem

a demanda espontânea que chega frequentemente aqui conosco, tem crianças que vem encaminhada de outros municípios, tem crianças que vêm encaminhadas dos hospitais Betina Ferro, UEPA, tem crianças de escola particular que chega toda hora.

A psicóloga participante acrescentou que o núcleo detectou que a maioria das crianças é encaminhada para avaliação, na verdade, por questões relacionadas à dificuldade de aprendizagem, de comportamento, com queixa maior de aspectos voltados para a questão comportamental: “é muito agitado, não para, é elétrico, conversa muito, enfim a maioria são essas situações, existem alguns casos muito fáceis de serem percebidos dessa forma” (PSI02, 2017). Ela acrescenta que existiam casos de crianças encaminhadas que já possuíam laudo médico, e esse fator ainda é freqüente, segundo ela, incidindo em retomar a questão de que se a criança tem laudo deve ser inserida no AEE. Esses fatores de encaminhamento de crianças que chamam mais atenção pelas questões comportamentais elevam o número de crianças e potencializam a demora. A respeito da afirmativa da PSI02 de que todas as crianças com laudo têm direito ao AEE, podemos perceber, na realidade, que não ocorre bem dessa forma, pois, crianças que não apresentam comprometimento cognitivo, de linguagem, de comportamento, mas apenas uma deficiência física que indique a utilização de cadeira de rodas para a mobilidade, por exemplo, não é uma demanda atendida nas SRMs, por exemplo. Então, não necessariamente o laudo determina o acesso ao AEE.

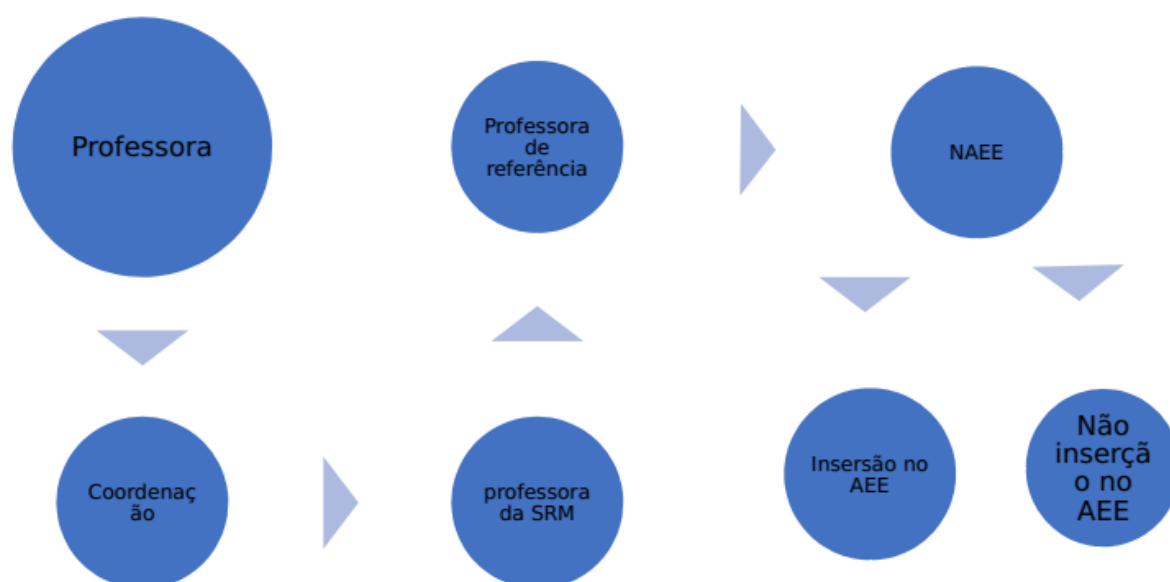
Assim, de acordo com o relato acima e da observação realizada no decorrer da entrevista, é possível perceber o engajamento da equipe nessa tarefa de avaliar, contudo é humanamente impossível que apenas as 11 integrantes desse núcleo com formações multidisciplinares consigam lidar com o do universo composto pela Rede municipal de ensino, somada às demandas espontâneas das escolas particulares. Entretanto, é urgente uma readequação dessa dinâmica avaliativa, especialmente se a busca for por um diagnóstico precoce, enquanto direito das crianças, porém essa busca não deve ser tomada como impeditiva para a realização do trabalho pedagógico. Em relação a esse tempo de duração de uma avaliação, referencio a proposta de avaliação do município de Guarapari-ES¹⁵, que estrutura a equipe envolvida no processo avaliativo da escola e da secretaria de educação, os instrumentais a serem utilizados e o que deve ser observado, com destaque para o tempo de duração da avaliação que não pode ultrapassar quatro meses.

¹⁵ link para acessar a proposta de avaliação em educação especial do município de Garapari-ES: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:wGa35yPWEAMJ:https://www.guarapari.es.gov.br/porta/index.php/publicacoes/editais%3Fdownload%3D444:edital-n-007-2015-semed-processo-seletivo-proposta-de-avaliacao-em-educacao-especial+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-ab>

Prosseguindo na trajetória da criança em avaliação, após o encaminhamento e retorno da avaliação realizada pelo NAEE, ocorre a autorização ou não para inserção da criança no acompanhamento pela educação especial nas SRM. A PR reafirma esse percurso quando destaca: “Os alunos que não têm laudo, a orientação é que sejam encaminhados para serem avaliados pelo NAEE do crie, para que a resposta respalde o AEE na SRM”. Nesse aspecto, é possível perceber a mesma orientação para inserção no acompanhamento pela educação especial de UEIs/EMEIs e EMEIFs. O fluxograma abaixo ilustra esse processo:

Figura 14: Fluxograma do processo avaliativo

.



No que tange a esse fluxo, Oliveira & Manzini (2016) destacam a ocorrência do encaminhamento para a SRM por duas vias, interna e externa à escola. A via interna à escola refere-se aos/às professores/as da sala regular, devido a problemas de aprendizagem, e a via externa à escola refere-se às instituições especializadas ou médicos, que já realizam o acompanhamento dos alunos. A segunda via encaminha somente alunos público-alvo da educação especial.

Os autores acima, a partir desta e de outras pesquisas como de Milanesi, (2012) e de Oliveira, Oliveira e Rabelo, (2015) acrescentam o fator da não obrigatoriedade de apresentação de laudo médico para inserção no AEE, e em decorrência da existência de vagas

excedentes, alunos com dificuldades acentuadas também são atendidos no AEE. A PSRM revela inserir crianças no AEE por considerar a demora do retorno da avaliação algo que segundo ela: “não pode penalizar a criança” que ela considera necessitar do atendimento, após a avaliação iniciada na escola.

Desse modo, a dinâmica que envolve a trajetória da criança no processo de avaliação inicial para identificação de deficiência ocorre de forma diferenciada quando em contextos de UEIs/EMEIs e EMEIFs, em virtude das características físicas desses espaços, pois os primeiros não possuem SRM e AEE nesse espaço e o segundo possibilita o suporte desse atendimento pedagógico às crianças público-alvo da educação especial. Essas características desencadeiam um acompanhamento por meio de assessoramento da equipe de educação infantil ou do professor vinculado à SRM. Entretanto em ambos os casos, há a interseção do trabalho do NAEE/CRIE.

4.2 Os critérios utilizados para a identificação e elegibilidade

Após a apresentação da trajetória realizada pela criança em avaliação e de alguns condicionantes envolvidos nesse processo, chego aos critérios utilizados, considerando que estes são um dos pontos cruciais, em virtude de que neles existem indubitavelmente impressões subjetivas constituídas no decorrer de toda uma vivência histórica e cultural do avaliador. A esse respeito, o caderno do MEC da coleção: *saberes e práticas educacionais*, que auxilia para a avaliação de identificação de necessidades educacionais especiais, destaca que:

A avaliação implica, sempre, na relação entre quem avalia (avaliador ou avaliadores) e quem é avaliado, cabendo ao(s) primeiro(s) apreciar, refletir, analisar determinados aspectos- o que será avaliado- considerados como significativos. Se há avaliação, há julgamento. Este se processa em um contexto de valorização, o que requer os devidos cuidados com o uso do poder e com a maior ou menor influência da subjetividade no ato de julgar (BRASIL, 2005, p.21).

Desse modo, considerando o processo avaliativo como uma prática pedagógica, por conseguinte, intencional e em corroboração a essa compreensão do caderno do MEC que envolve uma tríade composta pelo avaliador, avaliado e o/s aspecto/s utilizado/s pelo avaliador, os quais devem, segundo o caderno, dentre outras, envolver a participação da família e escolher com cuidado os procedimentos e os instrumentos a serem adotados e utilizar as análises para a melhoria do que tiver sido avaliado. Compreendo a necessidade de

estabelecimento de critérios objetivos para a realização de uma tarefa científica em oposição à cotidianidade, embasada na naturalidade e na espontaneidade (TEIXEIRA e MELO, 2016, no prelo). Nesse sentido, investiguei acerca dos critérios utilizados na RME nas bases documentais e pedagógicas e com as participantes, por meio de entrevistas, questionários e durante a observação inicial da avaliação de uma criança.

O Núcleo de Avaliação Educacional Especializada do CRIE/SEMEC, conforme exposto no subitem anterior, delibera orientações para o trabalho avaliativo da Rede no âmbito da identificação de deficiência. As participantes da pesquisa do NAEF relataram que o procedimento de avaliação na RME inicia quando o aluno chega à escola. Nesse momento, a partir do critério de padronização, a observação é feita pelo professor da sala, conforme diz a PSI01: “[...] o professor é o primeiro a ter o contato. Observa aquele comportamento padrão e quando ele percebe que não tem um comportamento padrão ele começa a tentar registrar isso.” Esse critério utilizado, a partir do desvio de uma padronização, opõe-se à concepção desenvolvida nesta dissertação, que considera a formação individual nas múltiplas relações e acessos que cada criança experimenta no decorrer de sua existência social, bem como tal concepção corrobora com os preceitos disseminados em defesa da valorização da individualidade humana. Assim, a partir desse desvio de uma padronização, o procedimento seria de encaminhamento para a coordenação da escola e equipe da educação especial do CRIE, equipe da educação infantil ou SRM, de acordo com a configuração do espaço escolar, seguindo a trajetória apresentada anteriormente.

Tive contato com o instrumental utilizado pelos/as professores/as das SRM da Escola investigada, constatei a utilização de um instrumento de avaliação inicial, nomeado “ficha de avaliação”, que busca informações do/a avaliado/a, contendo espaços para: 1) identificação do/a aluno/a; 2) entrevista familiar; 3) Comunicação (oral, uso de tecnologia assistiva, língua de sinais, audição, visão); 4) Motricidade; 5) Aspectos pedagógicos (leitura, escrita, lógico-matemática). Após o preenchimento das informações, há espaço para o desenvolvimento do parecer técnico-pedagógico e assinaturas do professor da SRM e da equipe da avaliação. Questiono se foi o núcleo quem elaborou esse instrumental, e a PSI02 relata que a construção desse instrumental foi feita em colaboração do NAEF com professores/as das SRM. Vale destacar, que a equipe da educação infantil não utiliza esse instrumental, por que não participou da sua construção e utiliza um instrumental construído pela própria equipe, conforme exposto no início dessa seção, quando trato das especificidades do trabalho nas UEIs e EMEIs.

A PSRM realça acerca dos instrumentais que: “alguns são úteis, como os para compreender um pouco do social da criança, mas outros não estão adequados para a faixa etária da educação infantil, por conter questionamentos acerca da leitura, escrita e cálculo”. Essa consideração feita pela professora é pertinente, pois na educação infantil não há atividade de estudo, segundo as DCNEI/2009, no artigo 9º destaca que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Proposições também postuladas por Vigotski sobre a criança, quando defende que em cada fase de desenvolvimento existe uma atividade guia que orienta para o desenvolvimento humano, e no caso da criança compreendida por ele como pré-escolar, que possuem idade entre 4 a 6 anos, a brincadeira é a atividade guia que impulsiona para o desenvolvimento da criança.

Dessa forma a PSRM adequa esse instrumental à realidade da criança, na tentativa de suprir algumas informações e/ou dados que julga pertinente existirem para melhor compreender a criança e seu processo de desenvolvimento cognitivo, social e físico-motor (PSRM/2017). A referida professora exemplificou que realizou adaptação ao instrumental, por exemplo, incluindo questionamentos acerca do histórico da criança, como o histórico familiar e questões da alimentação, devido sentir necessidade dessas informações para realizar uma avaliação mais completa.

Desse modo, apesar de esse instrumental possuir grande abrangência para a obtenção de informações, por não estar voltado para a educação infantil especificamente, possui limitações na obtenção dos dados, além do que considera a criança como um indivíduo no aqui e agora e compartimentalizado, sem relacionar com um contexto histórico, nem de possibilitar um olhar para possibilidades de desenvolvimento em sua inteireza.

Questionei então ao NAEE acerca dessa falta de alcance às crianças da educação infantil no instrumental de avaliação e se o núcleo possui um instrumento direcionado para a avaliação de deficiência em crianças especificamente da educação infantil. A PSI02 relata que as psicólogas no momento de avaliação com crianças pequenas, a realiza valendo-se de instrumentos próprios, especialmente por jogos e brinquedos (os quais são utilizados em uma sala que contém mobiliário adaptado a crianças pequenas, ficando nesta sala somente a professora avaliadora e a criança avaliada durante o processo de avaliação). Ela acrescenta que a Equipe de Educação Infantil do Crie poderia estar “puxando” para essa discussão, haja vista que realizam avaliação nas UEIs e, quanto ao/a professor/a da SRM, ela enfatiza que todo instrumental deve ser adaptado às especificidades da criança avaliada e exemplifica:

se eu vejo lá as fases do desenvolvimento infantil e eu sei que o desenho infantil é uma evolução que está escrita, eu vou observar se dentro daquele desenho infantil onde ela está, se ela está na rabiscção, na garatuja, se ela iniciou uma cena simples, se ela está em uma cena completa, então se estou com uma criança de cinco anos e ainda está na rabiscção, minimamente ela não está fazendo essa evolução que ela deveria fazer, então esse é o olhar que eu teria que ter, porque ela não está sendo devidamente estimulada ou porque ela já está me mostrando que tem alguma dificuldadezinha ali? (PSI02, 2017).

A PSI02 acrescenta nesse sentido, a necessidade de não se fechar para a leitura apenas da palavra escrita, mas das outras formas de linguagens, apesar de o instrumental fechar para a linguagem escrita. Assim, é possível perceber que o NAEF adota os critérios considerando o desenvolvimento infantil e as fases imbricadas nesse processo com presunção de que o esperado é que todos se desenvolvam num determinado período, entretanto é bem pertinente a consideração de adaptações do instrumental à realidade de cada criança.

No âmbito das escolas, em contato com as participantes da pesquisa nesse lócus a PROF 01, que participou da pesquisa por meio de entrevista, relata que não se vale de nenhum instrumental, porque nunca o recebeu nem do CRIE nem da escola, mas vale-se das ações do cotidiano, das conversas informais e intencionadas em saber a respeito da compreensão da criança de si e do seu meio, com o objetivo de perceber a coerência da criança em seus processos mentais. Ela acrescenta que a avaliação ocorre desde a primeira semana do ano letivo e da mesma forma com todas as crianças, por meio de conversa, roda de história, perguntas, interpretação da história, jogos individuais como os de montar, de parear letras, cores e ressalta: “Durante o brincar temos a oportunidade de avaliar várias coisas”. Quando ela percebe que determinada criança não consegue fazer o que a maioria já consegue, observa-a e registra durante as tarefas desenvolvidas, em comparação com as outras crianças, e eu acrescento, de acordo com sua fala, que ela realiza a avaliação dentro de uma perspectiva mais individual, do que a criança consegue realizar sozinha.

Ela assevera que não consegue explicar o porquê, mas consegue identificar rápido quando o caso é de deficiência e não somente falta de estimulações, mas ela supõe que seja a sua experiência de 14 anos atuando na educação infantil em contexto inclusivo. A esse respeito, compreendo a importância da experiência do corpo docente na realização da ação pedagógica de avaliar, em consonância ao disposto na Resolução nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no Art. 6º, que aborda a identificação das necessidades dos alunos público-alvo da educação especial e a tomada de

decisões quanto ao atendimento necessário colocam que a avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem pode ser realizada pela equipe escolar, contando, para tal, com:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais; II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema; III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (Brasil, 2001. p.70).

Desse modo, a avaliação para identificação realizada no âmbito educacional deve contar com a experiência da equipe escolar e do apoio da família.

Por meio de questionário, pude depreender acerca dos critérios utilizados pelas demais cinco professoras¹⁶ participantes, conforme registro na tabela abaixo:

Tabela 8: Critérios utilizados pelas professoras

Professoras	Questionamentos: Critérios?
PROF02	Dificuldade de concentração, não atende a comandos, dificuldades na fala, choro com frequência, dificuldade para realizar as atividades e de se envolver nas brincadeiras.
PROF03	Déficit de atenção, hiperatividade, problemas na fala, agressividade, não interação.
PROF04	Dificuldade de concentração, não atende a comandos,
PROF05	
PROF06	sem resposta
	Falta de socialização, dependência (ir ao banheiro, lanchar, brincar)

De acordo com os dados apresentados, uma professora não respondeu a esse questionamento, reafirmando a questão da formação docente como uma problemática a ser enfrentada. As demais falas trazem concepções relacionadas, sobretudo, ao comportamento, interação e dificuldade de concentração, os quais sugerem para características indicativas para o transtorno do espectro autista (TEA) e deficiência intelectual (DI). As duas maiores demandas da Rede, conforme apresentado na seção anterior, sugerindo a hipótese de que os/as

¹⁶ professoras participantes que contribuíram com essa pesquisa por meio de questionário possuem entre três e quatorze anos de tempo de atuação na educação infantil, todas são pedagogas, efetivas e com especialização na área da educação.

professores/as sinalizam essas características também por serem as mais comuns entre as crianças público-alvo da educação especial.

A COR, acerca dos critérios para identificação, expressa que ocorrem a partir da observação do comportamento, da interação, da fala, dentre outras características das crianças, em concordância ao exposto pelas professoras. Ela acrescenta que se valem da observação de “Características diferentes que acreditam se encaixar em alguma deficiência”.

A PSRM esclarece que os critérios utilizados para identificação iniciam com a observação da criança após detecção de traços diferentes no curso do desenvolvimento, os quais são observados nos múltiplos espaços de convivência da criança na escola. Perguntei a ela se há diferença entre a avaliação com crianças da educação infantil, em nível de pré-escola, e de outras etapas de ensino, e a PSRM respondeu:

Sim é diferente, além da questão das habilidades cognitivas a questão da socialização, é muito visível a gente percebe muito se a criança tem ou não alguma dificuldade se ela socializa, se ela não socializa, a questão da linguagem também, porque tem crianças, por exemplo, a gente fazendo um comparativo tem crianças que entram com quatro anos com uma linguagem oral muito bem articulada e tem crianças que não falam absolutamente nada, então tem sim outros aspectos.

Nessa fala é possível reiterar que o olhar para a criança é percebido em relação a ela mesma, não em um momento em atividade colaborativa e sempre focando a comparação. Nesse aspecto, recorro a Beyer, quando ele diz:

Há, entretanto, críticas fortes à avaliação calcada sobre o conceito de diferenças comparativas (entre os alunos) ou normativas (em relação à normatividade curricular). Por quê? Por que a nobre dimensão da potencialidade individual fica debilitada, ou seja, as condições individuais (considerando-se a criança) do desenvolvimento e potencialização das habilidades latentes são desconsideradas em favor de uma prática pedagógica discriminadora. discriminadora no sentido de que tende a desconsiderar ou subestimar potencialidades diversas de cada aluno (BEYER, 2006, p.97).

Perguntei se as considerações do desenvolvimento infantil eram pertinentes, e ela disse:

Sim, entra a questão do desenvolvimento infantil, entra a questão dos estímulos, entra a questão do ambiente familiar que a gente percebe que tem muita criança que chega não com uma deficiência, mas com uma falta de estímulo, então o universo da criança não contribui para que ela desenvolva determinados aspectos que seriam importantes para aquela faixa etária.

Nessa fala da PSRM é possível perceber sua compreensão acerca da relação entre as experiências culturais, dos acessos e vivências com o processo de desenvolvimento das crianças. Tal fato equivale ao discutido por Vigotski, ao estudar crianças com privação cultural, que tendiam a desenvolver atrasos no seu processo de desenvolvimento, com comportamentos primitivos, que as confundiam como se tivessem deficiência intelectual.

As psicólogas participantes disseram ter chegado à conclusão de que a maioria das crianças encaminhadas para a avaliação se tratava de questão comportamental, dificuldade de aprendizagem, e para efetivar o processo de alfabetização, fatores que geram na escola o anseio de um diagnóstico para justificar as dificuldades dos alunos, por isso as encaminham.

As participantes da pesquisa da Equipe de Educação Infantil relatam, por meio da TEI01, que a equipe aceita todas as demandas que chegam dos espaços educativos. No entanto, destaca que muitas vezes:

[...] é só uma adaptação ao espaço, a criança nunca frequentou um espaço educativo. Por esse motivo, ela chega, se isola. Então tem toda uma característica que o professor já precocemente diz, essa criança tem algum problema e já encaminha e a gente identifica que não é demanda, que é um processo de adaptação. Nesses casos, que a gente observa que não é demanda, a gente faz um relatório e faz a devolutiva para o espaço, dizemos que observamos, conversamos com a família e percebemos que realmente não é um caso da educação especial, então a gente faz essa devolutiva para a escola, aqueles que realmente têm uma deficiência e já tem laudo e aqueles que a gente suspeita e está nesse processo de avaliação é que fica no nosso acompanhamento (TEI1, 2017).

Questionei sobre a prevalência dos laudos médicos como um dos critérios utilizados para definir se a criança tem ou não deficiência e se é inserida ou não no acompanhamento. A TEI1 esclareceu que é essa a situação colocada pela equipe, que, inclusive, em conversa com a família, destacaram que possuem olhar pedagógico, por conseguinte a avaliação é pedagógica, acrescenta:

[...] não somos médicos para chegar com a família e dizer assim, olha o teu filho é autista, o teu filho tem isso, o que a gente observa é muito o que o professor observa em sala, o desenvolvimento dessa criança em relação as outras crianças, a gente percebe que a criança tem um atraso, uma dificuldade de linguagem, ela não tem uma interação, então o nosso olhar é pedagógico, quem vai dizer o que tem é o médico, por isso precisa de uma avaliação médica (TEI, 2017).

Nesse aspecto, Vigotski postula que, em virtude da crença de que o problema ou o defeito eram questões orgânicas, interessou-se pelo desenvolvimento de crianças com

desenvolvimento atípico, fora desse padrão de normalidade. Vygotski (1997) desenvolve compreensão de que os limites existentes percebidos no desenvolvimento dessas crianças eram frutos de uma constituição histórica e cultural de determinada sociedade, que define os normais e os anormais, não possibilitando aspirar por um processo de desenvolvimento satisfatório.

É preciso compreender, como assegura Vigotski, que aprendizagem e desenvolvimento não caminham de forma paralela, mas que situações de oportunidades para aprender possibilitam o desenvolvimento. Esse entendimento é fundamental para entendermos que, numa perspectiva de avaliação de diagnóstico, o laudo representa apenas um momento que já aconteceu (ALVES, 2015).

A TEI4 destacou que atualmente os laudos estão sendo produzidos em poucos meses e observa:

Justamente é aí que entra a questão do desenvolvimento infantil né, das múltiplas determinações que podem estar ocorrendo nesse processo de desenvolvimento da criança e essa precocidade do laudo não considera porque é uma avaliação pontual (TEI4, 2017).

Nesse aspecto, é possível compreender certo descontentamento e crítica por parte da equipe ao olhar pontual que os exames possibilitam, justamente por centra-se no passado, no que a criança desenvolveu, não tendo por intenção desvelar possíveis aprendizagens e desenvolvimento, além de ocorrer numa dimensão estrita que não considera a existência e imersão de determinada criança num contexto histórico e cultural. Ao questionar sobre a possibilidade de as crianças serem estigmatizadas após realização de avaliação e devolutiva por não demonstrarem ter deficiência. A TEI3 relatou que sente essa expressão por parte dos/as professores/as, visto que, após realizar devolutiva de determinada criança por não representar demanda para a educação especial, os/as professores/as, muitas vezes, não aceitam o que é colocado pela equipe, após avaliação, de que determinada criança não é demanda para acompanhamento pela educação especial, visto que a mesma criança é encaminhada para avaliação durante outros momentos mesmo após o recebimento de devolutiva.

4.3 O embasamento teórico metodológico

A discussão desenvolvida ao longo dessa dissertação orienta para uma compreensão teórico-metodológica dialética que busca compreender o humano em sua totalidade, incluindo

nessa totalidade fatores biológicos e culturais. Estes últimos são os responsáveis pelo processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, desenvolvidas pelas relações sociais para a constituição da personalidade humana consciente. Nesse contexto de aprendizagem e desenvolvimento, temos a escola como um espaço favorável para o desenvolvimento dessas funções psíquicas superiores, pois, nesse meio, há sistematização e intencionalidade de transformar conhecimentos cotidianos em conhecimentos científicos, por meio do trabalho colaborativo entre o professor, o organizador do meio social educativo e as crianças.

Em pesquisa nos documentos da SEMEC, foi possível identificar que a resolução nº 012/2007, que fixa diretrizes e normas educacionais e pedagógicas, para o atendimento dos educandos com necessidades especiais no Sistema Municipal de Ensino de Belém, está desatualizada e pouco contribui para a avaliação de identificação, pois delega à família essa responsabilidade, conforme apresentado nos artigos 17 e 18:

Art.17. Quando a avaliação educacional apontar para a necessidade de diagnóstico e/ou acompanhamento terapêutico, por profissionais de outras áreas, cabe à família a responsabilidade dessa providência, colaborando assim para a adoção das medidas que se fizerem necessárias ao atendimento do educando. Art. 18. O resultado da avaliação diagnóstica, referida no artigo anterior, deve ser apresentado à equipe técnica e professores que atuam junto ao educando, instrumentalizando assim o processo de tomada de decisões e encaminhamentos educacionais apropriados (BELÉM, 2007).

O CRIE/SEMEC tem um Projeto Político Pedagógico em construção, e a Escola municipal utilizada como amostra tem um PPP desatualizado, do ano de 2008, o qual não insere a educação especial e a educação inclusiva em suas propostas pedagógicas, por conseguinte, não há orientações para a avaliação nessa modalidade educacional no que tange à identificação. No âmbito da educação infantil, a SEMEC, em 2012, alinhada às diretrizes nacionais, construiu as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil (DCMEI), que assim como as diretrizes nacionais não tratam do trabalho pedagógico na inclusão. Essa diretriz considera as múltiplas linguagens como norteadora para o desenvolvimento das ações pedagógicas.

Esse cenário de carências de base documental para a orientação da ação pedagógica da avaliação na educação especial é percebido como uma grande fragilidade, pois não se tem orientação nem perspectiva teórica clara para a realização da ação de avaliar. Isso denuncia a urgência da construção de uma proposta de avaliação.

Desse modo, pela falta de um documento norteador que trate especificamente da avaliação na educação especial, busquei depreender a respeito da concepção teórico-metodológica a partir do contato direto com as participantes, por meio das entrevistas, questionários e dos instrumentais utilizados.

Em contato com as participantes do NAAE/CRIE, perguntei sobre o princípio teórico-metodológico utilizado nos critérios da avaliação para identificação de deficiência, a PSI02 respondeu à pergunta se referindo apenas aos critérios e instrumentais. Ela ressaltou que, em virtude de o núcleo lidar com profissionais de áreas diferentes, os instrumentais de cada área possuem orientadores específicos, conforme sua fala:

a psicologia tem os instrumentos próprios da psicologia, a fonoaudiologia tem os instrumentos próprios da fonoaudiologia, serviço social, avaliação educacional, as psicopedagogas tem seus instrumentos próprios, agora quais os critérios que a gente usa para identificar isso, a gente vai pelos critérios da Organização Mundial de Saúde, vai pelo CID, Código Internacional de Doenças, então são esses os critérios que tem lá, que está padronizado, aquela criança que tem tais características se enquadra mais aqui, ou aquela criança que tem outras pode se enquadrar em mais de uma deficiência, então a gente usa os critérios desses que estão postos (PSI02, 2017).

De acordo com a resposta da participante, não existe clareza sobre uma concepção teórica-metodológica, enquanto teoria propriamente dita, mas aos referenciais institucionalizados pela via da saúde e da medicina clínica, tendo por maior objetivo, portanto classificar, decidir e enquadrar (BRIDI, 2013). Entretanto, a PSI02 acrescenta que por valerem-se de um olhar educacional e não médico, não diagnosticam, o que realizam é uma hipótese sugestiva. É curioso que ela destaca a atenção na realização dessas hipóteses sugestiva, que mesmo para fazer essa hipótese sugestiva, por não ter outros instrumentos, como um mapeamento cerebral, nenhum exame clínico, elas realizam a avaliação do que a criança mostra, da queixa da escola, do que a família traz. Nos casos das famílias que já possuem exames com neuro imagens por exemplo, elas solicitam, com o intuito de verificar:

[...] se no laudo que o profissional colocou tem alguma situação, alguma pista que nos mostre alguma coisa, [...] porque é uma avaliação educacional sim, só que a gente não tem como fazer uma avaliação só com o que nós temos ali, você precisa da área de saúde e essa é a grande dificuldade nossa que nós não temos a retaguarda da área de saúde, a gente encaminha e ver se a família vai e volta, porque não se tem tido essa retaguarda.

A partir dessa fala da PSI02, fica evidente o quanto é forte o modelo médico-psicológico em contexto educacional. Michels (2005) retrata a confusão realizada entre os

conhecimentos médico-psicológicos e os conhecimentos da educação especial, acrescidos da dificuldade em distinguir e superar esse modelo. Haja vista que, apesar de a participante reconhecer que realizam avaliação educacional, buscam também os caminhos da área da saúde para embasar de forma mais segura suas concepções. Essa perspectiva de trabalho orienta para uma compreensão biológica do fracasso escolar, pois associam o fracasso às questões individuais, desconsiderando a constituição histórica do ser humano.

Com a equipe de educação infantil, questionei qual a orientação teórica atual, considerando que duas integrantes da equipe passaram pelo processo de implantação da educação especial na SEMEC, que já começou inclusiva e tinha os fundamentos de Paulo Freire como norteadores para o desenvolvimento do trabalho, por meio do tema gerador, da utilização das falas significativas como aspectos metodológicos, com concepção de desenvolvimento humano voltado para os aspectos sócio históricos. A TEI1 ressaltou que a falta de um documento orientador tem um peso grande para orientar o trabalho, por esse motivo, o que ocorre é um esforço para a busca de conhecimentos acerca da inclusão, da educação especial, do desenvolvimento infantil e que não havia de forma orientadora uma concepção teórica para o desenvolvimento do trabalho. Questionei se a equipe utiliza os documentos e orientações nacionais, a TEI2 resalta que sim, que utilizam as sextas-feiras, quando realizam estudos na equipe, por esse motivo, a concepção teórica que adotamos está imbricada nos documentos do MEC que trazem uma perspectiva teórica.

De acordo com as considerações realizadas pela equipe, fica evidente a importância de um Projeto político pedagógico para orientação do trabalho pedagógico, à medida que neste projeto há concepção de avaliação e orientação teórica para embasar o trabalho, além do que a proposta do AEE deve estar prevista no PPP do centro de atendimento educacional especializado e deve ser aprovado pelo conselho municipal, conforme disposto no artigo 11 da resolução nº 04/2009.

Quando perguntei à COOR se a escola orientava o trabalho para a avaliação de identificação, ela relata:

Sim, pontuamos às professoras que a criança especial deve ser avaliada de forma diferente, porque a gente não vai exigir dela, além do que ela possa oferecer. Claro que a gente não vai menosprezar, diminuir, pelo contrário, mas, avaliar e expor nos registros as potencialidades da criança, o que ela desenvolveu nos aspectos sociais, pedagógicos, cognitivos. Esses dados estarão tanto nos registros de quando ela chegou, quanto no que avançou dentro das limitações do que ela pode oferecer ou não e dentro do que foi proposto pela escola (COOR, 2018).

Em contato com as professoras de referência da escola, por meio de questionário, uma das perguntas questionava se existia embasamento teórico para a realização da avaliação, uma respondeu que não tinha embasamento teórico e as demais não responderam. Essa falta de concepção teórica é preocupante na educação porque direciona para o entendimento de que qualquer teoria poderá servir, inclusive as criadas para reproduzir os interesses do capital.

Questionei ainda acerca das ferramentas metodológicas para a realização da avaliação em discussão e elaborei a seguinte tabela:

Tabela 9: Questionamentos sobre a avaliação

Questionamentos	PROF02	PROF03	PROF04	PROF05	PROF06
Suporte metodológicos ?	Observação e registro	Atividades escritas, jogos e brincadeiras	Atividades escritas, jogos e brincadeiras	Atividades escritas, jogos e brincadeiras	sem resposta
Como realiza a avaliação inicial?	Registro das observações	Registro considerando a fase que a criança está.	Conversa com a criança e observação.	Observação	De forma individual, com perguntas.
Momento da avaliação (considerando o ano letivo)?	Início do ano. (primeiros dias)	Durante o ano.	Início do ano. (durante a realização das atividades)	No início e durante o ano letivo.	Durante o ano.

De acordo com o quadro acima, três professoras afirmam que realizam a avaliação de identificação, no início do ano letivo e três durante o ano letivo, reafirmando a fala da equipe de educação infantil, que recebe demanda para avaliar durante todo o período letivo, justamente porque as observações e registros foram procedimentos apontados por quatro das cinco professoras. Procedimentos que permitem dar subsídios ao/à professor/a sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

A observação e o registro são procedimentos orientados pelas DCNEI/2009 e DCMEI/2012. Conforme consta no artigo 10, que trata do acompanhamento do trabalho pedagógico e a avaliação do desenvolvimento das crianças, conforme consta nos incisos I e II da DCNEI/2009:

I - A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II - Utilização de múltiplos registros

realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.) (BRASIL, 2009a).

A observação e registro da criança também são procedimentos orientados pela coleção do MEC/2006, intitulada *Educação infantil: saberes e práticas de inclusão*, no item que trata sobre adaptações pouco significativas do currículo, como pequenos ajustes e/ou adaptações com objetivo de facilitar o processo de aprendizagem de todos, no âmbito das adaptações avaliativas, propõem:

[...] a adoção da avaliação pedagógica formativa, processual e contínua para todos os alunos, o que permite ao professor registrar as competências e habilidades do aluno e as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem e construção do conhecimento. A observação e o registro situam o professor em relação à intervenção, ajuda e estratégias necessárias à formação integral do educando, bem como auxiliam na busca de informações a respeito das necessidades específicas para a promoção do processo de aprendizagem junto aos profissionais da educação especial, pais ou equipe terapêutica que orienta a criança (BRASIL, 2006, p. 25).

Conforme apresentado, a observação e o registro são procedimentos orientados pelo MEC para a avaliação de crianças da educação infantil. Nessa passagem, depreende-se, sobretudo, o desenvolvimento de uma prática coletiva e de análise das condições ambientais e das oportunidades de experiências oferecidas. Contudo, o fato de não existirem orientações oficiais por parte deste ministério de educação para a realização da avaliação inicial, de identificação de deficiência na educação infantil, e a SEMEC ainda não possuir uma proposta de avaliação nessa modalidade educacional, chega-se à questão da formação inicial e continuada do professor/a atuante nesse contexto inclusivo, tendo a avaliação como um dos desafios a serem superados.

A formação continuada

A resolução nº 012/2007 do CME/Belém, assume seu compromisso com a inclusão e orienta por meio de diretrizes as normas educacionais e pedagógicas para o trabalho na educação especial. No artigo 4, que trata sobre as ações para a consolidação da política educacional do sistema municipal de ensino, destaca que se darão de modo a prover: “II- Formação continuada e permanente dos recursos humanos que atuam na docência, gestão escolar e nas demais áreas do processo educativo.” (BELÉM, 2007)

O CRIE, no documento intitulado *Relatório anual de atividades*, do ano de 2017, expressa por meio de dados suas ações frente ao trabalho para a inclusão, com o aumento do

número de SRMs implantadas com salto de 35 em 2013 para 63 em 2017, o quantitativo de professores do AEE que nos mesmos anos saltou de 77 para 112, por exemplo (CRIE/SEMEC, 2018). Conforme esses dados acerca das formações continuadas, o CRIE destina formação apenas aos/às professores/as de AEE, sendo esse cenário apontado pelas participantes da pesquisa (professoras da sala de referência e coordenadora pedagógica) como uma lacuna em seus processos de formação continuada, pois elas relatam não participarem das formações continuadas organizadas pelo CRIE, contam com o apoio da PSRM, conforme fala da COOR:

Difícilmente participamos das formações continuadas ofertadas pelo CRIE. Porque essas formações não são destinadas para a gente, mas para as PSRM, geralmente ela participa e depois socializa as formações (COOR, 2018).

As professoras da sala de referência destacam que nunca receberam formações do CRIE, tampouco sobre a temática da avaliação para identificação, conforme as falas das PROF 01 e 03, respectivamente:

Não conheço o CRIE, nem suas ações para a inclusão, também nunca participei de nenhuma formação continuada. Vejo que precisamos de formações. Formações em serviço, porque já trabalhamos de manhã e de tarde a começar inclusive pela avaliação para identificação do público-alvo da educação especial. Porque o que sei é muito da minha experiência e de uma especialização que fiz em psicopedagogia há muito tempo. (Transcrição da entrevista, PROF01, 2018)

Sugiro que os professores também tivessem formações, cursos voltados para fazer essa avaliação (Transcrição do questionário aplicado à PROF03, 2018).

A fragilidade da formação continuada dos professores para atuarem em contexto inclusivo é deflagrada por meio das falas acima e evidenciado no dia a dia, a exemplo, do relatado pela PSI02, quando perguntado acerca da relação entre a demanda encaminhada e a elegível ao AEE, a PSI02 exemplificou com uma situação de crianças encaminhadas de um distrito, com avaliações pendentes do ano de 2016. Decidiu, em conversa com a professora de referência e análise dos relatórios, constante de parecer das crianças, que das 29 crianças encaminhadas, avaliariam apenas 13, porque chegaram à conclusão de que a maioria era questão comportamental, dificuldade de aprendizagem, e para efetivar o processo de alfabetização, fatores que geram na escola o anseio de um diagnóstico para justificar as dificuldades dos alunos, por isso as encaminham.

Nesse ponto, questiono como a PSIO1 acha que essa realidade poderia ser alterada e ela diz que por meio de formação continuada aos professores. Acrescenta que o CRIE já vivenciou um período com formações em maior periodicidade, para os professores da Rede, destaca que o período de início do ano, quando ocorrem as jornadas pedagógicas nas escolas, o CRIE é solicitado para dar formações sobre temáticas voltadas para a inclusão. Porém, considera que essa pontualidade não seja suficiente, e ainda é marcada por certa adversidade existente na Rede, que realiza três formações com cunhos diferenciados aos professores, conforme destaca:

o centro de formação faz uma, o Núcleo de Informática Educativa (NIED) faz outra, **a Equipe de Educação Infantil da SEMEC faz outra**, o CRIE faz outra, são os mesmos alunos, porque que a gente continua compartimentalizando essa formação, essas crianças, essas escolas, esses professores e aí parece que uma coisa não tem a ver com a outra, aí fica sempre o discurso, é aluno da educação especial, é do CRIE (PSIO2, 2017, grifos da autora).

Desse modo, desvela-se para pelo menos duas situações existentes no âmbito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Uma refere-se ao fato de que a educação de crianças público-alvo da educação especial ocorre, ainda que de forma paralela, a cargo de uma equipe, uma professora, um centro, pois as demandas da educação especial não são assumidas como responsabilidade de todos, a favor, sobretudo da inclusão educacional. Outra situação refere-se ao fato de que apesar dos avanços em termos de conquistas no âmbito das orientações legais relacionadas à formação do professor/a, pelo fato de referenciá-la, mas ainda com evidências de que precisa de avanços, como é o caso da LDB/96 que estabelece a formação do professor para trabalhar na educação especial, especifica que este deve professor deva ter especialização em nível médio ou superior. A permissividade da formação em nível médio perde de vista a qualificação do trabalho docente a ser desenvolvido, devido a não existência de aprofundamento teórico básico (CAMIZÃO & VICTOR, 2016).

Assim, de acordo com a pesquisa empírica na Rede municipal de Belém no que tange à dinâmica avaliativa para identificação de deficiência em crianças da educação infantil, foi possível depreender o quanto é forte o modelo médico-psicológico no contexto avaliativo, pois a busca de um laudo, de um diagnóstico é apresentada como um dos maiores objetivos a serem alcançados, de acordo com as falas das participantes. Cheguei a esse resultado, em virtude da necessidade existente de comparar, quantificar e nomear a deficiência da criança, frente às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento pela via da educação, da cultura.

Além do que essa avaliação é realizada muito dentro de uma perspectiva individual, do que a criança tem para “mostrar” de suas questões biológicas, seja no âmbito dos espaços escolares, seja no CRIE, por meio do NAEE. Na escola, apesar de ser apontado pelas participantes que a avaliação ocorre nos múltiplos espaços que a criança experimenta, não foi possível perceber que durante essa avaliação, considera-se o que a criança consegue realizar com a ajuda de outra criança, dentro de uma proposta colaborativa, como propõe a avaliação dinâmica sugerida por Vigotski. E essa mesma perspectiva é acentuada no CRIE, quando o NAEE avalia a criança em interação apenas com a avaliadora.

Esse formato de avaliação reafirma a patologização da deficiência no campo educacional, perspectiva respaldada pela falta de um embasamento teórico-metodológico, que, conforme apresentado, busca os saberes e manuais da saúde para enquadrar a criança em uma deficiência. A falta de uma proposta de avaliação na educação especial, no âmbito municipal, a existência de uma orientação legal desatualizada (anterior inclusive ao marco da nossa educação especial brasileira, a política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva) e um PPP que oriente o trabalho pedagógico no âmbito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva tanto na escola quanto no CRIE não é de menor valor, porque reflete a falta de clareza dos critérios a serem adotados para avaliar dentro de qual perspectiva de educação? Para a reprodução do capital e fortalecimento das questões geradas pela pobreza, sobretudo dos acessos? Ou para uma educação para a emancipação, que, sobretudo, considera o ser humano em sua inteireza e totalidade relacionais, com o intuito de possibilitar para uma formação crítica? Essa formação é um dos pilares para o trabalho na educação, como foi enfatizado, apresenta muitas limitações sobre saberes relacionados à educação especial, com uma formação continuada aquém das demandas que só crescem em progressão geométrica nas escolas, graças às conquistas e consolidação, ao menos legal, dos direitos da pessoa com deficiência.

Entretanto, também foi possível perceber o engajamento social de todos os profissionais envolvidos na pesquisa, que mesmo diante de tantas limitações, estruturais e políticas, tomam os limites como desafio para fazer diferente, pois senti de forma unânime em todas as participantes a vontade em entender o trabalho que se realiza e avançar para uma mobilização para a construção de uma proposta de avaliação no âmbito municipal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa resulta de um esforço interpretativo da realidade na qual estou inserida como professora da educação infantil em interface com a educação especial. Muitas são as questões que me chamam a atenção no desafio do magistério, especialmente as que resultam da precariedade imposta pela pobreza econômica e da pouca eficiência e precariedade de recursos da máquina estatal. Em função de escolhas metodológicas inapropriadas ou anacrônicas, e até mesmo por falta de estudo que aponte um direcionamento dentro de um contexto desfavorável, encontrar alternativas de superação torna-se uma difícil missão.

Antes, porém, das conclusões e resultados a que cheguei, é necessário dizer que o horizonte de leitura desta investigação se assenta na Teoria Histórico-cultural, na dimensão tomada a partir dos escritos de Lev Semionovitch Vigotski (1896 - 1934), que em muitas obras defendeu conceitos basilares para o melhor entendimento do desenvolvimento humano, a partir das relações sociais na perspectiva ontogenética. Para tanto, adentrei no universo de sua teoria, por meio da leitura de obras como *Psicologia Pedagógica* (1936/2003), *Fundamentos da defectologia, constante do Tomo V* (1929/2012), dentre outras. E, desse modo, compreendo a discussão de diversos críticos dessas obras que, no tocante à avaliação durante o processo educativo, convergem para o campo específico da educação especial e seus desafios, principalmente, quando focalizados na questão da elegibilidade para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nesse sentido, tomam relevante destaque as contribuições de Cipriano Luckesi (2011), Hugo Beyer (2006) e Lindis e Gindis (2012), pois entendo que existem correlações que atravessam os aspectos atinentes ao problema da avaliação da aprendizagem, dentro do que pensou Vigotski sobre o processo educativo, ou seja, um processo relacional, que depende de condicionantes histórica, social e cultural que atribui significado na vida de quem aprende/ensina.

Assim, resolvi pesquisar a realidade de crianças da educação infantil, que por alguma dificuldade circunstancial ou permanente se veem estigmatizadas. Esse estigma, como bem precisei ao longo desta dissertação, é histórico. Busquei trazer ao leitor que o conceito de deficiência foi historicamente construído como o extremo oposto da eficiência, isto é, com a crença na ideia do “bem-nascido” sob o controle social eticamente questionável. A ideologia da eugenia serviu, durante muito tempo, para segregar e excluir da participação cidadã os indivíduos considerados inaptos ao convívio social, por razão de uma diferença estabelecida como um desvio padrão à normalidade estabelecida como um *status quo*, portanto, um valor

dominante. Foi por isso que problematizei a naturalização do termo deficiência, por crer que seja um pressuposto nocivo ao significado que melhor se adéqua à contemporaneidade das conquistas de quem ocupa ainda um lugar discriminado. Essa crítica se faz perceber no modo como abordo o termo, pois disserto marcando a grafia com o recurso diferencial em *itálico*, para que fique clara a tensão do significante *deficiência*, com o intuito de provocar a necessária reflexão sobre o significado deste termo no século XXI, que ganha destaque a partir do desvio do olhar da deficiência em si, para a busca da quebra de barreiras existentes que impossibilitam e/ou dificultam a inserção social e educacional. O seu uso, no entanto, ainda se faz contemporâneo, até que a pedagogia se envergonhe desse termo, como bem disse Vigotski, em um trecho de seu pensamento, transcrito na epígrafe dessa dissertação.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural (GEPEHC/UFPA) possui grande importância para o meu processo de aprendizado e desenvolvimento nos aspectos intelectual e humano, pois as discussões e estudos semanais em torno de temas relacionados à teoria e sua relação com o fazer pedagógico, foram um catalisador para finalização dessa pesquisa e certeza da sua continuidade e aprofundamento.

Foi com essa moldura, que enquadrei o problema para melhor visualizar a minha questão de pesquisa e buscar opções como resposta ao crescente número de crianças matriculadas na educação infantil, submetidas à avaliação para identificação de deficiências e seu posterior encaminhamento ao AEE, no município de Belém. Para tanto, tracei como objetivo geral: Investigar a dinâmica avaliativa para identificação de deficiência em crianças da educação infantil, no segmento pré-escola, para elegibilidade de acompanhamento na Educação Especial, na Rede Pública Municipal de Ensino de Belém, apoiada em categorias do sistema conceitual de Vigotski.

Como preconizado na metodologia, a minha observação partiu do geral para o particular, tendo sempre em vista as condicionantes que determinam o lugar de segregação daquela criança de modo tão precoce. Verifiquei que os índices de aferição da qualidade de vida no município de Belém estão entre os piores do Brasil, isso pode ser interpretado como um reflexo da pouca inserção no cenário da economia nacional, tendo uma renda *per capita* pouco expressiva (o quarto pior da Federação, com R\$ 2.210,3), sendo a capacidade de investimento deste município extremamente limitada, considerando uma população estimada, conforme estimativa do IBGE para 2017, em 1.452.275 (um milhão, quatrocentos e cinquenta e dois mil, duzentos e setenta e dois) habitantes. Essa realidade econômica desfavorável incide diretamente na qualidade de vida da população, que padece com apenas 5% de

saneamento básico e com um sistema de transporte caótico. Percebi que a face mais cruel desses números está expressa na taxa de mortalidade infantil, que ainda é uma das mais altas dentre as capitais brasileiras.

Do ponto de vista da teoria histórico-cultural, foi importante notar que essa problemática de Belém é universal, uma vez que o desenvolvimento da vida em uma determinada sociedade está intimamente ligado ao modo de produção que lhe é próprio. Quando percebo o descompasso entre as garantias previstas em lei para a promoção e proteção das crianças com essa realidade empírica, entre o direito formal e o real dessas crianças nas condições em que elas vivem, eu constato a total incapacidade de justiça social no sistema capitalista, em sua dimensão mais perversa que é o Neo-liberalismo. Uma sociedade que valoriza a fetichização e a seleção conteudística, com base no acúmulo e no excesso, em detrimento do saber colaborativo e participativo.

Durante toda a escrita desta dissertação, investi na dinâmica relacional do tema em discussão com o pensamento de Vigotski e de estudiosos que o têm como principal referência (apesar de constatar que esses estudiosos não trazem tantos elementos novos ao que foi postulado pelo autor), para se pensar e praticar uma avaliação pautada, sobretudo, na consideração de que a constituição humana ocorre pelas múltiplas relações sociais com suas diversidades de acessos por vivermos em uma sociedade de classes. E essas relações ocorrem graças à internalização, possível pela mediação semiótica, expressa por signo, palavra e símbolo. Estes são entes mediadores, que só adquirem sentido por meio do uso. Dizendo de outro modo, os meios são indiferentes quando não utilizados, mas que fazem a diferença quando utilizados, ou seja, mediação é a ação por meio de tal, que permite a transformação de quem a utiliza, ao mesmo tempo em que também transforma o meio. Esse é o sentido dialético de mediação para Vigotski.

Na pedagogia, podemos depreender os meios de diversos modos: desde legislações, normas operacionais, projetos políticos pedagógicos, literaturas sobre o tema; e na escola, materiais didáticos, livros, instrumentais. Tudo isso são instrumentos que balizam a prática e a ação dos agentes que promovem a educação. São meios pelos quais: ferramentas que possibilitam a constituição de um indivíduo. E esse indivíduo se constitui enquanto humano, segundo o mesmo autor devido à lei genética geral do desenvolvimento cultural, que expressa o desenvolvimento pessoal antecedendo o social.

Insta ressaltar, segundo o autor, que esse processo de constituição, do social para o pessoal, em outras palavras, do interpessoal para o intrapessoal ocorre da mesma forma em pessoas com ou sem deficiência. Esse conhecimento revigora e redimensiona as

possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência, pois, se todos aprendemos no social, não faz sentido evidenciar a limitação de aspectos orgânicos, mas sim caminhos alternativos e recursos especiais para possibilitar o desenvolvimento. Essa tese é reafirmada nos estudos sobre defectologia, em que se destaca a necessidade da compensação no social, como possibilidade para a compensação de uma insuficiência orgânica. Esse entendimento de aprendizado no social, de construção de si mesmo em uma dada sociedade, resulta das possibilidades concretas do trabalho humano, que expropriam as pessoas com deficiência, por tomar a produtividade como referência. Assim, conforme o autor, a deficiência se constrói no social. Essa concepção pode ser equiparada ao mais recente paradigma da pessoa com deficiência que desvia o olhar da deficiência para as barreiras existentes, sobretudo com o objetivo de eliminá-las.

Desse modo, ao considerar a avaliação como uma prática educacional e concordando com o autor, não se pode ter na criança, na deficiência, o único foco, mas sim nos processos educativos disponibilizados. Nesse aspecto, é importante reconhecer, de acordo com os seus elementos conceituais: 1) O professor como organizador do meio social educativo; 2) Que o processo educativo é trilateralmente ativo, composto pelo professor/a, a criança e o meio social educativo, este último organizado pelo professor em colaboração com as crianças; 3) A *obutchenie*, como conceito que orienta o papel da educação escolar e do professor/a, ao tratar da organização intencional do meio social educativo com vistas ao aprendizado, em contrapartida, as crianças também devem ter a intenção de aprender, configurando num dos fatores desafiadores para os/as professores desencadearem essa intenção; 4) A zona de desenvolvimento iminente ou proximal, compreendida como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento iminente merece fundamental destaque, pois o/a professor/a, ao valer-se desse conceito, não privilegia apenas o que a criança consegue realizar sozinha, como um conhecimento aprendido, mas, especialmente o que a criança consegue fazer em atividade colaborativa com o/a professor/a e/ou com parceiros mais experientes. Vigotski, inclusive, valoriza essa forma de avaliar, em colaboração, conforme definido pela avaliação dinâmica, referenciada por Beyer (2006) e Lindis & Gindis (2012).

Além desses conceitos, Vigotski realiza ainda o estudo acerca da periodização do desenvolvimento infantil que também pode contribuir com o processo de avaliação para identificação. Ele compreende a idade como um problema no processo de desenvolvimento e as crises decorrentes desse desenvolvimento, as quais ocorrem, muitas vezes, pelas faixas etárias de 1, 3 e 7 anos de idade, justamente por estarem relacionadas a períodos de mudanças

na forma da criança se relacionar com o meio, e ele destaca que esse estudo das crises é muito importante para a educação, entretanto, existem poucos estudos sobre o tema no âmbito educacional.

Desse modo, desde a primeira seção, justifico a importância da discussão em torno da problemática da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, percebendo o debate nacional sobre o tema e analisando as principais garantias legais, principalmente o referencial teórico que conflui educação especial e avaliação pedagógica para identificação e elegibilidade ao AEE do denominado formalmente Público-alvo da educação especial. Para isso, foi de suma importância a realização da revisão de literatura, que me possibilitou o esclarecimento do crescente interesse pela temática dessa elegibilidade e da necessidade de investimento em estudos sobre a temática aqui pesquisada, pois é praticamente inexistente o número de pesquisas que relacionam avaliação na educação especial e educação infantil.

Os elementos conceituais de Vigotski, em confronto com a literatura sobre a avaliação educacional, permitiram o entendimento de que essa ação pedagógica deve ocorrer de modo quantitativo e qualitativo, pois, não apenas deve-se mensurar o quanto a criança aprendeu, mas também relacionar os aspectos sociais, afetivos, de modo a colocar também em evidência as condições do processo educativo, sem perder de vista as possibilidades de desenvolvimento da criança, sobretudo nas atividades colaborativas. A LDB/1996 avança de uma perspectiva mais quantitativa para uma mais qualitativa, ao destacar que os aspectos qualitativos devem prevalecer aos quantitativos. Segundo essa mesma lei, na educação infantil a avaliação deve ocorrer mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças. Entretanto, há falta de clareza sobre qual perspectiva de desenvolvimento deve-se avaliar, refletindo na prática da comparação e padronização de desenvolvimento para identificação de deficiência, conforme visto na seção empírica.

Na segunda seção, expus o método utilizado no trabalho, que buscou consonância com os princípios teóricos e metodológicos de Vigotski, que acompanhou as questões norteadoras, girando em torno do problema central da investigação, que norteou na definição das etapas e participantes da pesquisa, contexto, procedimento de coleta das informações e análise dos dados.

A terceira e quarta seções são resultantes das duas etapas da pesquisa que se relacionam com as questões norteadoras. Na terceira, realizei um estudo documental que possibilitou a contextualização da realidade da RME de Belém no tocante à educação especial e possibilitou o entendimento de que essa rede de ensino demonstra avanços, pois busca se adequar ao proposto em lei no tocante aos pressupostos defendidos para a educação especial

na perspectiva da educação inclusiva, por meio da organização dessa oferta de educação, estruturada em um Centro de referência organizado em programas, projetos e núcleos, para o alcance de práticas inclusivas da demanda considerada público-alvo da educação especial. Sendo, entretanto necessário, a atualização dos aspectos orientadores e legais, como a resolução da educação especial, que data de 2007, anterior a política nacional de educação especial de 2008, a conclusão do projeto político pedagógico do CRIE para servirem como orientadores para essa prática em nível municipal inclusive para as escolas atualizarem e incluírem em seus projetos a educação especial como transversal à educação.

A quarta seção, resultado do estudo empírico na rede demonstrou que a avaliação para identificação de deficiência ainda ocorre muito pela via médico-psicológico, pois busca-se reafirmar a deficiência enquanto uma patologia, tendo a comparação do desenvolvimento das crianças o principal critério para iniciar o processo de identificação. O modelo médico não é o proposto pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, por esse motivo a identificação que se quer precoce, refere-se à eliminação desde a mais tenra idade de barreiras impeditivas do desenvolvimento da criança, presentes em aspectos ambientais e atitudinais. Contudo, não foi essa a perspectiva que visualizei nesse estudo e sim a da busca incessante por um laudo médico para justificar atrasos e/ou descompassos durante o processo educativo. A falta de um embasamento teórico-metodológico crítico envereda para esse caminho médico, pois, a construção desse conhecimento está instaurada historicamente, entretanto há de se fortalecer e conscientizar a importância e o lugar da educação nesse processo de formação humana.

Nesse sentido, o desafio desta pesquisa, que neste momento aponte alguns resultados, mesmo que provisórios e reticentes, direcionam para a complexidade que o problema exige, apontando um desdobramento maior em termos de aprofundamento futuro. Reconheço esse estudo como uma etapa inicial de investigação, que pretendo avançar em direção a uma pesquisa colaborativa com o intuito de construção de uma proposta de avaliação para a educação especial, na tentativa de buscar superar práticas estigmatizadoras.

REFERÊNCIAS

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. **Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta.** Paidéia (Ribeirão Preto), 1992, n.2, pp.61-69

ANACHE, Alexandra Ayach; RESENDE, Dannielly Araújo Rosado. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2016, vol.21, n.66, pp.569-591.

AMARAL, Míriam Matos. **A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém;** orientador, Profº. Dr. Genyton Odilon Rêgo da Rocha. – 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Mestrado em Educação, Belém, 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio. 1983.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga, não amadurece: conceito de maturação na teoria histórico-cultural. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 2013, vol.33, n.2, pp.414-427.

BAPTISTA. Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles org. et alii. **Educação especial: diálogo e pluralidade.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2010

BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BARROCO, Sonia Mari Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. **Educação especial e Teoria Histórico-Cultural:** em defesa da humanização do homem. Maringá: Eduem, 2012.

BARBOSA. Maria Carmen Silveira. **Projeto de Cooperação Técnica Mec E Ufrgs Para Construção De Orientações Curriculares Para A Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2009.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Cabana: Construindo uma Educação Democrática e Popular.** Cadernos de educação n.º 1. Belém, 1999.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico da Escola 124 Cabana: Orientações para a organização do planejamento escolar.** COED/CEAL/SEMEC, 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Travessias Inclusivas de Saberes: O projeto político pedagógico da Escola Cabana de Belém (1997-2004)**. Cadernos de Educação n.º 10. Belém, 2004.

BEYE, H. O. **Inclusão e Avaliação na Escola**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para a organização e oferta do atendimento educacional especializado na Educação Infantil, nota técnica conjunta No 02/2015 de 04 de agosto de 2015**. Brasília: MEC/SECADI, 2015.

_____. **Constituição Federal de 5 de outubro 1988**. Brasília: DF, 5 out. 1988

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: DF, 13 jul. 1990.

_____. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Brasília, DF, 20 dez.1996.

_____. Ministério da Educação. **Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado-AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares, nota técnica No 11/2010 de 07 de maio de 2010. MEC/SEESP/GAB**. Brasília: MEC/GAB, 2010.

_____. BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva**. In: ROSITO, Maurício; BORTOLINI, Sirlei; ACCORSI, Maria. (Org.). Porto Alegre: Companhia Rio-grandense de Artes Gráficas (CORAG), 2015.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução no 5 de 17/12/2009**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: CNE/CEB, 2001

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

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial no 555, de 5 de junho de 2007**. MEC/SEESP/GAB. Brasília: MEC, GAB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientação pedagógica** in FÁVERO, Eugênia Augusta; PANTOJA, Luísa de M.P.; MANTOAN, Maria Tereza E. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

_____. Congresso Nacional Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: 1996.

_____. Congresso Nacional Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Brasília: MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: Recomendações para construção de escolas inclusivas**. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC 2008.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009: Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei da Inclusão**. Brasília, DF, 06 jul. 2015.

_____. **Revista da Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, v.1, n.1, out. 2005.

BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2012, vol.18, n.1, pp.141-154.

BRIDI, F. Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25 n. 44, p. 208 499-512, set./dez. 2012.

CAMIZÃO, Amanda Costa, 1989-C183c **Conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial : o modelo médico-psicológico ainda vigora?** / Amanda Costa Camizão. –2016. Orientador: Sonia Lopes Victor. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

CAMIZÃO, A.C; VICTOR, S.L. **Formação de professores do observatório nacional de educação especial: implicações da avaliação**. Artigo apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPED-04 a 08 de outubro de 2015, UFSC –Florianópolis

CAMIZÃO A. C.; VICTOR S. L.; CONDE P. S.; **Estimulação precoce na educação especial: algumas provocações.** Artigo apresentado na 38ª Reunião Nacional da ANPEd-01 a 05 de outubro de 2017, UFMA–São Luís. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT15_1199.pdf

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do Ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 300f. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos/SP:Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), 2004.

CASTILLO Arredondo, Santiago. **Avaliação educacional e promoção escolar/** Santiago Arredondo Castillo, Jesús Cabrerizo Diago: tradução de Sandra Martha Dolinsky- Curitiba: Ibepex;. São Paulo: Unesp, 2009.

CHAVES, Marta; TULESKI, Silvana. **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa.** Maringá: Eduem, 2015.

DELARI JR., A. **Vigotski e a prática do psicólogo:** em percurso da psicologia geral à aplicada. Umuarama – PR: Mimeo, 2009.

_____. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. In: TULESKI, S. C., CHAVES, M. e LEITE, H. A. (Orgs.). **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa.** Maringá - PR: EDUEM, 2015, p. 43-82.

_____. 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.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 2007.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org). **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; TULESKI, Silvana. **A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos.** 2 ed. Maringá: Eduem, 2012.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. **Políticas e práticas de Educação inclusiva**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013

GUGEL, Maria aparecida Gugel. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Mai-Ago, 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

HERADÃO, Julia Gomes. **Avaliação pedagógica para definição de atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual na percepção de professores especialistas**. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Ed. Autores associados, 2011.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011

_____. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus editorial, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Avaliação na educação infantil: algumas reflexões**. São Paulo: ANPED, 2007.

NUERNBERG, Adriano Henrique. **Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual**. Maringá: Scielo, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2>>. Acesso em: 18 out. 2015.

OLIVEIRA, Cassia Carolina Braz de & MANZINI, Eduardo José. Encaminhamento e perfil do público-alvo da educação especial de uma sala de recursos multifuncionais: estudo de caso. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2016, vol.22, n.4.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental.** Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Possibilidades de histórias ao contrário:** ou como desencaminhar o aluno da classe especial. São Paulo: Plexus, 2004.

_____. **Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental.** 3. Ed. Campinas, SP: Autores associados, 2007 (coleção educação contemporânea).

PÉREZ GOMEZ, Angel. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GOMEZ, Angel (Org.). **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIETROBOM, Franciely Olinari; MARTINS, Morgana de Fatima Agostini. Avaliação e encaminhamento para o atendimento educacional especializado: aproximações com Norbert Elias. In: **Anais do 7º Congresso Brasileiro de Educação Especial**, 2016. Campinas: GALOÁ, 2018.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Vigotski.** São Paulo: Cortez, 2005.

REGO, Teresa C. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Vigotski.** São Paulo, Cortez, 2005.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RESENDE, Alice Almeida Chaves de; MENDES Eniceia Gonçalves; D'AFFONSECA Sabrina Mazo. Avaliação do alunado brasileiro público alvo da educação especial . In: **Anais do 7º congresso brasileiro de educação especial, 2016**. Campinas: Galoá, 2018.

SÁ BARRETTO, Elba Siqueira de. A avaliação na educação básica entre dois modelos. In: **Revista Educação & sociedade**, ano XXII, nº 75, Agosto/2001

SALES, Suelen da Silva. **Avaliação em educação especial: uma proposta de construção coletiva**. Vitória: SEMEC, 2014

SCHEIBE, Leda. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educar**. n 24. Curitiba: UFPR, 2004.

_____. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas In: **Anais - Trabalho apresentado na 26ª Reunião anual da Anped, GT 05- Estado e Políticas Educacionais**, 2003.

SOARES, Ana Maria Irribarem; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza; BAIBICH, Tânia Maria. Superdotação: identificação e opções de atendimento. **Educ. rev.** [online]. 2004, n.23, pp.125-141.

SOUZA, Marta Alves da Cruz. **A prática avaliativa na educação especial: processos de reflexão com o outro**. Vitória: SEMEC, 2015.

STELMACHUK, Anaí Cristina da Luz. Avaliação de alunos com suspeita de deficiência intelectual: aspectos históricos no estado do Paraná. In: **Anais do 7º congresso brasileiro de educação especial, 2016**. Campinas: Galoá, 2018.

TEIXEIRA. Sônia Regina dos Santos. **A relação cultura e subjetividade nas brincadeiras de faz de conta de crianças ribeirinhas da Amazônia**. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3369_texto.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. MELLO, Suely Amaral. **Formação de Professores: uma teoria para orientar as práticas**. In: CORRÊA, C. H. A.; CAVALCANTE, L. I. P.; BISSOLI, M. F. (orgs). Formação de professores em perspectiva. Manaus: Edua, 2016, pp. 85-108

_____. Crianças ribeirinhas brincando na pré- escola. **Psicol. Reflex. Crit.** [online]. vol.21, n.3, 2008.

MENDES, E. G. e CIA, F. **Observatório nacional de educação especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns**. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/seminarios/iv-observatorio-da-educacao/Educacao_especial_na_perspectiva_da_educacao_inclusiva/Observatorio-Nacional-de-Educacao-Especial-estudo-em-rede-nacional-sobre-as-salas-de-recursos-Eniceia-G-Mendes.pdf

TULESKI, Silvana Calvo & EIDT Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; AZEVEDO, Ana D'Arc Martins de; SANTOS, Tania Regina Lobato dos. **A presença de Paulo Freire na educação inclusiva da escola cabana no período de 1997 a 2004**. *Educação Online*, [S.l.], n. 14, p. 54-70, dec. 2013. ISSN 1809-3760. Disponível em: <http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/78>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

VAZ, C. **A concepção de professor na perspectiva inclusiva: disputas e estratégias de consolidação da política de educação especial no início do século XXI**. In: _____. (Org.) . Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI. Florianópolis/UFSC/CED/NUP, 2017. P. 67-108. Disponível em: [http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba 2017.pdf](http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba%202017.pdf)

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1999.

VICTOR, S. L.; BORGES, D. C. P.; GOMIDE, M. G. S.; SOUZA, M. A. C. A implantação das salas de recursos multifuncionais do atendimento educacional especializado: o que revelam as políticas dos municípios e os gestores de educação especial. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.). **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro&João, 2013.

VYGOTSKI, L. S. **A transformação socialista do homem**. URSS: Varnitso, 1930. Tradução de Roberto Della Santos Barros. Portal do PSTU: <http://pstu.org.br>.

_____. La colectividad como fator de desarrollo del niño deficiente. In: _____. **Obras Escogidas**. Tomo V. Madrid: Visor. 1931/1997, p. 213-234

_____. Los problemas fundamentales da la defectología contemporánea. In: _____. **Obras Escogidas**. Tomo V. Madrid: Machado Libros. 1929/2012, p. 11-40

_____. **Os fatores biológico e social da educação.** In Psicologia pedagógica. Porto Alegre, RS: Artmed, 1926/2003. p. 75-83.

_____. **A psicologia e o professor.** In Psicologia pedagógica. Porto Alegre, RS: Artmed, 1926/2003. p. 295-306.

_____. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: **Obras escogidas** - Tomo III. 2.ed. Madrid: Visor. (1931/2000) p. 139-168

_____. El problema de la edad. In: VYGOTSK, L. S. **Obras escogidas. Tomo IV.** 1. ed. Madrid: Visor. 1996. p. 251-273.

_____. Prólogo à versão russa do livro de E. Thorndike, “Princípios de ensino baseados na psicologia”. In VIGOSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 149-178.

_____. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** (Tradução Denise Regina Saler, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques). Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011.

_____. **A formação social da mente.** Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Psicologia e Pedagogia).

APÊNDICE A - MODELO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA NO CRIE



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL - GEPEHC

AUTORIZAÇÃO

Eu _____, abaixo assinado, responsável pelo “Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes” (CRIE), autorizo a realização do estudo **“Dinâmica avaliativa para identificação de deficiência em crianças da Educação Infantil: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Belém - Pará”**, na Escola Municipal de Educação Infantil Alana de Souza Barbosa, a ser conduzido pelas pesquisadoras abaixo relacionadas, no período de setembro a dezembro de 2017. O referido estudo é parte do Projeto de Dissertação de Mestrado de Leilane de Nazaré Fagundes Pessoa, orientado pela Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará. Fui informada pelas pesquisadoras acerca das características e objetivos da pesquisa, bem como sobre as atividades que serão realizadas na referida instituição escolar.

Belém, 11 de setembro de 2017.

Céli Denise Corrêa da Costa
Coordenadora do Crie

LISTA NOMINAL DAS PESQUISADORAS:

Leilane de Nazaré Fagundes Pessoa – (Mestranda – Aluna-pesquisadora)
Sônia Regina dos Santos Teixeira – (Orientadora – Pesquisadora)

APÊNDICE B - TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL - GEPEHC

TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, **Leilane de Nazaré Fagundes Pessoa**, mestrande do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará e participante na condição de pesquisadora principal do Projeto de Dissertação intitulado **“Dinâmica avaliativa para identificação de deficiência em crianças da Educação Infantil: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Belém - Pará”**, orientado pela Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira, que tem por objetivo investigar a dinâmica avaliativa de crianças da Educação Infantil para elegibilidade de acompanhamento na Educação Especial, no sistema municipal de ensino de Belém, no período de setembro a dezembro de 2017, a partir de pesquisa em documentos institucionais, e de aplicação de questionário e de entrevista com professores/as da sala de recursos multifuncional da Escola Municipal de Educação Infantil Alana de Souza Barbosa, e com técnicas do CRIE (Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes), integrantes do Núcleo de Avaliação Educacional Especializada.

Estou consciente de que os depoimentos coletados nas entrevistas serão usados exclusivamente como material empírico para o referido estudo, podendo vir a ser utilizados em trabalhos acadêmicos decorrentes do mesmo.

Será resguardado o anonimato das professoras participantes da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a elas na redação do(s) texto(s) relativos à pesquisa.

Belém – PA, de de 2016.

Leilane de Nazaré Fagundes Pessoa

CPF – 799.720.552-72

APÊNDICE C - TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO –PROFISSIONAIS DO CRIE



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL – GEPEHC

Ao Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O CRIE

Título do Projeto: “Dinâmica avaliativa para identificação de *deficiência* em crianças da Educação Infantil: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Belém - Pará”

Como parte do Projeto de Dissertação intitulado “**Dinâmica avaliativa para identificação de *deficiência* em crianças da Educação Infantil: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Belém - Pará**”, realizado pela mestrande Leilane de Nazaré Fagundes Pessoa, brasileira, casada, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, RG N.º 3850236 SSP/PA e CPF N.º 799720552-72, com endereço na Rua Silva Santos, N.º. 118, Bairro Campina, Belém, Pará e orientado pela Prof^a Dr^a Sônia Regina dos Santos Teixeira, brasileira, casada, professora do ensino superior, RG N.º 2463961 e CPF N.º 15285782287, com endereço na Travessa Guerra Passos, N.º. 166, bairro: Guamá, cidade Belém, Estado Pará, realizaremos um estudo, que tem por investigar a dinâmica avaliativa de crianças da Educação Infantil para elegibilidade de acompanhamento na Educação Especial, no sistema municipal de ensino de Belém, no período de setembro a dezembro de 2017, a partir de pesquisa em documentos institucionais e de aplicação de questionário e de entrevista com técnicas do CRIE (Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes), integrantes do Núcleo de Avaliação Educacional Especializada.

Para isso, gostaríamos de obter o Consentimento para realização da pesquisa no “**Centro Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE)**”, bem como o uso das informações obtidas nesse trabalho. Nesse sentido, solicitamos que sejam autorizadas:

- 1. Entrevistas com profissionais do núcleo de avaliação**
- 2. Disponibilização de acessos a documentos institucionais, tais como: Projeto político pedagógico, Relatório das ações anuais do CRIE, Relatório de encaminhamento para avaliação educacional especializada e devolutiva da avaliação.**

Esse tipo de procedimento tem sido realizado em várias pesquisas em Educação, sem nenhum prejuízo à saúde e ao bem-estar dos participantes. Além disso, não serão revelados os

nomes dos/as professores/as participantes e os resultados da mesma serão usados, exclusivamente, para fins científicos e didáticos. Os participantes da pesquisa são livres para participar e/ou retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer forma de represália.

Agradecemos a sua colaboração.

Orientadora
Sônia Regina dos Santos Teixeira
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

Aluna-pesquisadora
Leilane de Nazaré Fagundes Pessoa
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecida sobre o conteúdo da mesma, assim de como de seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre e espontânea vontade, participarei da pesquisa, a ser realizada no Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes

Belém – Pará, ____/____/____

Assinatura da professora

Profª Drª Sônia Regina dos Santos Teixeira
E-mail: sregina@ufpa.br
Fones: 91 8116-2057/ 91 8721-2157

Profª Mestranda Leilane de Nazaré Fagundes Pessoa
E-mail: leilanafagundesm@hotmail.com
Fones: 91 98415-2279

APÊNDICE D – PLANO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Título do Projeto: “Dinâmica avaliativa para identificação de *deficiência* em crianças da Educação Infantil: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Belém - Pará”

Entrevista

Local: EMEIF Alana de Souza Barboza

Participante: Professora da Sala de Recursos Multifuncionais

Apresentação da pesquisadora: Licenciada em Pedagogia/ Esp. Em Educação Especial e Inclusiva/ Esp. Em Letramento e Formação de Professores / Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/ Pesquisadora na área da infância e educação especial com aportes na teoria histórico-cultural

Objetivo da entrevista: Compreender o contexto e percurso da formação profissional com interface ao trabalho na educação infantil e inclusiva.

- 1) Nome completo: _____
- 2) Estado civil: _____ Idade: _____
- 3) Qual a sua relação funcional com a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC)?
() estatutária () Prestadora de serviço
- 4) Qual a sua carga horária diária de trabalho? Concentradas na mesma escola? Caso não, por favor especifique.
- 5) Há quanto tempo você trabalha como professora na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)?
- 6) Você teve acesso a algum instrumento orientador para realizar a avaliação de crianças que podem indicar ser demanda para a educação especial? Caso sim, ele lhe ajuda nesse processo?
- 7) São diferentes os procedimentos utilizados para avaliação de crianças da educação infantil para alunos/as de outros níveis de ensino? Caso sim, por favor especifique a diferença.
- 8) Em se tratando da educação infantil, em nível de pré-escola, como ocorre o percurso de crianças encaminhadas para avaliação na SRM?
- 9) Quais são os critérios utilizados para realizar a inserção de crianças no Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Especifique se por meio de diretrizes orientadoras em âmbito nacional ou local, por meio do Centro de Referência em Inclusão

Educacional Gabriel Lima Mendes (Crie) ou se por meio de conhecimentos individuais.

- 10) Você participa de formações continuadas em serviço com temáticas voltadas à educação especial e inclusiva? Caso sim, você recorda quais foram as temáticas? Elas tiveram implicações na sua prática pedagógica?
- 11) Caso queira, relate uma experiência que você considera exitosa no âmbito da avaliação de identificação de deficiência.

APÊNDICE E – PLANO DE ENTREVISTA COM TÉCNICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CRIE/SEMEC



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Título do Projeto: “Dinâmica avaliativa para identificação de *deficiência* em crianças da Educação Infantil: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Belém - Pará”

Entrevista

Local: Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE)

Participantes: Técnicas do Núcleo/ Equipe de Educação Infantil

Apresentação da pesquisadora: Licenciada em Pedagogia/ Esp. Em Educação Especial e Inclusiva/ Esp. Em Letramento e Formação de Professores / Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/ Pesquisadora na área da infância e educação especial com aportes na teoria histórico-cultural

Objetivo da entrevista: Compreender o contexto e percurso da formação profissional com interface ao trabalho na educação infantil e inclusiva.

- 1) Nome completo: _____
- 2) Estado civil: _____ Idade: _____
- 3) Qual a sua formação?
- 4) Possui pós-graduação? Em caso positivo, por favor especifique.
- 5) Qual a sua relação funcional com a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC)?
() estatutária () Prestadora de serviço
- 6) Qual a sua carga horária diária de trabalho? Concentradas na mesma função? Caso não, por favor especifique.
- 7) Há quanto tempo você trabalha na educação especial?
- 8) Como o núcleo é distribuído? Há quantos integrantes na equipe da educação infantil? Por favor, especifique as formações profissionais, carga horária e atribuição de cada integrante.
- 9) Qual o objetivo do núcleo? E da equipe de educação infantil?
- 10) Qual a abrangência de atuação da Educação Infantil?
- 11) Como o trabalho da Equipe é desenvolvido?
- 12) Você conhece/participou do processo de inclusão da RMEB no período da Escola Cabana? As propostas desenvolvidas atualmente diferem do que era proposto? Qual/is a/s principais diferenças?

- 13) Paulo Freire estava presente nas orientações do projeto Escola Cabana e existia a concepção de desenvolvimento humano considerando os aspectos sócio-históricos. Esses princípios continuam na proposta de trabalho? Por favor especifique.
- 14) Como ocorre o processo de avaliação das crianças acompanhadas por esta equipe?
- 15) No que tange à avaliação de identificação, como é o procedimento desenvolvido nas UEIS?
- 16) Quais são as orientações para a ação avaliativa fornecidas às UEIS? Existe um documento que oriente o que deve ser observado nas crianças para o encaminhamento à avaliação na educação especial seja realizado?
- 17) Quais são os critérios utilizados para realizar a inserção de crianças no acompanhamento da presente equipe? Especifique se por meio de diretrizes orientadoras em âmbito nacional ou local, por meio do Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (Crie) ou se por meio de conhecimentos individuais.
- 18) Quanto tempo em média dura o processo de avaliação?
- 19) Quais as orientações do NAEE para o desenvolvimento da avaliação de identificação?
- 20) Das crianças da educação infantil encaminhadas para a avaliação, qual a maior ou maiores recorrências de indicativo de deficiência e/ou transtorno?
- 21) Existe um protocolo avaliativo ou documento orientador para realização da avaliação de identificação? Em caso positivo, informe brevemente.
- 22) Existe interface no procedimento avaliativo com as áreas da saúde, assistência, esporte e lazer? Informe brevemente como ocorre.
- 23) As DCNEI organizadas pela SEMEC/Belém compreende a criança a partir da concepção das múltiplas linguagens. A presente Equipe também utiliza essa concepção da sociologia da infância para desenvolver suas práticas e avaliações? Explique brevemente.
- 24) Você considera crescente o número de crianças encaminhadas para avaliação na Educação Especial? A que você atribui esse crescimento? Você poderia me informar a demanda desse encaminhamento nos últimos três anos?
- 25) No caso de crianças encaminhadas que não são demanda para atendimento, você considera que ocorreu estigmatização da criança e da família?
- 26) No caso de crianças consideradas demanda para atendimento, como este é desenvolvido?
- 27) A equipe desenvolve formações continuadas em serviço com temáticas voltadas à educação especial e inclusiva no âmbito da educação infantil? Como ocorre essa dinâmica de formação continuada?
- 28) Caso queira, relate uma experiência que você considera exitosa no âmbito da avaliação de identificação de deficiência no âmbito da educação infantil.

APÊNDICE F – PLANO DE ENTREVISTA COM UMA PROFESSORA DA SALA DE REFERÊNCIA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Título do Projeto: “Dinâmica avaliativa para identificação de *deficiência* em crianças da Educação Infantil: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Belém - Pará”

Entrevista

Local: EMEIF Alana de Souza Barboza

Participantes: Professoras da Educação Infantil

Apresentação da pesquisadora: Licenciada em Pedagogia/ Esp. Em Educação Especial e Inclusiva/ Esp. Em Letramento e Formação de Professores / Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/ Pesquisadora na área da infância e educação especial com aportes na teoria histórico-cultural

Objetivo da entrevista: Compreender o contexto e percurso da formação profissional com interface ao trabalho na educação infantil e inclusiva.

- 1) Nome completo: _____
- 2) Estado civil: _____ Idade: _____
- 3) Qual a sua relação funcional com a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC)?
() estatutária () Prestadora de serviço
- 4) Qual a sua carga horária diária de trabalho? Concentradas na mesma escola? Caso não, por favor especifique.
- 5) Qual a sua formação profissional inicial e continuada?
- 6) Há quanto tempo você trabalha como professora da educação infantil? E há quanto tempo você trabalha na perspectiva da inclusão de crianças com deficiência?
- 7) Você conhece o Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (Crie) e suas ações para a inclusão? Caso sim, por favor especifique.
- 8) Você participa de formações continuadas em serviço com temáticas voltadas à educação especial e inclusiva? Caso sim, você recorda quais foram as temáticas? Elas tiveram implicações na sua prática pedagógica?
- 9) Acerca das crianças consideradas como demanda para a educação especial e acompanhamento das salas de recursos, por meio do AEE. Você sabe quais são essas crianças, de acordo com os documentos legais que tratam da temática?
- 10) Com que base você realiza a avaliação para encaminhar as crianças consideradas demanda da educação especial para a sala de recursos?

- 11) Você teve acesso a algum instrumento orientador para realizar a avaliação de crianças que podem indicar ser demanda para a educação especial? Caso sim, ele lhe ajuda nesse processo?
- 12) Você sente dificuldades em realizar a avaliação de identificação para encaminhar crianças à educação especial? Caso sim e caso não, por favor especifique por quê.
- 13) Caso queira, relate uma experiência que você considera exitosa no âmbito da avaliação de identificação de deficiência.

APÊNDICE G – PLANO DE ENTREVISTA COM UMA PROFESSORA DE REFERÊNCIA DISTRITAL



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Título do Projeto: “Dinâmica avaliativa para identificação de *deficiência* em crianças da Educação Infantil: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Belém - Pará”

Entrevista

Local: Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE)

Participantes: Professora de Referência do Distrito Administrativo do Bengui (DABEN)

Apresentação da pesquisadora: Licenciada em Pedagogia/ Esp. Em Educação Especial e Inclusiva/ Esp. Em Letramento e Formação de Professores / Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/ Pesquisadora na área da infância e educação especial com aportes na teoria histórico-cultural

Objetivo da entrevista: Compreender o contexto e percurso da formação profissional com interface ao trabalho na educação infantil e inclusiva.

- 1) Nome completo: _____
- 2) Estado civil: _____ Idade: _____
- 3) Qual a sua relação funcional com a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC)?
() estatutária () Prestadora de serviço
- 4) Qual a sua carga horária diária de trabalho? Concentradas na mesma função? Caso não, por favor especifique.
- 5) Há quanto tempo você trabalha como professora de referência na SEMEC?
- 6) Quais são os critérios para inserção de crianças demanda da educação especial no Sistema de Informação de Gestão acadêmica (SIGA)?
- 7) Existem crianças enturmadas e não enturmadas no SIGA. O que isso significa?
- 8) Como funciona a enturmação na educação especial de crianças da educação infantil?
- 9) Quais são os critérios utilizados para encaminhar crianças para avaliação no NAEF?

APÊNDICE H – PLANO DE ENTREVISTA COM TÉCNICAS DO NÚCLEO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL ESPECIALIZADA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Título do Projeto: “Dinâmica avaliativa para identificação de *deficiência* em crianças da Educação Infantil: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Belém - Pará”

Entrevista

Local: Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE)

Participantes: Equipe do Núcleo de Avaliação Educacional Especializada (NAEE)

Apresentação da pesquisadora: Licenciada em Pedagogia/ Esp. Em Educação Especial e Inclusiva/ Esp. Em Letramento e Formação de Professores / Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/ Pesquisadora na área da infância e educação especial com aportes na teoria histórico-cultural

Objetivo da entrevista: Compreender o processo desenvolvido na avaliação diagnóstica de identificação de deficiência

- 1) Nome completo: _____
- 2) Estado civil: _____ Idade: _____
- 3) Qual a sua relação funcional com a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC)?
() estatutária () Prestadora de serviço
- 4) Qual a sua carga horária diária de trabalho? Concentradas na mesma função? Caso não, por favor especifique.
- 5) Há quanto tempo você trabalha no NAEE?
- 6) O NAEE possui quantos integrantes? Por favor, especifique as formações profissionais de cada um.
- 7) Qual o objetivo do NAEE?
- 8) Como a equipe se organiza para realizar a avaliação diagnóstica?
- 9) A educação especial na rede foi instaurada no período da escola cabana e no PPP desse projeto existiam orientações de como realizar a avaliação na ed.especial. Vcs tiveram acesso a esse material? Valem-se dele no direcionamento das orientações? Especifique
- 10) Quais critérios teórico-metodológicos estão envolvidos no processo da avaliação diagnóstica para identificação de deficiência e como essa avaliação é desenvolvida?
- 11) Quais são os critérios utilizados para reconhecer que uma criança é demanda para a educação especial?
- 12) Existe um protocolo avaliativo ou documento orientador para realização da avaliação de identificação? E específico para a Educação Infantil? Informe brevemente.

- 13) Das crianças da educação infantil encaminhadas para a avaliação, qual a maior ou maiores recorrências para serem encaminhadas à avaliação?
- 14) Esse núcleo realiza formações/orientações de como deve ser realizada a avaliação para identificação do público-alvo da educação especial para os professores de SRM, e equipe de educação infantil, considerando que eles estão em contato direto com os professores de sala regular? Caso sim, como é organizado o planejamento dessa ação?
- 15) Quanto tempo dura uma avaliação diagnóstica?
- 16) Existe grande queixa entre professores/as sobre a demora no retorno das avaliações. Por que isso ocorre?
- 17) Existe interface no procedimento avaliativo com as áreas da saúde e da assistência? Caso sim, informe brevemente como ocorre.
- 18) São estabelecidas redes de apoio?

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS DA SALA DE REFERÊNCIA

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Título do Projeto: “**Dinâmica avaliativa para identificação de *deficiência* em crianças da Educação Infantil: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Belém - Pará**”

Local: EMEIF Alana de Souza Barboza

Participantes: Professoras da Educação Infantil

Apresentação da pesquisadora: Licenciada em Pedagogia/ Esp. Em Educação Especial e Inclusiva/ Esp. Em Letramento e Formação de Professores / Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/ Pesquisadora na área da infância e educação especial com aportes na teoria histórico-cultural

Objetivo do questionário: Compreender a dinâmica avaliativa para identificação de deficiência em crianças da educação infantil na perspectiva da educação inclusiva.

1 - Dados pessoais:

Nome: _____ Data: _____

Vínculo funcional: () Efetivo () Temporário

Tempo de atuação na Educação Infantil: _____ anos.

2- Escolaridade:

Nível de escolaridade	Curso	Instituição em que cursou/cidade	Ano de conclusão
Ensino Médio			
Ensino Superior			
Especialização (1)			
Especialização (2)			
Mestrado			
Doutorado			

Outros cursos realizados nos últimos cinco anos [na sua área de atuação] (extensão, aperfeiçoamento, oficinas pedagógicas e similares): Inicie pelo mais recente.

Curso	Instituição em que cursou/cidade	Ano	Carga horária (aproximada)

3- Sobre a prática avaliativa

3.1- Quais são os suportes metodológicos que você utiliza para realizar a avaliação das crianças no decorrer do ano letivo?

3.2- De que forma você realiza a avaliação inicial ou diagnóstica?

3.3- Durante qual momento da avaliação surgem suspeitas de deficiências nas crianças? (no início do ano letivo, durante, no final)

3.4- Quais são os critérios utilizados que sinalizam para eventual deficiência? Há embasamento teórico para a realização dessa prática?

3.5- Existem instrumentais/orientações [técnicas e/ou jurídicas] para a realização dessa avaliação de identificação de deficiência? Em caso positivo, por favor, especifique se: elaborado pela escola, pelo CRIE ou de forma individual.

4- Sobre quantitativo de crianças no ano de 2017

4.1- Quantidade de crianças em sua turma:_____

4.2- Quantidade de crianças com diagnóstico de deficiência:_____

4.3- Quantidade de crianças com suspeita de terem deficiência:_____

4.4- Quantidade de crianças encaminhadas para a avaliação na educação especial:_____

4.5- Quantidade de crianças com retorno da avaliação da educação especial (avaliações concluídas):_____

4.6- Havia estagiário/a? () sim () não

Quantos: _____

Direcionado para criança com qual deficiência? _____

5- Sobre formação continuada em contexto

5.1- Você já participou de formações que tratassem acerca:

a) Da avaliação na educação infantil? () sim () não

b) Da avaliação na perspectiva da educação inclusiva? () sim () não

c) Da avaliação para identificação de deficiência em crianças da educação infantil? () sim () não

d) Em caso positivo, por favor especifique o ano e se a referida(s) formação(ões) ajudou para a orientação do trabalho pedagógico.

6- Você teria sugestões e/ou insatisfações de como é desenvolvida a avaliação para identificação de deficiência em crianças da educação infantil?
