PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E FORMAÇÃO HUMANA – LIPEFH

CARLA CAMPOS DE OLIVEIRA ALMEIDA

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DO MUNICÍPIO DE EXTREMA: UM ESTUDO DE CASO.

São Paulo
2017

Almeida, Carla Campos de Oliveira.
Avaliação Pedagógica de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais do Município de Extrema: Um Estudo de Caso. / Carla Campos de Oliveira Almeida. 2017.
121 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2017.
Orientador (a): Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri.

1. Avaliação educacional. 2. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). 3. Avaliação educacional de alunos com NEE.

I. Lorieri, Marcos Antônio. II. Titulo

CDU 37

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E FORMAÇÃO HUMANA – LIPEFH

CARLA CAMPOS DE OLIVEIRA ALMEIDA

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DO MUNICÍPIO DE EXTREMA: UM ESTUDO DE CASO.

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora, como requisito parcial para obtenção do título de MESTRE, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Nove de Julho – UNINOVE.

Orientador: Professor Doutor Marcos Antônio Lorieri.

.

São Paulo

2017

CARLA CAMPOS DE OLIVEIRA ALMEIDA

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DO MUNICÍPIO DE EXTREMA: UM ESTUDO DE CASO.

Dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, submetida à Banca Examinadora formada por:

_____

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri – UNINOVE/SP.

_____

Titular I: Profª Dra. Elaine Teresinha Dal Mas Dias – UNINOVE/SP.

_____

Titular II: Profª Dra. Branca Jurema Ponce – PUC/SP.

_____

Suplente I: Profª Dra. Patrícia Del Nero Velasco – UFABC/SP.

_____

Suplente II: Profª Dra. Rosimery Roggero – UNINOVE/ SP.

São Paulo, 31 de março de 2017.

_____

PROFESSOR: DR. JOSÉ EUSTÁQUIO ROMÃO
Diretor do PPGE – UNINOVE/SP.

RESUMO

ALMEIDA, Carla Campos de Oliveira. **Avaliação Pedagógica dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais do Município de Extrema: Um Estudo de Caso.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

A avaliação das aprendizagens serve como instrumento dinâmico das práticas pedagógicas, principalmente quando o cenário educacional é atravessado pelo movimento de inclusão. A proposta da pesquisa é compreender e refletir sobre as práticas avaliativas dos professores de ensino regular do ensino fundamental I (1º ao 5º ano) do município de Extrema - MG, utilizadas com alunos com necessidades educacionais especiais. O problema de pesquisa foi delineado a partir de preocupações apresentadas pelas professoras que atuam com estes alunos nas escolas do município, tais como: como avaliar os alunos com NEE? Que notas atribuir? Estas questões levaram à busca por interlocutores diretamente envolvidos com a problemática, principalmente professores das escolas municipais que atendiam no ensino regular o maior número de alunos com NEE por turma. Trata-se de um estudo de caso. O trabalho reúne reflexões que emergiram do referencial teórico elaborado e análise dos dados obtidos em relatos de professoras e nos questionários respondidos por elas, bem como de observações do cotidiano escolar e, ainda, do cotejo com os documentos de orientação da Secretaria Municipal de Educação que constam do Plano Municipal de Educação (2015 a 2024). As conclusões indicam tensões conceituais sobre o aluno com deficiência, suas possibilidades de aprendizagens e sua avaliação educacional. A análise dessas tensões leva a considerações, mais do que a conclusões, que têm a intenção de colaborar para o aprofundamento das discussões a respeito de tema tão importante para os educadores que trabalham com estes alunos e, mais ainda, para eles próprios.

Palavras–chave: Avaliação educacional. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Avaliação educacional de Alunos com NEE.

ABSTRACT

ALMEIDA, Carla Campos de Oliveira. **Pedagogical Evaluation of Students with Special Educational Needs of the Municipality of Extrema: A Case Study.** Dissertation (Master in Education) - Graduate Program in Education, University on July 09, São Paulo, 2017.

The evaluation of learning serves as a dynamic instrument of pedagogical practices, especially when the educational scenario It is crossed by the inclusion movement. The research proposal is to understand and reflect on the evaluative practices of regular teachers and elementary school teachers (1st to 5th year) of the municipality of Extrema – MG, of students with special educational needs. The research problem was delineated from concerns presented by the teachers who work with these students in the schools of the municipality, such as: how to evaluate students with SEN? What notes to assign? These questions led to the search for interlocutors directly involved with the problem, Mainly teachers from municipal schools who attended in regular education the largest number of students with SEN per class. It is about a case study. The work brings together reflections that emerged from the theoretical elaborated and analysis of the data obtained in teachers' reports and the questionnaires answered by them, As well as observations of everyday school life and also of the comparison with the guidance documents of the Municipal Department of Education that are included in the Municipal Plan of Education (2015 to 2024). The conclusions indicate conceptual tensions over the student with disabilities, Their possibilities of learning and their educational evaluation. The analysis of tensions leads to considerations, rather than to conclusions, that they intend to collaborate to deepen the discussions on such an important topic for educators who work with these students and, even more, for themselves.

Keywords: Educational evaluation. Students with special educational needs (SEN). Educational evaluation of Students with SEN.

RESUMEN

ALMEIDA, Carla Campos de Oliveira. **La Evaluación Pedagógica de los Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Extrema Municipio: Un Estudio de Caso.** Disertación (Maestría en Educación) - Programa de Estudios de Graduado en Educación, Universidad Nueve Julio de São Paulo, 2017.

La valorización de los aprendizados sirve como instrumento dinámico de las prácticas pedagógicas, principalmente cuando el escenario educacional es atravesado por el movimiento de inclusión. La propuesta de la pesquisa es comprender y reflejar sobre las prácticas de evaluación de los professores de enseñanza regular y de la enseñanza fundamental I (1º al 5º año) del Municipio de Extrema MG, utilizados con alumnos con necesidades educacionales especiales. El problema de la investigación fue delineado a partir de preocupaciones presentadas por los professores que actúan con estos alumnos en las escuelas del Municipio, tales como: ¿como evaluar los alunos com NEE? ¿Que notas atribuirle? Estas questiones llevaron a la búsqueda por interlocutores directamente relacionados com el problema, principalmente profesores de las escuelas municipales que atendían en la enseñanza regular el mayor número de alumnos com NEE por salón. Se trata de um estúdio de caso. El trabajo reúne reflexiones que emergieron del referencial teórico elaborado y análisis de los datos obtenidos en relatos de profesoras y en los cuestionarios respondidos por ellas, bien como de observaciones del cotidiano escolar y, todavia, de la comparación con documentos de orientación de la Secretaría Municipal de Educación que constan em el Plan Municipal de Educación (2015 a 2024). Las conclusiones indican tensiones conceptuales sobre el alumno con discapacidad, sus posibilidades de aprendizado y su evaluación educacional. El análisis de esas tensiones lleva a consideraciones, más de que a conclusiones, que tiene la intención de colaborar para aprofundarse en las discusiones a respecto de um tema tan importante para los educadores que trabajan com estos alunos y, más todavia, para ellos propios

Palabras clave: Evaluación educativa. Los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Evaluación educativa de los alumnos con NEE.

Dedico este trabalho

A meus pais Maria do Carmo e Espedito, por me educarem, orientarem e por me terem incentivado a acreditar e a buscar os meus sonhos.
Ao meu marido Luciano, pelo apoio, e compreensão nas minhas ausências.
A minha amada filha Sofia, que mesmo tão pequena, demonstrou tamanho companheirismo, compreensão e apoio nessa caminhada de pesquisa e conclusão da mesma.
Aos meus irmãos Carlos e Cleonice, pelas palavras de incentivos e por compartilharem sonhos e conquistas.
A querida amiga Solange, que compartilhou comigo risos, lágrimas, dias de estudo, cansaço, desânimo, palavras de incentivos e ajuda mútua, por toda esta trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Nove de Julho UNINOVE nas pessoas responsáveis pela mesma, que disponibilizaram a bolsa de estudos para a realização deste sonho.

Ao meu prezado professor orientador, Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri, os meus sinceros agradecimentos por todos os ensinamentos dados, os quais me acrescentaram muito enquanto estudante pesquisadora e principalmente enquanto pessoa, pois me ensinou a valorar o que realmente tem valor e a ter calma nos momentos de angústias, contribuindo significativamente para com meu crescimento profissional e pessoal.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, Profª Drª Elaine Teresinha Dal Mas Dias, Prof.ª Drª Marisa Castanho e Prof.ª Drª Branca Jurema Ponce pelas contribuições e indicações que enriqueceram esta pesquisa.

Aos amigos da academia, pela troca de experiências e acolhida.

Aos professores: Marcos Lorieri, Antônio Joaquim Severino, Carlos Bauer, Cleide Almeida, Celso Carvalho, Elaine T. Dal Mas Dias, Paolo Nosella e José Eustáquio Romão.

Aos funcionários da Secretaria do PPGE pela atenção sempre dispensada aos nossos pedidos.

Às professoras da rede municipal de Extrema que contribuíram espontaneamente respondendo aos questionários e concedendo relatos, fatores primordiais para o desenvolvimento deste trabalho.

Crianças são como borboletas ao vento... Algumas voam rápido... algumas voam pausadamente...mas todas voam do seu melhor jeito. Cada uma é diferente, cada uma é linda e cada uma é especial.

Alexandre Lemos (Aluno da APAE – SP)

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Referências Legais e reconhecidas, que amparam os alunos com NEE, organizados em ordem cronológica crescente.....16
TABELA 2. Revisão de Literatura.....17
TABELA 3. Distribuição das Classes na Rede Pública de Extrema.....36
TABELA 4. Informações Gerais do Aluno.....55
TABELA 5. Levantamento do número de alunos laudados com NEE por escola, ano e turma no município de Extrema, E.M. Evandro Brito da Cunha.....63
TABELA 6. E.M. João Orsi de Morais.....64
TABELA 7. E.M. Padre Adolfo Fabri “Raio de Sol”.....65
TABELA 8. E.M. Osvaldo de Oliveira.....66
TABELA 9. E.M. Alcebíades Gilli.....67
TABELA 10. E.M. Alfredo Olivotti.....68
TABELA 11. E.M. Nôemia de Medis Pereira.....69
TABELA 12. E.M. João Batista de Morais Filho.....70
TABELA 13. EMETI Prof. Celso Luís Pó.....71
TABELA 14. EMETI Prof. Heili Mozart Simões.....72
TABELA 15.Número total de alunos com NEE nas escolas municipais de Extrema.73
TABELA 16. Turmas com maior concentração de alunos com NEE por escola, ano e turma 74
TABELA 17. Respostas das 10 professoras à pergunta 1.....76
TABELA 18. Respostas das 10 professoras à pergunta 2.....78
TABELA 19. Respostas das 10 professoras à pergunta 3.....80
TABELA 20. Dados das Professoras.....84
TABELA 21. Relatos: Professora A.....85
TABELA 22. Relatos: Professora B.....85
TABELA 23. Relatos: Professora C.....86
TABELA 24. Relatos: Professora D.....86
TABELA 25. Relatos: Professora E.....87
TABELA 26. Relatos: Professora F.....88
TABELA 27. Relatos: Professora G.....88

LISTA DE SIGLAS

AACD – Associação de Assistência à Criança Deficiente
ABNT – Associação Brasileira de Normas e Técnicas
AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BPC – Benefício de Prestação Continuada
CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CDPD – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEB – Câmara de Educação Básica
CEIM – Centro de Educação Infantil Municipal
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CP – Conselho Pleno
CRIE – Centro de Integração Especial
DA – Deficiência Auditiva
DF – Deficiência Física
DI – Deficiência Intelectual
DV – Deficiência Visual
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EF – Ensino Fundamental
EM – Escola Municipal
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES – Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LIPEFH – Linha de Pesquisa em Educação, Filosofia e Formação Humana

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MG – Minas Gerais

NAAH/S – Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

NEE – Necessidade Educacional Especial

ONU – Organização das Nações Unidas

PC – Paralisia Cerebral

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Individualizado

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SCIELO – Scientific Eletronic Library Online (Biblioteca Científica Online)

SEE – Secretaria de Estado de Educação

SEESP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UERJ – Universidade do Estadual do Rio de Janeiro

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

UPM – Universidade Presbiteriana Mackenzie

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

CAPÍTULO 1. 22

O CONTEXTO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA..... 22

1.1. Principais dispositivos legais, por ordem cronológica, que embasam a Política de Educação Inclusiva no Brasil. 22

1.2. O município de Extrema, e respectivas perspectivas inclusivas. 34

CAPÍTULO 2. 45

PENSANDO A AVALIAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NEE. 45

2.1. Sobre Avaliação. 45

2.2. Possíveis caminhos para se avaliar os alunos com NEE. 53

CAPÍTULO 3. 60

CAMINHOS DA PESQUISA 60

3.1. Em busca de dados. 62

3.2 Questionários. 75

3.3 Relatos. 83

CONSIDERAÇÕES FINAIS. 93

REFERÊNCIAS..... 97

ANEXOS. 100

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce de meu interesse pelo tema, visto que, desde fevereiro 2006, trabalho no município de Extrema (MG) e desde então, venho participando de projetos voltados à educação inclusiva. Em janeiro do ano de 2016, fui convidada para ser Coordenadora da Educação Especial Inclusiva no município, cuja responsabilidade, é coordenar a equipe multidisciplinar da educação especial e oferecer apoio pedagógico e supervisão às professoras e aos professores que trabalham com alunos da rede municipal da cidade que são identificados como alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Um dos problemas dos mais sérios com os quais nos deparamos é o da avaliação educacional destes alunos. Não da avaliação clínica, ainda que uma não pode ser dissociada da outra.

Tenho formação em Pedagogia e fiz, em busca de minha formação continuada, os seguintes cursos: Especialização em Educação Especial com Ênfase Inclusiva, cursos de extensão afins, Especialização em Gestão, Especialização em Filosofia, Especialização em Ludicidade.

Cresci nas dependências da AACD (SP) e convivi desde a mais tenra idade, com as mais diversas deficiências, pois minha irmã mais velha é deficiente. Por uma complicação no seu parto, faltou oxigenação no cérebro e ela ficou com paralisia cerebral, o que comprometeu parte de seu aparato motor do lado esquerdo, um pouco da fala e, de maneira leve, aspectos intelectuais. Na AACD minha irmã fazia tratamentos clínicos, terapêuticos e estudava. No inicio dos anos 1990, nos mudamos para a zona rural de Cambuí – MG. Nós duas fomos para o ensino regular, eu para o 4º ano e minha irmã para o 5º. Ambas estudávamos na escola do bairro. Ao final daquele ano letivo a professora da minha irmã, conversou com ela e com a nossa mãe sobre a possibilidade de reprovação da minha irmã, pois se preocupava com sua ida para o 6º ano em uma escola maior na cidade: outra realidade, diversos professores, outra dinâmica, outro contexto e realidade. Como ela acompanharia os conteúdos devido às suas limitações? Então, consensualmente, minha irmã foi reprovada e assim, estudamos juntas até o 8º ano, e eu a auxiliava na vida escolar, copiando as matérias e estudando juntas. Todas

essas vivências e experiências oportunizaram o despertar de todo o meu interesse referente à inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Minha jornada nessa caminhada inicia-se em 2000, quando fui estudar pedagogia e a maioria das minhas colegas de turma trabalhavam na APAE e passaram a me convidar a participar de ciclos de oficinas. Concluindo a licenciatura não tive dúvida referente à especialização, então em 2005 quando estava cursando minha Especialização em Educação Especial, devido a uma disciplina de observação, fui estagiar na APAE de Cambuí – MG, e após, e por alguns meses, acabei trabalhando como supervisora pedagógica. Antes de trabalhar na APAE, lecionei como professora substituta no ensino fundamental II e ensino médio do 1º ao 3º colegial em escolas estaduais e tive experiências com alunos com NEE no período de aproximadamente um ano, atendendo a 11 turmas diferentes. Após essas experiências passei no concurso do município de Extrema como orientadora pedagógica, e trabalhava durante o dia no município e lecionava à noite como professora no Curso de Magistério, num colégio particular (durante 5 anos). Em seguida, trabalhei numa escola estadual durante um ano. Nessa trajetória entre lecionar, orientar professoras e trabalhar com formação de professores, o que mais me chamava a atenção referia-se à avaliação, principalmente dos alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais.

De janeiro a dezembro do ano de 2016 trabalhei como coordenadora de da equipe multidisciplinar de educação inclusiva, e atualmente trabalho como orientadora pedagógica da educação especial, acompanhando os alunos com NEE e o trabalho das professoras regentes com estes alunos.

Há dificuldades de entendimentos e, por conseguinte, de procedimentos relativos à avaliação educacional destes alunos. Observo isso nas visitas que faço rotineiramente às escolas regulares municipais nas quais, praticamente em todas as salas de aulas, há alunos com NEE.

São vários e diversos os problemas relativos à avaliação educacional levantados pelos educadores. Dentre estes problemas, o mais agudo e preocupante é o que diz respeito a como avaliar os alunos com NEE?

A partir daí, surgiu a ideia de desenvolver uma pesquisa relativa a esta temática e, em especial, buscando respostas sobre o que fazer, isto é, como proceder nas avaliações das diversas aprendizagens dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Ou, ao menos, buscar alguns indicadores capazes de

orientar os profissionais envolvidos com esta importante atividade que é a de oferecer educação formal a estes alunos. Pois, trata-se da formação humana deles e, avaliação, bem conduzida, é um dos fatores do processo educativo. Ao menos deve ser.

Daí o problema desta pesquisa que pode assim ser formulado:

Quando o aluno apresenta Necessidades Educacionais Especiais como avaliá-lo pedagogicamente, de modo a respeitar suas necessidades, especificidades e a contemplar suas aprendizagens?

A busca de indicadores ou subsídios para o melhor entendimento da questão se justifica plenamente, de um lado pelo direito destes alunos de terem o melhor trabalho educativo possível a lhes ser oferecido e, dentro dele, da melhor maneira de se realizar a avaliação do seu desenvolvimento e aproveitamento educacional e, por outro, pela importância da avaliação pedagógica como instrumento de guia e de orientação para as ações dos educadores que lidam com estes alunos com vistas à sua boa formação.

O objetivo desta pesquisa é o de apresentar considerações que possam auxiliar na melhor compreensão do que deva ser a avaliação educacional dos alunos com NEE, bem como de oferecer alguns indicadores que podem auxiliar na escolha de práticas de avaliação educacional a serem implementadas em cada situação de alunos e de escolas.

O referencial teórico utilizado na pesquisa foi o da literatura existente sobre avaliação educacional em geral, em especial as obras de Jussara Hoffman, de Cipriano Luckesi, e José E. Romão. Além disso, foram buscados referenciais em textos que tratam da avaliação de alunos com NEE, em especial a obra de Hugo O. Beyer.

Servimo-nos, ainda de referências legais buscadas em documentos que tratam da educação de alunos com NEE, indicadas na tabela a seguir.

TABELA 1. **Referências Legais e reconhecidas, que amparam os alunos com NEE, organizadas em ordem cronológica crescente.**

Ano	Lei
1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.
1989	Lei nº 7.853/89.
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90.
1990	Declaração Mundial de Educação para Todos.
1994	Declaração de Salamanca.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96.
1999	Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89.
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001).
2001	Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001.
2001	Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001.
2002	Resolução CNE/CP nº1/2002.
2002	Lei nº 10.436/02.
2004	Decreto nº 5.296/04.
2005	Decreto nº 5.626/05.
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.
2007	Decreto nº 6.094/07.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
2008	Decreto nº 6.571.
2009	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
2009	Decreto nº 6.949.
2009	Resolução No. 4 CNE/CEB.
2011	Plano Nacional de Educação (PNE).
2012	Lei nº 12.764.
2015	Lei nº 13.416/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.
2016	A Consolidação Escolar da Inclusão no Brasil 2003 a 2016.

Fonte: elaborada pela autora (2017).

Para enriquecimento deste trabalho, foram feitas buscas em bases de dados. Inicialmente, foi acessado o banco de dados da SCIELO, tendo como descritor: “avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais” os resultados obtidos foram 10. Já no site da BDTD, obteve-se um resultado de 14 trabalhos entre

dissertações e teses. Ao acessar o site da ANPED, foram obtidos 8 resultados. E, por fim, no site de buscas de periódicos da CAPES, foram encontrados 12 trabalhos.

Dos trabalhos encontrados nos sites BDTD, da CAPES, da ANPED e da SCIELO, foram selecionados 05, levando-se em conta os seguintes critérios:

- Presença dos termos: “avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais” e “avaliação e inclusão”, por subentender que se trata de alunos com necessidades educacionais especiais;
- Trabalhos realizados de 2005 até 2015, por delimitar um período de dez anos.

Após o levantamento e análise dos trabalhos que mais se aproximavam da pesquisa, cinco deles foram registrados em ordem cronológica decrescente, conforme consta na tabela 2.

TABELA 2. **Revisão de Literatura.**

Autor	Título	Área/Tipo/ Grau	Instituição	Ano	Cidade/ Estado
Marcia Terra Marques Caramão	Saberes docentes, avaliação e inclusão: estudo de uma realidade	Educação Dissertação Mestrado	UFSM	2009	Santa Maria RS
Mércia Cabral de Oliveira	Avaliação de necessidades educacionais especiais: construindo uma nova prática educacional	Educação Dissertação Mestrado	UERJ Rio de Janeiro	2008	Rio de Janeiro RJ
Adriano Monteiro de Castro	A avaliação da aprendizagem no contexto da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola pública	Educação Tese Doutorado	USP São Paulo	2007	São Paulo SP
Marta Alves da Cruz Souza	Inclusão e avaliação no cotidiano da escola: um estudo de caso	Educação Dissertação Mestrado	UFES Vitória	2007	Espírito Santo Vitória
Suzana Soós Araújo	A Avaliação no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular	Psicologia Dissertação Mestrado	UPM São Paulo	2006	São Paulo SP

Fonte: elaborada pela autora (2017).

CARAMÃO (2009) propõe refletir sobre os saberes docentes e a avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos na rede Pública de ensino de um município da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. O pesquisador busca participar de uma maneira ativa na produção dos saberes dos professores através de encontros de estudo referente à avaliação, e assim propor caminhos que apontem para possíveis respostas sobre as dificuldades e angústias que o processo avaliativo causa.

OLIVEIRA (2008) investiga as práticas escolares direcionadas a alunos com deficiências incluídos em turmas comuns nas escolas municipais do Rio de Janeiro. Em sua pesquisa, são apresentadas questões da prática cotidiana do professor onde se observam as dificuldades para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência. O trabalho reúne reflexões que emergiram no cotejo entre os dados obtidos nos encontros de estudo; entrevistas; depoimentos e observações do cotidiano escolar com os documentos de orientação da Secretaria Municipal de Educação e do Governo Federal; bem como da literatura pertinente aos campos do ensino; aprendizagem e avaliação; sobretudo no que tange aos alunos com necessidades educacionais especiais.

CASTRO (2007) analisa os procedimentos de avaliação adotados por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de São Paulo com alunos com necessidades educacionais especiais em suas turmas.

SOUZA (2007) busca compreender as práticas avaliativas cotidianas na escola, tendo como referência as práticas pedagógicas dos professores e a reflexão sobre a avaliação no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. É um estudo de caso do tipo etnográfico, realizado na Escola Bansalu, que é uma escola de ensino infantil e fundamental do município de Guarapari – Espírito Santo.

ARAÚJO (2006) pretende contribuir para a reflexão sobre alguns problemas epistemológicos e éticos atualmente presentes no sistema de avaliação da aprendizagem, referindo-se basicamente aos alunos com necessidades educacionais especiais e à maneira como estes vêm sendo avaliados na escola regular. A pesquisa, de natureza qualitativa exploratória, é feita por meio de questionários respondidos por professores da 5ª série do ensino fundamental de uma escola pública estadual de São Paulo.

As cinco pesquisas aproximam-se da presente pesquisa especialmente em dois aspectos: a) busca de compreensão de como os professores do ensino fundamental avaliam os alunos com necessidades educacionais especiais e os problemas com os quais se defrontam; b) pesquisa realizada como estudo de caso focando uma determinada realidade local.

Esta dissertação está assim organizada: além da Introdução, são apresentados os seguintes capítulos:

Capítulo 1: **O contexto educacional na perspectiva inclusiva**. O capítulo está subdivido em duas subseções; sendo que na primeira, é apresentado de maneira sucinta, o contexto histórico da educação inclusiva, e os principais dispositivos legais por ordem cronológica que embasam a Política de Educação Inclusiva no Brasil, e como suporte teórico utilizou-se do material recentemente lançado (em pdf) pelo Ministério da Educação (2016) "A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil 2003 a 2016" e Mantoan (2006). Na segunda subseção, busca-se apresentar o município de Extrema – MG, principalmente a organização e a proposta de trabalho educacional inclusiva realizada no município, voltadas aos alunos com NEE. Os dados apresentados neste tópico foram retirados do segundo Plano Municipal de Educação vigente desde 2015 e com encerramento previsto para 2024.

Capítulo 2: **Avaliação**. Também dividido em duas subseções: na primeira busca-se apresentar possíveis concepções sobre "avaliação" utilizando-se como referências obras de Hoffmann (2001, 2003, 2012), Luckesi (2011) e Romão (2008). Na segunda subseção, pretende-se apresentar possíveis caminhos para se avaliar alunos com NEE.

Capítulo 3: **Caminho da Pesquisa**. O capítulo apresenta os caminhos metodológicos adotados, os instrumentos utilizados para a coleta de dados – tabelas, questionários e relatos, como também as análises dos dados coletados e as considerações realizadas, utilizando-se da análise de conteúdo como proposto por Franco (2007). O capítulo está organizado em quatro subseções. Na primeira são apresentados os dados relativos aos alunos com NEE do município de Extrema por escola, ano escolar e turma. Na segunda, são apresentados os dados coletados junto às professoras e a análise dos mesmos. Na terceira são mostrados aspectos dos relatos das professoras do município de Extrema, que expressam o que pensam sobre os alunos com NEE referente ao seu potencial, dificuldades e possíveis intervenções pedagógicas a serem trabalhadas com estes alunos.

Por fim, a dissertação se encerra algumas considerações finais.

CAPÍTULO 1.

O CONTEXTO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.

1.1. Principais dispositivos legais, por ordem cronológica, que embasam a Política de Educação Inclusiva no Brasil.

A escola, ao longo da história, tem se caracterizado pela visão da educação, que delimita a escolarização como privilégio de um grupo dentro de padrões homogeneizadores, e, em contrapartida, com a exclusão de outro grupo que não se encaixa nos padrões homogeneizadores referidos, o que foi legitimado nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social.

Assim, devido as mais distintas formas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

É a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania, fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, que decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades.

Segundo Mantoan (2015), historicamente, por muito tempo a deficiência foi compreendida do ponto de vista exclusivamente médico e concomitantemente como sinônimo de anormalidade a pessoa com deficiência.

A solução nesse caso, quando possível, pautava-se na cura da deficiência, acreditando, que para isso, dependia somente de um profissional da saúde.

Esse modelo de deficiência promovia a acomodação da anormalidade da pessoa, e fomentava sua incapacidade de viver num mundo social e físico, limitando o seu viver, e a conviver apenas em escolas especiais, no confinamento da própria casa e família, além de limitar todos os níveis de expectativas existentes.

O desafio da inclusão nas escolas e no mundo se origina desse novo quadro situacional que nos coloca em crise, pois oportuniza um olhar diferenciado e implica em um reposicionamento de nossas ideias, de nosso comportamento diante da deficiência e da diferença.

Antes da percepção desse desafio, estávamos todos, de certo modo, resignados diante da deficiência, tratando-a segundo as formas mais excludentes de

atuação e considerando a diferença como definitiva, sem alternativa e imutável. Havia sentido, então, tratarmos pessoas diferentes de maneiras diferentes.

Já no pensamento inclusivo, a deficiência é sinônimo de “diferença”, e baseia-se no reconhecimento de que somos seres de possibilidades, que as mesmas não são definidas, que a prioridade não se baseia nos diagnósticos de desenvolvimento, porque a diferença é sempre um devir.

O modelo de interpretação da deficiência com base nos Direitos Humanos (Convenção da ONU, 2006) indica grandes avanços e incluem artefatos de pensamento e planos de ação inclusivos que atingem a todos. Com esse novo modelo é afirmado que não temos o direito de diferenciar pessoas pela sua deficiência.

Assim, de acordo com a evolução dos modelos de interpretação da deficiência, é cada vez mais exigido que seja assegurado às pessoas com deficiência o direito à educação em ambientes escolares inclusivos.

> O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (...) Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (FREIRE, 1996, p.66 - 67).

Ainda hoje nos deparamos com pessoas que admitem que deva ser negado a alguns cidadãos o direito de estarem, de se formarem com os pares de sua geração e de crescerem em um único ambiente educacional – a escola comum. Essa é uma realidade presente na atualidade, pois existem duas correntes ativistas que pensam de maneiras diferentes, de um lado os que defendem o direito a inclusão nas escolas regulares, de outro os que defendem a continuidade da escolarização em escolas especiais.

Enfim, o que é preciso garantir é a educação, e essa de maneira inclusiva, pois a educação é direito humano, indisponível, inalienável, central, direito fundamental, sendo o seu exercício imprescindível para o exercício dos demais direitos.

> A escola inclusiva brasileira tem sólidas fundações, na lei, no vanguardismo dos que se dispuseram expandi-la, verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformá-la, para se adequar ao

> nosso tempo. Eles estão se multiplicando e surpreendendo, demonstrando a força desta ideia poderosa – que depende de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola comum para se adequar aos novos tempos (MANTOAN, 2015, p.36).

A ideia de uma educação efetivamente inclusiva impulsionou, nas últimas décadas, significativas mudanças na educação e orientou a transformação nos sistemas de ensino no Brasil.

As mudanças ocorridas nos sistemas de ensino brasileiro em prol de uma educação inclusiva precedem da somatória de esforços que resultaram em grandes conquistas. Tais conquistas se materializaram ao longo de décadas em formas de leis, decretos, portarias e resoluções, que embasam a Política de Educação Inclusiva no Brasil. Retomemos a história para melhor compreendermos essas mudanças e a proposta de consolidação de educação na perspectiva inclusiva.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e acaba reforçando o encaminhamento dos estudantes para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de estudantes com deficiência. No que se refere aos estudantes com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (artigo 3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien/1990, chama a atenção para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.

Para o alcance das metas de educação para todos, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994, propõe aprofundar a discussão, problematizando as causas da exclusão escolar. A partir desta reflexão acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento Declaração de Salamanca e

Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que:

> O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicos ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, 1997, p. 17 e 18).

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de "integração instrucional" que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que "(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais" (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a "possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado" (artigo 24, inciso V) e "[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames" (artigo 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência,

define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

> Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que *"o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana"*. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação,

adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de LIBRAS como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal publica o documento O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.

O Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos estudantes surdos, dispõe sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e

tradutor/intérprete da LIBRAS, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos estudantes da rede pública de ensino.

Neste mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

Importa consignar que o Decreto nº 5.773/2006, que dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino, com fulcro especialmente na alínea “c”, inciso VII do artigo 16, estabelece a imprescindibilidade de conter no plano de desenvolvimento institucional, a especificação do plano de promoção de acessibilidade e de atendimento prioritário, imediato e diferenciado às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Em 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

No documento do MEC, Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

> Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais específicas, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (BRASIL, 2007, p. 09).

Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo n°186/2008 e do Decreto Executivo n°6949/2009, estabelece que os Estados Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

> a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
> b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (artigo 24).

Esse princípio fundamenta a construção de novos marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial e impulsiona os processos de elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas que visam assegurar as condições de acesso e participação de todos os estudantes no ensino regular.

O Decreto n° 6.571/2008, incorporado pelo Decreto n° 7.611/2011, institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação. Visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino, este Decreto também define o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e os demais serviços da educação especial, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar.

Com a finalidade de orientar a organização dos sistemas educacionais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação – CNE publica a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica. Este documento determina o público-alvo da educação especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola.

Com relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o inciso VII, do § 1º, do artigo 8º, da Resolução CNE/CEB nº 05/2009, especifica que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O caráter não substitutivo e transversal da educação especial é ratificado pela Resolução CNE/CEB n° 04/2010, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e preconiza em seu artigo 29, que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado – AEE, complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

De acordo com o artigo 41 da Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, o projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, devem contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas,

buscando, portanto, a universalização do atendimento às necessidades específicas apresentadas.

O Decreto n° 7.084/2010, ao dispor sobre os programas nacionais de materiais didáticos, estabelece no artigo 28, que o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinado aos estudantes público-alvo da educação especial e professores das escolas de educação básica públicas.

A fim de promover políticas públicas de inclusão social das pessoas com deficiência, dentre as quais, aquelas que efetivam um sistema educacional inclusivo, nos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, instituiu-se, por meio do Decreto n° 7.612/2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite.

A Resolução CNE/CEB n° 2/2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, preconiza, no inciso XV, do artigo 16, que “o projeto político-pedagógico das escolas que ofertem o Ensino Médio deve considerar a valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a [...] pessoas com deficiência [...]”.

Além disso, a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, reafirma que os estudantes público-alvo da educação especial têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que os demais estudantes, uma vez que define, em seu artigo 6º, inciso X, como princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o reconhecimento das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como um sujeito de direitos e garantias.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista é criada pela Lei nº 12.764/2012. Além de consolidar um conjunto de direitos, esta lei em seu artigo 7º, veda a recusa de matrícula à pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório.

De acordo com o artigo 5º do Decreto nº 8.368/2014, que regulamenta a Lei nº 12.764/2012, compete ao sistema responsável pelo credenciamento de instituições de ensino, a instauração de processo administrativo com vistas ao exame de conduta subsumível ao artigo 7º da referida Lei.

Ancorada nas deliberações da Conferência Nacional de Educação – CONAE/ 2010, a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, no inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, determina que os estados, o Distrito Federal e os municípios garantam o atendimento as necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Com base neste pressuposto, a meta 4 e respectivas estratégias objetivam universalizar, para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 04 a 17 anos, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado. O AEE é ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo.

Considerando que a educação constitui-se em direito humano fundamental, incondicional e indisponível, assegurado no ordenamento jurídico brasileiro e sua efetivação deve ser cumprida sem distinção, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, cumpre destacar que a Lei nº 13.416/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, sistematizou dispositivos relativos ao direito das pessoas com deficiência à educação, constantes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e da Lei n° 13005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, assim como, especificou medidas contidas em Decretos Federais, Notas Técnicas emitidas pelo Ministério da Educação e em Resoluções publicadas pelo Conselho Nacional de Educação, que fazem parte do processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada à luz do artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

a) Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;

b) Atendimento educacional especializado;
c) Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
d) Formação de professores para o atendimento educacional especializado, demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
e) Participação da família e da comunidade;
f) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
g) Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns estudantes 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.

Contudo, os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes.

1.2. O município de Extrema, e respectivas perspectivas inclusivas.

A cidade de Extrema está situada no extremo sul do estado de Minas Gerais, é conhecida como Portal de Minas, por ser a primeira cidade mineira quando se deixa o Estado de São Paulo. A cidade fica na Serra da Mantiqueira e tem uma população estimada em aproximadamente 30 mil habitantes.

As atividades econômicas de Extrema ocupam a segunda posição no ranking mineiro, com o maior número de indústrias instaladas na região, estima-se mais de

100 indústrias, perdendo apenas para a cidade de Betim, que possui cerca de 430 mil habitantes.

No que se refere à educação, a Secretaria Municipal de Educação é a maior Secretaria da Prefeitura.

Até dezembro de 2016, os recursos humanos da Secretaria responsáveis pela estrutura organizacional da educação eram compostos por: 01 Secretária de Educação, 01 Supervisora de Ensino, 04 Coordenadoras de Educação sendo 01 de Educação Infantil, 01 de Fundamental I, 01 de Fundamental II e 01 de Educação Especial.

Num total de 10 escolas e 06 Centros de Educação Infantil Municipal (C.E.I.M.), atendendo cerca de 5.700 crianças por dia. Todas as escolas municipais e CEIM's possuem gestores escolares, orientadora pedagógica, psicóloga escolar e psicopedagoga, a educação também conta com 01 fonoaudióloga e 01 neuropediatra. Cabe ressaltar que nos CEIM's não há psicopedagogas.

As modalidades de ensino e os níveis oferecidos pelas escolas municipais são: Educação Infantil (0 a 5 anos e 11 meses), Ensino Fundamental I e II (1º ao 9º ano), Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, pois o público alvo desta modalidade são os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

Basicamente a Educação Especial caracteriza-se por realizar o atendimento educacional especializado (AEE) em turno oposto ao do ensino regular.

Segundo o artigo 4º da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial, considera que o público alvo desta modalidade de atendimento são alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), são eles:

- Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome

de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

- Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.
- As atividades desenvolvidas no AEE são diferenciadas das realizadas em sala de aula, não sendo substitutivas à escolarização, por esse motivo o atendimento é realizado em turno oposto ao do ensino regular.
- O objetivo do AEE é complementar e/ou suplementar a formação dos alunos, visando à autonomia e independência dos mesmos na escola e fora dela. As profissionais que nela atuam, são professores especialistas na área, os quais além de desenvolverem todo um trabalho direcionado aos alunos público-alvo do AEE, devem buscar parcerias e orientar os professores regentes que atendem os mesmos alunos na sala regular.

Na última década, o país registrou uma evolução significativa na política de inclusão das crianças com deficiência em escolas de ensino regular. Pois as demandas da educação na contemporaneidade só admitem um tipo de ensino, o ensino inclusivo, que pode acontecer na rede regular ou especial.

Mesmo havendo todo um movimento em prol da inclusão e legislações que asseguram esses direitos, as pessoas com deficiência estão entre os grupos de maior risco de exclusão escolar.

Segundo o último Censo Populacional (IBGE, 2010), o Brasil tem 45,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência, o que representa 23,9% da população. A maioria das crianças e adolescentes com deficiência já estuda em escolas regulares.

Em 2013, 77% (648 mil) das matrículas de alunos com NEE, estavam em classes comuns.

Mesmo diante desse cenário crescente de matrículas de alunos com NEE no ensino regular, ainda existe nos dias de hoje a recusa em matricular esses alunos. A recusa é justificada por inúmeros fatores, alguns deles são decorrentes de que as escolas carecem de: espaços, mobiliários e materiais didáticos acessíveis, transporte escolar acessível, salas e materiais para o AEE, formação inicial e

continuada para os professores de AEE, do ensino regular e demais profissionais da educação, tradutores e intérpretes, profissionais de apoio, que auxiliem na alimentação, higiene e locomoção dos alunos, e currículo e avaliação flexibilizada.

Nesse sentido, é possível afirmar que Extrema vem desenvolvendo um trabalho de educação inclusiva há alguns anos, conforme o mostram os dados do Censo de 2013 que apontam a porcentagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns, conforme tabela 3.

TABELA 3. Distribuição das Classes na Rede Pública de Extrema.

Ano	Classes Comuns		Escolas Exclusivas		Classes Especiais	
2007	100%	44	0%	0	0%	0
2008	100%	12	0%	0	0%	0
2009	100%	38	0%	0	0%	0
2010	100%	51	0%	0	0%	0
2011	100%	67	0%	0	0%	0
2012	100%	88	0%	0	0%	0
2013	100%	126	0%	0	0%	0

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação.

No município não existem escolas e nem classes especiais, pois todos os alunos com NEE estão matriculados no ensino regular e em classes comuns.

A prefeitura investe na infraestrutura escolar como, mobiliários, transportes, materiais didáticos pedagógicos acessíveis, e também, nos recursos humanos com a oferta de formação contínua dos profissionais e equipe multidisciplinar.

Os alunos com NEE comprovada dispõem de intérprete de libras, profissionais de apoio para auxiliar na alimentação, higiene e locomoção.

Preocupados com a melhoria na qualidade do atendimento e no cumprimento de uma educação efetivamente inclusiva, foi organizada uma comissão no ano de 2015 para elaborar o Plano Municipal de Educação de acordo com o previsto no Plano Nacional de Educação Meta 4., segundo a qual, a Educação Especial, sendo a do Plano municipal, têm como ensejo:

> "Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados" (BRASIL, 2014, p.14).

Neste contexto, os objetivos do Plano Municipal de Extrema, são:

> -Garantir que os recursos destinados à Educação Especial, na Rede Pública Municipal de Educação, assegurem a manutenção e a ampliação dos programas e serviços destinados aos alunos com necessidades educacionais especiais - recursos vinculados à Manutenção e ao Desenvolvimento do Ensino, além de contar com parcerias das áreas de saúde, assistência social, trabalho e previdência social.
> -Viabilizar o acesso e a permanência dos alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o apoio necessário à escola.
> - Ampliar a observância e o cumprimento dos padrões mínimos de infraestrutura das escolas, conforme estabelecido nas normas da (ABNT) e respectivo Sistema de Ensino, para o recebimento e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais, adaptando os prédios escolares já existentes.
> -Assegurar convênios e/ou parcerias com as Secretarias de Saúde, institutos conveniados e serviços de reabilitação credenciados, para realização de consultas com médicos especialistas, exames necessários, garantindo os recursos ópticos prescritos, os aparelhos auditivos, as órteses e próteses entre outros, para os alunos que necessitam desses atendimentos.
> -Assegurar, no Projeto Político Pedagógico das escolas, o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, disponibilizando recursos pedagógicos e financeiros, junto à sua Mantenedora, para a formação em serviço de todos os profissionais da unidade escolar (EXTREMA-MG, 2015, p.67).

Para que seja possível alcançar os objetivos propostos, de acordo com o Plano Municipal, foram elaboradas as seguintes estratégias:

> 1.1. Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado.
> 1.2. Garantir a oferta de Educação Inclusiva aos alunos matriculados no ensino regular através da implantação de salas de recursos para atender aos alunos da rede municipal.
> 1.3. Contabilizar e efetivar a matricula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento complementar e

> suplementar, na educação especial em entidades comunitárias conveniadas com o poder público com atuação exclusiva na modalidade.
> 1.4. Promover o atendimento escolar regular às crianças de 0 a 5 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
> 1.5. Garantir a oferta de educação inclusiva, promovendo a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado, sendo vedada a exclusão do ensino regular sob a alegação de deficiência.
> 1.6. Implementar uma política de Educação Especial na rede municipal de educação, apoiada na legislação que versa sobre a inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais, no ensino regular.
> 1.7. Elaborar documento norteador, contendo as adaptações curriculares necessárias à aprendizagem dos alunos da Educação Especial com necessidades educacionais especiais.
> 1.8. Adequar materiais e equipamentos necessários para o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência física, visual e auditiva, disponibilizados nas salas de recurso e / ou escolas que atendam alunos com essas deficiências.
> 1.9. Elaborar e implantar projetos educacionais específicos para professores que dominem a linguagem de sinais e braile, para desenvolver trabalho junto alunos com deficiência auditiva e visual da rede municipal.
> 1.10. Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno.
> 1.11. Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação.
> 1.12. Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdo-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (EXTREMA-MG, 2015, p 68-70).

O Plano Municipal de Educação de Extrema é um documento que, além de objetivos e estratégias políticas de educação, visando sua efetivação, contém,

também, diretrizes de avaliação conforme previsto na Constituição Federal e na LDBEN.

A avaliação é instrumento fundamental no processo executivo das ações previstas no Plano Municipal de Educação e, para que a avaliação aconteça de maneira efetiva, a proposta no documento é de que seja realizada de forma contínua voltada à análise de aspectos qualitativos e quantitativos do desempenho, tendo em vista a busca pela melhoria e seu desenvolvimento.

Está previsto, ainda, que o Plano Municipal de Educação será acompanhado e avaliado pelo Conselho Municipal de Educação e pela Comissão dos redatores do Plano, durante o período vigente de 10 anos, através de reuniões anuais, solicitando do Executivo um relatório das ações contidas no mesmo.

As estratégias 1.1 e 1.2 do Plano Municipal de Educação referem-se à implantação de sala de recursos multifuncionais, cujo foco é o AEE.

No município de Extrema, o AEE até o ano de 2015 era realizado somente no Centro de Integração Especial (CRIE) que existe no município desde 1991. Trata-se de uma instituição sem fins lucrativos que possui além de diversas parcerias, convênio com a prefeitura municipal, e atende crianças, jovens e adultos com deficiência. A instituição é afiliada à APAE e nela são oferecidos atendimentos nos setores educacional, clínico e assistência social.

No setor educacional há o Centro de Atendimento Educacional Especializado CAEE, o qual através da parceria via convênio com a prefeitura municipal, atende em turno oposto do ensino regular, alunos público-alvo do AEE.

Devido ao número crescente de alunos com NEE foram criadas duas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Após sua estruturação e após o levantamento dos alunos a serem atendidos e, especialmente após o início do atendimento deles, foi percebida a necessidade de desenvolver orientações junto ao corpo docente municipal, para que os mesmos compreendessem a proposta e a finalidade do AEE.

As orientações para os professores da rede municipal aconteceram nos momentos de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) nas 10 escolas municipais e, nos CEIMs no período da noite.

As orientações realizadas nos HTPC tinham como foco enfatizar sobre as potencialidades dos alunos e não sua deficiência, além de propor reflexões referente à proposta de educação inclusiva, sobre a flexibilização dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos com NEE, de modo a respeitar suas especificidades e

maneiras peculiares de aprendizagem. Orientações eram dadas, também sobre o registro da proposta de trabalho e estratégias no plano de desenvolvimento individual (PDI) do aluno, documento necessário, imprescindível e previsto na LDBEN no artigo 59 e no Plano Municipal de Educação – Meta 4 – estratégia 1.7.

As orientações pautaram-se também no discorrer sobre a importância e a finalidade do trabalho do AEE, e no suporte a ser ofertado pelo professor de AEE ao professor regente, e também de ambos trocarem práticas em prol de um trabalho comum em benefício do aluno.

Durante as orientações, notou-se nos discursos dos professores a falta de entendimento referente à educação especial e educação inclusiva, ou ainda educação especial inclusiva.

Fez-se, então, necessário esclarecer aos professores do município, que se o aluno está no AEE ele recebe Educação Especial, caso esteja somente na escola de ensino regular, recebe escolarização comum. Em casos específicos de estar numa escola especial (não é a realidade de Extrema), ele recebe escolarização substitutiva.

Portanto, o que se oferece e deve ser oferecido na escola de ensino regular é escolarização comum para todos os alunos independente do aluno ser ou não deficiente, pois essa é a proposta da educação inclusiva. O aluno só recebe “educação especial” caso receba o AEE, que é um dos serviços da modalidade “Educação Especial”.

Nas orientações foram apresentadas também, a proposta e organização de trabalho da equipe de educação especial, cujo objetivo é de cunho educacional inclusivo. A equipe era formada por 01 coordenadora de educação especial, 05 psicólogas escolares, 4 psicopedagogas, 1 fonoaudiólogas e 1 neuropediatra.

A finalidade da equipe é focar nas potencialidades do aluno, compreender suas dificuldades para melhor assisti-lo, visando oportunizar meios para que o aluno se desenvolva integralmente. Com vistas a atingir estes objetivos, respeitando este aluno em suas especificidades, é feito todo um processo de acompanhamento, conforme descrito abaixo:

- Os alunos que apresentam defasagem de conteúdos em língua portuguesa ou matemática, a professora regente comunica a orientadora pedagógica da escola, e havendo necessidade, o mesmo é encaminhado para o professor de apoio que no turno oposto promove o reforço escolar;

- O aluno que apresenta além da defasagem de conteúdo, dificuldades na aprendizagem, a professora regente preenche formulário específico para a psicologia escolar, relatando a situação de forma descritiva. Posteriormente à avaliação da psicóloga escolar, o aluno é encaminhado para o atendimento com a psicopedagoga.
- Em casos de dificuldades na fala, a psicóloga encaminha para a fonoaudióloga.
- Esgotadas todas as possibilidades, a psicóloga escolar faz anamnese com a família do aluno, o mesmo é observado, são aplicados alguns testes de acordo com as informações apresentadas (Wisc 4, Atenção, etc). A professora regente faz relatórios descritivos sobre as dificuldades do aluno apresentadas em sala de aula. Posteriormente o aluno é encaminhado para o neuropediatra juntamente com todos os relatórios e avaliações do mesmo. O neuropediatra consulta, avalia e diagnostica. Para fechamento de diagnóstico é muito importante também o relato dos pais ou responsáveis. Em casos específicos, que dependem de exames e investigação mais minuciosa, a criança é colocada na situação denominada de “hipótese diagnóstica” isto é, fica à espera da conclusão dos exames para uma decisão relativa ao seu encaminhamento e fechamento de laudo.

No decorrer das orientações junto aos professores, surgiram várias dúvidas e questionamentos que propiciaram reflexões coletivas. Dentre as inúmeras questões, as mais comuns entre os grupos, foram:

“Aos alunos que possuem laudos são assegurados seus direitos relativos ao atendimento escolar. Como proceder com relação aos alunos que apresentam muitas dificuldades na aprendizagem e encontram-se em processo de investigação médica e hipótese diagnóstica?” “Deve-se flexibilizar o conteúdo, elaborar o PDI, somente para aluno com laudo? ”

“Como avaliar o aluno que se encontra em hipótese diagnóstica?”

“Quantas vezes por semana devo trabalhar com o meu aluno com NEE?”

A partir das questões levantadas, ocorreram discussões no grupo de coordenadoras (coordenadora de educação especial, infantil, fundamental I e II) juntamente com a supervisora de ensino. Posteriormente com o grupo de

orientadoras pedagógicas e também com a equipe da educação especial, que é composta pela coordenadora, psicólogas, psicopedagogas e fonoaudióloga.

Foram levantados inúmeros desafios que são levados ao grupo de professoras em reuniões periódicas com o objetivo de encontrar possíveis caminhos para melhor atender esses alunos. Caminhos diversos dos caminhos trilhados até agora, historicamente.

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência, transtornos, superdotação/altas habilidades, alunos com NEE, e que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino.

Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição a uma dimensão pedagógica voltada para suas possibilidades.

Esta nova maneira de pensar a educação de alunos com NEE surge a partir do desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos que foram modificando conceitos, legislação, práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial.

O grande marco deste contexto se fez com a Declaração de Salamanca em1994, que apresentou a ideia de que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias e que estudantes com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p.330).

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos estudantes com o ambiente educacional e social.

No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os estudantes e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as

políticas implementadas pelos sistemas de ensino, num contexto geral,ainda não alcançaram esse objetivo.

Após mais de duas décadas continuamos a engatinhar na compreensão das mudanças referentes aos entendimentos e práticas relacionadas à educação desses alunos. Ocorreram, por certo avanços, mas são muito pequenos diante das necessidades de muitas mudanças que os estudos recentes indicam.

O Município de Extrema caminha na direção de busca de superação das dificuldades existentes. Uma delas diz respeito à avaliação dos alunos com NEE. Considerações a respeito serão apresentadas nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO 2.

PENSANDO A AVALIAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM NEE.

2.1. Sobre Avaliação.

Ao longo da história, a educação passou por significativas transformações e, concomitantemente, as concepções teóricas sobre avaliação acompanharam essas mudanças. Diversos interessados e estudiosos dedicaram-se a pesquisar sobre o assunto. Dentre os estudiosos brasileiros que dedicaram a pensar a avaliação, selecionamos três deles que têm uma postura voltada a dar ênfase nos aspectos formativos da avaliação e não apenas no seu aspecto classificatório, ainda que este último não seja descartado para determinadas situações.

Denomina-se, aqui, de avaliação formativa, o processo de acompanhamento das aprendizagens de alunos nas escolas que visa a verificar se elas ocorreram e como ocorreram para indicações de caminhos futuros de ensino a seguir e, quando não ocorrem a contento, ou dentro do desejado, visa a identificar as possíveis causas da sua não ocorrência para que sejam buscados caminhos com vistas à superação dessas causas de tal maneira que as aprendizagens desejadas ocorram. O ponto de partida desta concepção de avaliação é a convicção de que as aprendizagens desejadas ou propostas são necessárias para a considerada boa formação dos alunos. Assim pensando, os processos avaliativos formativos não buscam classificar os alunos e sim identificar seus sucessos e suas dificuldades para que lhe sejam oferecidos os devidos apoios com vistas a superarem as dificuldades identificadas e com vistas a que aprendam o que se julga necessário e possível de ser aprendido.

Já a avaliação puramente classificatória busca identificar quem aprendeu ou não aprendeu o que era considerado desejável, dentro de certos padrões e com vista a certas finalidades para, a partir desta identificação, apenas apontar classificações. Não há, nesta perspectiva, a intenção de oferecer subsídios para a superação das dificuldades dos que foram classificados como não tendo demonstrado as aprendizagens desejadas. Eles simplesmente são reprovados no processo avaliativo. Certamente que, para determinadas finalidades, este tipo de

avaliação é justificado. Mas, não para outras finalidades como se pretende mostrar a seguir.

No intuito de apoiar com ideias de estudiosos da questão, apresentam-se a seguir algumas de suas ideias pelas razões acima expostas, especialmente por se julgar que suas ideias cabem muito bem no que é defendido para a avaliação do desempenho escolar de alunos com NEE.

Romão, um desses estudiosos, afirma que entre os pesquisadores do tema avaliação, “trava-se uma interminável batalha pelo monopólio da verdade e da precisão do conceito, surgindo também uma variação conceitual na razão direta da diversificação das concepções pedagógicas assumidas” (ROMÃO, 2008, p. 55). Ele apresenta a seguinte ideia geral de avaliação, retirada de Haydt (1988, p. 10):

> Avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores [ou] interpretar dados quantitativos e qualitativos para obter um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios (ROMÃO, 2008, p. 56).

Com base nesse tipo de concepção, se o processo avaliativo se fixasse apenas em constatar o atingimento de padrões ou critérios, o que prevalecia era o paradigma sentencioso da avaliação que acabava por ensejar o autoritarismo do professor refletido na avaliação apenas classificatória. A prática avaliativa resumia-se no julgamento classificatório. O professor ministrava aula e verificava a aprendizagem do aluno, devendo, o mesmo, alcançar boas notas dentro de certos padrões de desempenho. Não alcançando, o aluno era classificado com aprovado ou reprovado. Por muito tempo o objetivo da avaliação pautou-se em classificar e punir o aluno (com a reprovação), pois neste contexto o professor era o detentor do conhecimento, sua prática pedagógica baseava-se na transmissão de conteúdos e a avaliação era apenas constatativa em relação à assimilação, ou não, dos conteúdos transmitidos. O papel do professor era o de transmissor do conhecimento, enquanto o do aluno era o de receber as informações e, a finalidade da avaliação, era a verificação da retenção do conteúdo apresentado.

A base desse tipo de avaliação está sustentada em certas ideias da denominada Pedagogia Tradicional, cuja concepção, segundo Luckesi, “fundamenta-se num olhar estático a respeito do educando e por isso sustenta bem

a prática de exames na escola – cuja função é classificar o já dado, o já acontecido" (LUCKESI, 2011, p. 21).

Esta concepção perdurou por muito tempo nos cursos de formação, ou seja, o professor não era preparado para a avaliação educacional formativa, e assim, ele assumia uma postura reprodutiva do que faziam seus professores, seja como aluno nos cursos de Magistério, de Pedagogia ou das Licenciaturas. Assim, muitos professores agem de forma automática, ao avaliarem seus alunos, sem se darem conta de que estão apenas reproduzindo algo que vivenciaram. Não há, por parte e muitos deles, uma postura crítica em relação às experiências pelas quais passaram e nem em relação ao que simplesmente repetem.

Nas últimas décadas, essa concepção começa timidamente a mudar, a partir da divulgação de estudos a respeito. A atenção dos professores, dos gestores e de boa parte da sociedade volta-se para novas formas de avaliação, devido à necessidade em acompanhar mudanças de paradigmas educacionais que, aos poucos vêm sendo introduzidos nos discursos pedagógicos e algumas práticas educativas. Mesmo assim, há poucas mudanças em direção às práticas avaliativas não autoritárias.

Como sugere Luckesi, vivenciamos ainda hoje o equívoco de discursarmos sobre avaliação e praticarmos exames, pois "o ato de avaliar implica processualidade, não pontualidade, dinamismo, inclusão, diálogo" (LUCKESI, 2011, p. 205). A ideia de exames refletia apenas o examinar o que foi retido, mas não o que foi realmente aprendido. Pois, o que deve importar, não é examinar o que foi retido, ou memorizado e sim, o que foi aprendido no sentido de ter se tornado entendimento apropriado pelo estudante.

As novas ideias a respeito da avaliação surgem por volta de 1930 e são tornadas mais visíveis pela divulgação de publicações de um educador norte-americano chamado Ralph Tyler, preocupado com a educação de seu país devido ao alto índice de reprovação das crianças. Ele desenvolveu a ideia de "ensino por objetivos", buscando oferecer ao professor um recurso metodológico pautado no sucesso de sua prática educativa. Tyler com base nessa metodologia deu início ao movimento em prol da avaliação da aprendizagem, em oposição aos exames escolares, ou seja, em prol de uma avaliação que buscava saber o que foi realmente aprendido e não apenas memorizado. Foi ele quem cunhou em 1930, a expressão

“avaliação da aprendizagem escolar”; antes disso, a expressão usada era “exames escolares” (LUCKESI, 2011, p. 206).

No Brasil, só começamos a mudar essa terminologia a partir de 1970, pois a primeira LDBEN, promulgada em 1961, continha ainda um capítulo sobre os exames escolares. Somente em 1996 o termo avaliação veio a ser introduzido no contexto da legislação educacional brasileira através da nova LDBEN.

Compreender as mudanças de conceitos é importante, porém, o que realmente necessitamos é de mudanças nas práticas. Um processo que se almeja, e no qual se faz necessário perseverar. Como as práticas humanas são carregadas de conceitos (teorias), ambas as mudanças são necessárias.

É cabível elucidar que antes de Tyler, outros educadores se propuseram, acreditaram e fizeram a diferença na educação num contexto geral, e indiretamente no âmbito da avaliação. São educadores que merecem o reconhecimento por suas importantes contribuições e jamais deveriam ser esquecidos. Dentre eles, destaquem-se alguns, como; Maria Montessori, John Dewey, Célestin Freinet dentre outros e posteriormente numa mesma perspectiva os brasileiros Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Paulo Freire e outros. Suas ideias já apontavam para uma educação escolar não apenas de transmissão mecânica de conteúdos e sim, para uma educação que envolvesse os interesses e as vivências dos alunos (Dewey, por exemplo), o que facilitava a compreensão do que era ensinado, ou para um ensino dialogado através do qual este tipo de compreensão poderia ser obtido (Paulo Freire, por exemplo). Mas, não se ativeram especificamente às discussões sobre os processos de avaliação, ainda que suas ideias tenham tido forte impacto nas novas concepções avaliativas.

A partir de mudanças na maneira de se conceber o papel do professor em geral e, em especial, o seu papel no processo de avaliação, o professor passa a ser visto como mediador e não mais como detentor do conhecimento e apenas encarregado de transmiti-lo e de verificar se o que transmitiu foi assimilado pelo aluno, ou não. Com as mudanças a respeito da concepção sobre o ensino, surge a necessidade de se pensar novas propostas para a avaliação.

Inicia-se um processo de preocupação em superar o viés classificatório das práticas avaliativas escolares, e de retomar-se o compromisso com a aprendizagem dos alunos em prol da sua formação, do respeito às diferenças e do uso da avaliação não apenas como identificação do que foi ou não aprendido, mas como

indicação das razões das não aprendizagens e de que caminhos seriam possíveis para se poder proporcionar a todos os alunos as aprendizagens desejadas.

Os estudiosos em avaliação passam então, a sinalizar sobre a importância em ser deixado para trás o caminho das verdades absolutas, das medidas padronizadas e meramente estatísticas, dos critérios apenas quantitativos, e passam a alertar sobre o sentido essencial dos atos avaliativos, da interpretação de valor sobre o objeto da avaliação, de um agir consciente e reflexivo frente às situações avaliativas e principalmente do exercício do diálogo com os avaliados.

> ... (a) avaliação, parte da realidade concreta para organizar a reflexão sobre ela e, em seguida intervir nessa mesma realidade, de modo mais consistente, no sentido da mudança do sentido dos processos em benefício da maioria dos envolvidos (ROMÃO, 2008, p.64).

Para melhor se compreender esse novo olhar para a avaliação, é preciso haver clareza sobre a finalidade a ela atribuída, pois a partir desse primeiro passo delimitamos o porquê, e, posteriormente, o para que avaliar.

Se nos perguntamos “por que” avaliar e dizemos que é para saber das aprendizagens conseguidas e do desenvolvimento do aluno, por elas proporcionado e, também, a respeito do trabalho educativo realizado, muda-se o foco do “apenas cumprir uma função burocrática de avaliar para atribuir notas”. A partir daí, é possível refletir sobre o para que avaliar, que se refere à finalidade da mesma, ou seja, que resultados formativos ainda são necessários buscar.

Quando a finalidade é apenas cumprir uma função burocrática para atribuir uma nota, esta se reduz apenas em classificar. Isso, nos discursos, não é tido como uma boa finalidade. Mas, na prática, é, até certo ponto, aceito com certa tranquilidade. O que é percebido neste cenário, é que, embora haja muitas pesquisas e mudanças teóricas sobre avaliação, muitas práticas e/ou processos avaliativos não acompanharam as mudanças sugeridas.

Quando o objetivo da avaliação é apenas verificar as aprendizagens, ou não, do aluno, podemos concluir que a mesma continua a ser classificatória.

Ainda que os novos discursos oportunizem ao professor a ideia de que é necessário refletir sobre o processo de aprendizagens do aluno a partir de dados obtidos com os instrumentos de avaliação, com vistas a reencaminhar o processo de

ensino, isso, de modo geral, não ocorre. Talvez porque não haja, ainda clareza em relação à ideia de que deva haver uma relação estreita entre o que se deseja com o ensino (a oferta de caminhos de aprendizagens) e a ideia que se faz da avaliação como o momento de continuidade do processo educativo no qual se buscará constatar se ocorreram, ou não, as aprendizagens objetivadas. E mais: se, em não ocorrendo, buscar apreender dos dados obtidos, informações de como proceder, daí para frente, para que essas aprendizagens possam ser conseguidas.

> Assim, planejamento e avaliação são atos que estão a serviço da construção de resultados satisfatórios. Enquanto o planejamento traça previamente os caminhos, a avaliação subsidia os redirecionamentos que venham a se fazer necessários no percurso da ação. A avaliação é um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação subsidiando sempre sua melhora (LUCKESI, 2011, p. 184).

Essa é a finalidade da avaliação formativa de aprendizagens, pois a avaliação não termina quando os instrumentos utilizados são apenas “corrigidos” e muito menos pode ser delimitada apenas aos atos ou de atribuição da nota, ou de “marcar o certo ou errado”, ou de registrar “aprovado” ou “reprovado”. Ao contrário, é através dos resultados mostrados nos instrumentos de avaliação, que o professor reflete sobre sua prática e o modo de aprender do aluno, e assim, através de um novo olhar, dá início a uma nova proposta de trabalho educativo, a uma nova maneira de intervenção pedagógica, que possa oferecer novas possíveis oportunidades de desenvolvimento integral do aluno.

> (...) avaliação é a postura mediadora do professor. Sem a promoção de desafios adequados, a partir do que este observou e refletiu, é altamente improvável que as crianças venham a construir “da maneira mais significativa possível” os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, isto é, sem que ocorra uma ação pedagógica mediadora (desafiadora e provocativa) (HOFFMANN, 2012, p.19).

Nesse sentido, o professor que assume uma postura de mediação, faz da avaliação uma maneira de favorecer e contribuir para a reflexão sobre suas práticas e as ações e experiências dos alunos com vistas a reconstruir novas ações, práticas

e experiências, contribuindo, assim, para o crescimento e amadurecimento integral deles.

Promover avaliação das aprendizagens de maneira mediadora requer do professor comprometimento, clareza sobre a finalidade de se avaliar, o que implica em um constante estado de alerta, de observação, acompanhamento e análise. Dessa forma é possível analisar os dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem, que se referem às várias manifestações das situações didáticas, nas quais tanto o professor quanto os alunos estão empenhados em atingir. Desencadeia-se, então, uma apreciação qualitativa desses dados o que oportuniza ao professor uma tomada de decisão segura, referente ao direcionamento de suas práticas pedagógicas, cujo foco deve estar pautado principalmente nas aprendizagens do aluno, ou seja, na sua formação.

Segundo Hoffmann, ainda, avaliação não é apenas julgar, mas “refere-se a um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo em vários espaços escolares” (HOFFMANN, 2012, p.13). Procedimentos que são sugeridos ou indicados pelo bom julgamento feito a partir dos dados colhidos (com esta intenção) através dos instrumentos avaliativos utilizados. Assim, a avaliação na concepção mediadora, propicia ao professor o refletir sobre seus objetivos a serem alcançados, conteúdos a serem trabalhados e melhores métodos a serem utilizados.

É somente a partir de uma avaliação com estas características e com estas finalidades, que se torna evidente a necessidade da organização de experiências educativas desafiadoras, de modo a promover e a favorecer a evolução dos alunos, mas sempre respeitando os tempos e os percursos deles. O processo de aprendizagem do aluno não segue percursos programados *a priori* pelo professor, pois é no cotidiano escolar que os alunos revelam tempos e condições necessárias ao processo. E, para se poder ter um bom julgamento a respeito disso, é fundamental a postura avaliativa mediadora que é aquela que está atenta não apenas a “resultados” previstos mecanicamente, mas aos percursos e tempos dos envolvidos no processo educativo.

Neste sentido, o planejamento do professor é muito importante e, a disposição à flexibilidade (uma das características do bom planejamento), não comprometerá os seus objetivos, e sim oportunizará ajustar o seu tempo e recurso de ensinar ao processo e tempo de aprendizagens dos alunos.

Todo esse processo significa desenvolver uma ação avaliativa mediadora, que é sempre formativa, no sentido que esta expressão está sendo aqui tomada.

> A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. (...). Um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais (HOFFMANN, 2003, p.15).

Nesse contexto, para que a o professor não transforme sua prática avaliativa meramente em classificatória, de modo a relacionar julgamento á comparação com modelos, e o agir avaliativo apenas à atribuição de notas e conceitos, é necessário que ele, além de investigar com seriedade a respeito do que seja uma boa avaliação de aprendizagens, especialmente de alunos com NEE, ele precisará, a partir dessas investigações, dispor-se, se for o caso, a modificar sua postura classificatória em relação à avaliação. Pois, a avaliação mediadora é a que se destina não a colocar "marcas de bem ou mal sucedido" em alunos e sim a compreender, a conhecer bem e a promover ações em benefício deles, o que reverterá em benefícios maiores ainda ao próprio professor e à escola. Ela é, ainda nas palavras de Hofmmann;

> [...] reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona para novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento (HOFFMANN, 2003, p.18).

Isso exigirá, por certo, uma postura dialógica que envolva todos da escola e especialmente os professores e os alunos o que envolve uma relação de troca de conhecimentos entre todos. Pois,

> o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico, do caminho para nos tomarmos seres humanos. (...) o diálogo é o momento em que os humanos se encontrem para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem (SHOR, FREIRE, 1986, p. 122-123).

O diálogo deve ser, como diz a citação, o momento em que os humanos se encontrem para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. No caso, como fazem e refazem a realidade do processo educativo nas instituições escolares. Há sempre um fazer que, se bem analisado conjuntamente e dialogicamente, pode ensejar “refazeres”, ou seja, novos caminhos que poderão culminar em novos bons resultados formativos dos alunos.

Estas ideias são aqui apresentadas e defendidas porque se parte da convicção de que o compromisso do professor é o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos. Compromisso este que tem diante de si a ideia de que a escola é uma instituição que se destina a oferecer uma ajuda especial para o processo de formação dos alunos. Se é esta a ideia que preside a proposta pedagógica da escola (e, deveria ser), não cabe nela uma avaliação que não seja formativa.

Estas considerações nos levam a indagar um pouco mais sobre este tema, nada simples, que é o da avaliação e, em especial, o de seu entendimento como recurso importante no processo educativo e não como instrumento de poder autoritário do educador sobre o educando, seja ele quem for. Menos ainda sobre o aluno com NEE. Daí a intenção de buscar entender um pouco mais do tema examinando alguns aspectos relativos à avaliação de alunos com NEE.

2.2. Possíveis caminhos para se avaliar os alunos com NEE.

O professor, antes de ingressar na ação efetiva da docência, não imagina os inúmeros desafios que fazem parte do ofício de ensinar/educar. Ao iniciar seu trabalho nas escolas, o medo do novo, a insegurança por não saber o que fazer, acaba levando os professores a direcionarem seu trabalho para alunos que melhor possam responder ao seu ensino e apresentar melhores desempenhos nas aprendizagens. Essa questão ainda está presente nas salas de aula atualmente, pois é mais fácil investir onde se vê retorno. Esta maneira de pensar e de sentir, afeta de maneira ainda mais séria, os docentes que se destinam, ou são destinados ao trabalho com alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Alunos que apresentam dificuldades de aprendizagens e principalmente alunos laudados como tendo NEE, são vistos como incógnitas. Geralmente sabe-se o diagnóstico, mas o prognóstico é imprevisível, pois não há receitas, embora haja muitas informações referentes às características da deficiência e possíveis comprometimentos cognitivos, não há certezas sobre possíveis avanços nas aprendizagens. O tema da inclusão está em evidência, nesse momento, mas, muitas ações dão a impressão que estamos vivendo a exclusão. A exclusão primeiramente da constituição de vínculo entre professor e aluno e, tão grave como, a exclusão por conta de não se colocar o foco das ações educativas nas potencialidades desses alunos, pois a ênfase se pauta nas deficiências e dificuldades.

Neste contexto, as dificuldades se agravam ainda mais quando se trata de pensar e de realizar a avaliação das aprendizagens desses alunos.

Conforme já afirmado, o primeiro passo para uma boa avaliação é haver, da parte do professor, uma concepção clara do que deve ser ação educativa para que, a partir daí, pense nas finalidades desta ação para os alunos com NEE e, de acordo com estas finalidades, pense em todo o seu planejamento de ensino do qual deverão fazer parte os encaminhamentos relativos à avaliação das aprendizagens desses alunos. Tanto no que diz respeito às finalidades educacionais, quanto no que diz respeito ao seu plano de ensino, deve pensar e respeitar as características próprias dos alunos com NEE, suas dificuldades, sim, mas principalmente suas possibilidades. Cabe-lhe buscar constituir um bom vínculo afetivo com eles e oferecer-lhes aulas e atividades de maneira adaptada, conteúdos flexibilizados quando e se necessário, registrando tudo o que puder no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Este é um documento importante para o encaminhamento das ações educativas e, dentro dele, deve conter os devidos registros de todo o processo de avaliação.

O PDI, para estes alunos, está assegurado no artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, “preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades”. E está também, assegurado no art. 7º da resolução das normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais:

> Art. 7º – Compete às instituições de ensino para oferta da educação especial: identificar e elaborar recursos pedagógicos, produzir e organizar serviços de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos; elaborar e aplicar o PDI, visando avaliar as condições e necessidades dos alunos (RESOLUÇÃO CEE Nº 460, de 12 de dezembro de 2013).

Estas mesmas disposições, incluindo, como se vê, as relativas à avaliação, constam no Plano Municipal de Educação do município de Extrema, que, no item 1.7, refere-se ao PDI, o qual, por sua vez, prevê que se deva "Elaborar documento norteador, contendo as adaptações curriculares necessárias à aprendizagem dos alunos da Educação Especial com necessidades educacionais especiais".

Neste contexto, é possível afirmar que este instrumental viabiliza e norteia o trabalho docente, pois oportuniza o professor a pensar e a registrar os conteúdos e estratégias a serem trabalhados com os alunos NEE, de modo a acompanhar seus possíveis avanços e refletir sobre sua prática através das avaliações que devem ser elaboradas em consonância com o que foi trabalhado, devendo, as "notas" ou "conceitos" serem atribuídos com coerência em relação ao que foi trabalhado com os alunos e com as suas possibilidades de desempenho devidamente identificadas durante o processo de ensino-aprendizagem.

A título de ilustração e, também, para se ter uma ideia de que não há falta de orientações para a realização da avaliação dos alunos com NEE, apresenta-se, a seguir, a estrutura do PDI que foi pensada da seguinte maneira, em três partes:

1ª Parte:

- Dados Pessoais do Aluno.
- Diagnóstico (o que consta no laudo médico).
- Se o aluno faz acompanhamentos (AEE, fonoaudiólogo, psicoterapia e outros).

2ª Parte:

- Potencialidades do Aluno.
- Dificuldades apresentadas pelo Aluno (referente às aprendizagens).
- Intervenção Pedagógica - proposta pelo professor regente, partindo do pressuposto que o mesmo conhece o potencial do aluno e busca através de recursos pedagógicos, intervir com a intencionalidade que o aluno supere as

suas dificuldades (parcialmente ou totalmente), isto é, avance nas aprendizagens.

- Para melhor compreensão da segunda parte do PDI, a mesma está estruturada em forma tabela 4.

TABELA 4. Informações Gerais do Aluno.

Potencialidades	Dificuldades	Intervenção Pedagógica
Registrar no que o aluno se sobressaí, se destaca, suas especi-ficidades. Ciente do laudo do aluno e com muito respeito a sua singularidade.	Elencar as dificuldades apresentadas referentes às aprendizagens do aluno. Ciente e com cuidado para não focar apenas em características específicas e relacionadas ao TEA e DI. Lembrando que o foco é de cunho educativo e não clínico.	Com base nas potencialidades de aprendizagens apresentadas pelo aluno, refletir sobre as dificuldades elencadas e priorizar estratégias chaves, na busca de se oportunizar as aprendizagens, juntamente possibilidades que ajudem a sanar as respectivas dificuldades.

Fonte: elaborada pela autora (2017).

3ª Parte:

Esta parte está dividida por disciplinas e deve conter registros avaliativos bimestralmente. Antes do elenco das disciplinas constam algumas orientações descritas resumidamente, a seguir:

<u>Orientações</u>:

Após preenchimento da 2ª parte do PDI e com base no que foi registrado no campo “potencialidades” do aluno, refletir sobre esse, como pano de fundo. É prática docente no município a aplicação de avaliações diagnósticas (sondagem) em todos os alunos a cada inicio do ano letivo, com o objetivo de averiguar a situação atual de aprendizagens do aluno; essa avaliação contribui para possível verificação das dificuldades e defasagens dos conteúdos específicos. Após a análise do resultado desta avaliação, indica-se o registro de maneira objetiva e pontual as dificuldades e/ou defasagens apresentadas pelo aluno e, com base nesse registro e com foco nas

potencialidades do aluno, indica-se ao professor que deve refletir, planejar e registrar os conteúdos e estratégias a serem trabalhados de forma sucinta a cada bimestre.

Acrescenta, ainda o documento: Caso o aluno não aprenda e/ou não tenha consolidado os conteúdos estabelecidos para o bimestre, repetir o mesmo conteúdo no bimestre seguinte. Porém se faz necessário mudar as estratégias, não esquecendo que o objetivo principal é a aprendizagem do aluno, por isso também se faz necessário refletir sobre a prática docente, o processo e o contexto da sala de aula, assim, a avaliação é instrumento primordial e norteador desse processo por isso, ela deve ser elaborada de acordo com o que foi proposto e trabalhado com o aluno, sendo assim, se faz necessário tirar cópia e anexar junto ao PDI. Pois, a atribuição de conceitos/notas deve ser mérito do aluno em respeito e consonância ao que foi consolidado.

Ao final de cada bimestre o professor deverá fazer uma breve análise de todo o trabalho realizado e aproveitamento do aluno, registrando de maneira sucinta seu rendimento escolar.

A família é peça fundamental no processo ensino/aprendizagem do aluno, além de ter o direito e o dever de acompanhar a vida acadêmica de seu filho. Sendo assim, devem ser participados e estar cientes de todo o trabalho a ser desenvolvido, por isso o PDI deve ser apresentado e explicado para os responsáveis, e o (s) mesmo (s) deve (m) assinar cientes.

Exemplo do formulário a ser preenchido na 3ª Parte do PDI:

DISCIPLINA: _____

Avaliação Diagnóstica

(registrar as dificuldades e/ou defasagem de conteúdo apresentada pelo aluno):

_____

_____

_____

_____

_____

Bim.	Conteúdo / Objetivos priorizados	Estratégias	Avaliação/Nota
	Registrar sucintamente o conteúdo a ser trabalhado. Focando no potencial do aluno (2ª Parte) e respeitando suas dificuldades. Basear-se também em avaliações diagnósticas.	Registrar no mínimo 03 estratégias diferentes. Analisar o que foi proposto na intervenção pedagógica (2ª Parte)	Elaborar e aplicar Avaliações de acordo com o que foi trabalhado com o aluno e proposto nesse formulário. Anexar Avaliações Registrar Conceito/Nota _____
Observações gerais referentes aos avanços do aluno:			
Ex: O aluno conseguiu atingir os conteúdos e objetivos propostos. Sim ( ) Não ( ) Justifique sua resposta.			
Assinatura do (a) Prof. (a):		Assinatura do Responsável:	

Fonte: elaborada pela autora (2017).

Cabe ressaltar que o preenchimento do PDI só é indicado para alunos com NEE que apresentam possibilidades de aprendizagens, os alunos mais comprometidos cognitivamente, laudados com TEA (moderado ou grave), DI (moderado ou grave) e outros afins, é sugerido o preenchimento de um relatório simplificado e qualitativo, onde o professor descreve em aproximadamente uma lauda sobre seu comportamento, assiduidade, interação entre pares e possíveis avanços observados no decorrer do ano letivo.

Este modelo de PDI é próprio do Município de Extrema. Em outros locais apresenta diferentes formatações, estruturas e organização.

Acredita-se que o PDI é instrumento fundamental no processo ensino e aprendizagens dos alunos com NEE, e que através desta ferramenta, é possível propiciar a esses alunos uma avaliação justa, pois:

> ... é injusto avaliar o desempenho de diferentes crianças com os mesmos critérios ou as mesmas medidas. Crianças que são únicas em suas características, e, ao mesmo tempo, diferentes entre si, não uma média, que definem os alunos como bons, médios ou fracos (BEYER, 2013, p.13).

Para tanto, um possível caminho para se avaliar alunos com NEE deve partir da premissa e da clareza por parte do professor de que somos indivíduos únicos e singulares, por esse motivo não deve haver intenção de comparação entre os alunos, mas a elaboração e a aplicação da avaliação devem basear-se no potencial do aluno com NEE. Por esse motivo é necessário que o professor tenha constituído vínculo com o aluno, tenha trabalhado de maneira flexibilizada, as estratégias e conteúdos, se necessário, de modo á respeitar o tempo e ritmo do mesmo.

Assim, a avaliação é elaborada respeitando todo o contexto, e o seu foco pauta-se no processo ensino-aprendizagem: a avaliação deve ser capaz de informar os progressos do aluno em suas aprendizagens, quais metas foram atingidas ou não, quais as variabilidades positivas, sinalizando ao professor as adversidades do aprender do aluno, mas também e principalmente suas conquistas e possibilidades.

CAPÍTULO 3.

CAMINHOS DA PESQUISA

As mudanças em avaliação são sempre necessárias, mas elas não ocorrem somente com inovação no processo avaliativo, é preciso revisar os paradigmas que fundamentam esta prática, isto é, o entendimento do sistema escolar, o planejamento, os critérios e as metodologias.

O processo avaliativo será bem-sucedido quando “a dinâmica do acompanhamento do professor se dará na articulação entre as experiências grupais e das construções individuais” (HOFFMANN, 2001, p.74).

Nesse sentido, a avaliação e seu processo avaliativo passam a ter dinamicidade pedagógica e a ser instrumento de aprendizagem, quando o professor conhece e respeita as diferenças de seus alunos e concomitantemente possuem clareza sobre o que avaliar e como avaliar, isto é, coerência na elaboração, aplicação e correção. Pois assim, como o ensino é um processo, a aprendizagem, que é uma construção do aluno, também o é. Ela é uma construção e cada aluno possuí tempo e ritmo diferentes, e trabalhar a heterogeneidade não é tarefa fácil, mas possível.

O desenvolvimento desta pesquisa partiu da necessidade sentida de averiguar e analisar como as professoras de alunos com NEE pensam e entendem a avaliação das aprendizagens desses alunos, do município de Extrema, e como esta maneira de pensar e entender tem se configurado nas práticas pedagógicas das professoras. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na forma de um estudo de caso.

A pesquisa qualitativa, segundo Minayo:

> [...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...] (MYNAYO, 2004, p. 21-22).

Há, na verdade, quantificações utilizadas para configurar o universo pesquisado, ou seja, a população escolar do Município de Extrema e, dentro desta população, a quantificação dos alunos apontados por laudos médicos como alunos

com Necessidades Educacionais Especiais. Estes números ajudam para situar a dimensão da problemática da avaliação escolar desses alunos, bem como para uma melhor compreensão das dificuldades encontradas, tanto pelas professoras envolvidas com o problema da avaliação, quanto pelos responsáveis pelas orientações pedagógicas a serem passadas às professoras e às famílias dos alunos.

Mas, para buscar possíveis respostas para o problema posto, dados qualitativos mostram-se mais pertinentes e os procedimentos utilizados (observações e análise de respostas a questionários) oferecem recursos capazes de propiciar análises que possam oferecer ao menos subsídios, para possíveis respostas ao problema da pesquisa.

Os dados que compõem a análise da pesquisa são tabelas com levantamento do número de alunos com NEE nas escolas municipais de Extrema e 1 questionário composto por 4 questões sobre avaliação respondido por 10 professoras que apresentam maior concentração desta clientela em sala de aula.

A partir do momento em que os questionários foram respondidos pelas 10 professoras, os mesmos foram analisados através da análise de conteúdo, pois;

> [...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente). A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processos) a serem seguidos. Reiterando, diríamos que para o efetivo “caminhar neste processo”, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo “o pano de fundo”, no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados (FRANCO, 2007, p. 28).

Os procedimentos que foram utilizados para complementar a coleta de dados foram a observação participante e relatos de professoras, orientada por 4 perguntas, na qual puderam expressar-se sobre seu olhar frente aos alunos com NEE, como potencial, aprendizagem, adaptação curricular e propostas de intervenção pedagógica, todos esses, são caminhos necessários para se pensar a avaliação.

A observação procedida aconteceu nos momentos de visitas às escolas e salas de aulas que possuíam alunos com NEE, como também nos momentos de orientação nos HTPC, nos quais as professoras se manifestavam expondo dúvidas e

opiniões. Esses momentos proporcionaram a realização de anotações de dados e que se chamou de diário de bordo.

A pesquisa foi desenvolvida no município de Extrema, em 10 escolas de ensino fundamental I do 1º ao 5º ano, num total de 100 turmas, 100 professoras, 2.477 alunos e 90 alunos com NEE. As 100 professoras participaram das orientações em HTPC, e 45 de módulos individuais, nos quais foram oferecidas orientações individuais para preenchimento do PDI. Os depoimentos de 7 das 45 professoras, resultaram em relatos que contribuíram para a presente pesquisa devido conterem informações que complementam aquelas obtidas nos questionários, segundo julgamos. As 10 escolas foram visitadas, bem como a maioria das turmas.

No tocante aos dados colhidos através dos questionários e dos relatos, foram respeitadas as normas legais. Os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, contendo todos os aspectos que os vinculam à pesquisa e as devidas informações relativas à sua participação na mesma.

3.1. Em busca de dados.

Como o objetivo da pesquisa é compreender como as professoras do município de Extrema avaliam pedagogicamente os alunos com NEE, fez-se necessário, primeiro, ir a campo para fazer o levantamento de dados referentes ao número desses alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I.

Assim, buscou-se, no cadastro do Censo 2016 do Município, o número de alunos com NEE: no referido censo são cadastrados alunos que foram considerados como tais a partir de laudos expedidos pelo responsável da Secretaria Municipal de Educação, ou seja, o neuropediatra do Setor de AEE. São os que, no relato dos dados, são denominados de alunos “laudados”. Partindo deste dado oficial, houve a preocupação em levantar os dados por escola, por ano e turma, o que resultou (por serem dados de 10 escolas) nas Tabelas de números 5 a 14.

A tabela de número 15 apresenta a somatória dos dados das escolas oferecendo uma visão geral do número total de alunos “laudados”, apontados como alunos com NEE nas escolas municipais de Extrema.

As tabelas, a seguir, de cada uma das 10 escolas de Extrema, contêm os números de alunos por turmas e turnos, os alunos com NEE indicados pelas letras iniciais de seus nomes (para preservar sua identidade), a indicação do diagnóstico (laudo) e uma coluna (AEE) que informa se o aluno frequenta a instituição CRIE ou Sala de Recursos multifuncionais – SRM (município).

Os espaços em branco indicam ou que não há aluno com NEE “laudado” na turma, ou há casos em que há e ainda não frequentam o AEE (por decisão da família ou, dependendo do caso, por se considerar, por parte dos educadores responsáveis, não haver necessidade). No final das tabelas de 5 a 14, há a indicação, por escola, do total de turmas, de alunos matriculados e de alunos com NEE.

No final da tabela 16 há a indicação destes totais para o município de Extrema.

TABELA 5. Levantamento do número de alunos laudados com NEE, por escola municipal, ano e turma em Extrema, E.M. Evandro Brito da Cunha.

Unidade Escolar E.M. Evandro Brito da Cunha				
Turmas	**Turno**	**Nº Alunos**	**Alunos com NEE/ Diagnóstico**	**AEE**
1º Ano I	Tarde	25	____	
2º Ano I	Tarde	23	_____	
2º Ano II	Tarde	24	J. P. S. F.= Transtorno Espectro Autista	CRIE
3º Ano I	Tarde	28	_____	
3º Ano II	Tarde	27	_____	
3º Ano III	Tarde	27	D. F. G.L.= Paralisia Cerebral + Deficiência Intelectual	CRIE
4º Ano I	Tarde	28	V. L. S. O.= Deficiência Intelectual + Transtorno Espectro Autista M. F.O.= Deficiência Intelectual + Transtorno Espectro Autista	CRIE CRIE
4º Ano II	Tarde	27	G. H. R. R.= Distrofia Muscular + comprometimento cognitivo D.F	SRM
5º Ano I	Tarde	26	_____	
5º Ano II	Tarde	27	M. L. D. S.= Deficiência Intelectual + Transtorno Espectro Autista	CRIE
5º Ano III	Tarde	26	L. P. C.= Transtorno Espectro Autista	CRIE
Total de Turmas = 11 **Total de Alunos Matriculados = 288** **Total de Alunos com NEE = 07.** **Porcentagem sobre o número de matriculados: 3,43.**				

Fonte: elaborada pela autora (2017).

TABELA 6. E.M. João Orsi de Morais.

Unidade Escolar E.M. João Orsi de Morais				
Turma	**Turno**	**Nº. Alunos**	**Alunos com NEE/ Diagnóstico**	**AEE**
3º Ano I	Tarde	26	G. G. O. F.=Transtorno Espectro Autista	CRIE
3º Ano II	Tarde	24		
3º Ano III	Tarde	24		
3º Ano IV	Tarde	25	M. O. A.= Deficiência Intelectual Leve	CRIE
4º Ano I	Tarde	27	M. N. R. = Transtorno Espectro Autista	CRIE
4º Ano II	Tarde	29		
4º Ano III	Tarde	30	A. F. S.= Transtorno Espectro Autista	CRIE
4º Ano IV	Tarde	28		
5º Ano I	Tarde	28	B. S. C.= Transtorno Espectro Autista (Asperger)	____
5º Ano II	Tarde	28	A. C. G. S.= Deficiência Intelectual + Transtorno Espectro Autista	CRIE
5º Ano III	Tarde	27		
5º Ano IV	Tarde	30		
5º Ano V	Tarde	28	D. N. M. P.= Deficiência Intelectual + Transtorno Espectro Autista	CRIE
Total de Turmas = 13 **Total de Alunos Matriculados = 354** **Total de Alunos NEE = 07.** **Porcentagem sobre o número de matriculados: 1,97.**				

Fonte: elaborada pela autora (2017).

TABELA 7. E.M. Padre Adolfo Fabri "Raio de Sol".

Unidade Escolar E.M. Padre Adolfo Fabri "Raio de Sol"				
Turma	**Turno**	**Nº. Alunos**	**Alunos com NEE/ Diagnóstico**	**AEE**
1º Ano I	Tarde	24	G. I. O. F.= Transtorno Espectro Autista (Síndrome Hipotirioidísmo)	CRIE
1º Ano II	Tarde	23		
1º Ano III	Tarde	24		
2º Ano I	Manhã	21	K. A.C.= Deficiência Intelectual Leve	CRIE
2º Ano II	Tarde	24	K. R.L.B.= Transtorno Espectro Autista + Hiperatividade G.C.B.S.= Transtorno Espectro Autista	SRM SEM
2º Ano III	Tarde	24	R. S. R.= Paralisia Cerebral (cadeirante) – Deficiência Física L. P. M.= X Frágil + Transtorno Espectro Autista F. R.S.A.= DV - Baixa Visão P.H.O. S.= Transtorno Espectro Autista	CRIE CRIE SRM CRIE
3º Ano I	Manhã	28	A. V.A.= Deficiência Física (pé)	___
3º Ano II	Tarde	25	L.S. S.= Paralisia Cerebral + Epilepsia – D. Física e Intelectual	CRIE
3º Ano III	Tarde	27	B. S.S.= Transtorno Espectro Autista S.T. Santos= Transtorno Espectro Autista K. S.A.= Deficiência Intelectual + Transtorno Espectro Autista	CRIE SRM CRIE
4º Ano I	Manhã	27		
4º Ano II	Manhã	26		
4º Ano III	Manhã	26	E. O.S.B.= Deficiência Intelectual L. A. A.O.= Deficiência Intelectual + Transtorno Espectro Autista + Microcefalia	SRM SEM
5º Ano I	Manhã	27	A.L.S. G.= P.C (cadeirante) – Deficiência Física O. A.S.= Transtorno Espectro Autista	__ __
5º Ano II	Manhã	26	J. F.B.= Deficiência Auditiva M. A.S.= Deficiência Intelectual + Transtorno Espectro Autista	CRIE CRIE
Total de Turmas = 14 **Total de Alunos Matriculados = 352** **Total de Alunos com NEE = 19.** **Porcentagem sobre o número de matriculados: 5,39.**				

Fonte: elaborada pela autora (2017).

TABELA 8. E.M. Osvaldo de Oliveira.

Unidade Escolar E.M. Osvaldo de Oliveira				
Turma	**Turno**	**Nº. Alunos**	**Alunos com NEE/ Diagnóstico**	**AEE**
1º Ano I	Tarde	24		
1º Ano II	Tarde	21		
2º Ano I	Tarde	25	L.B.P.M = Transtorno Espectro Autista Clássico	CRIE
2º Ano II	Tarde	26		
3º Ano I	Tarde	21		
3º Ano II	Tarde	19	A.A.G = Microcefalia + Transtorno Espectro Autista	CRIE
3º Ano III	Tarde	19	G.P.N = Transtorno Espectro Autista	____
4º Ano I	Tarde	20		
4º Ano II	Tarde	23		
5º Ano I	Tarde	26	K.T.B = Deficiência Intelectual + Transtorno Espectro Autista	CRIE
5º Ano II	Manhã	27	K.M.E = Deficiência Intelectual + Transtorno Espectro Autista R.G.G.V = Transtorno Espectro Autista F.A.M.C = Transtorno Espectro Autista	CRIE SRM CRIE
Total de Turmas = 11 **Total de Alunos Matriculados = 252** **Total de Alunos com NEE = 07.** **Porcentagem sobre o número de matriculados: 2,77.**				

Fonte: elaborada pela autora (2017).

TABELA 9. E.M. Alcebíades Gilli.

Unidade Escolar E.M. Alcebíades Gilli				
Turmas	**Turno**	**Nº. Alunos**	**Alunos com NEE/ Diagnóstico**	**AEE**
1º Ano I	Tarde	10		
2º Ano I	Manhã	15	C.C.R = Deficiência Intelectual Moderada M.V.C.R = Deficiência Intelectual Moderada	SRM SEM
3º Ano I	Tarde	14	K.G.R.C = Deficiência Intelectual + Epilepsia	SEM
4º Ano I	Manhã	19	A.C.C.R = Deficiência Intelectual Moderada	SEM
5º Ano I	Manhã	19	V.S. = Deficiência Intelectual	SEM
Total de Turmas = 05 **Total de Alunos Matriculados = 77** **Total de Alunos com NEE = 05.** **Porcentagem sobre o número de matriculados: 6,49.**				

Fonte: elaborada pela autora (2017).

TABELA 10. E.M. Alfredo Olivotti.

Unidade Escolar E.M. Alfredo Olivotti				
Turmas	**Turno**	**Nº. Alunos**	**Alunos com NEE/ Diagnóstico**	**AEE**
1º Ano I	Tarde	32		
2º Ano I	Tarde	18		
2º Ano II	Tarde	19		
3º Ano I	Manhã	25		
3º Ano II	Manhã	25		
4º Ano I	Manhã	26	I.V.F = Paralisia Cerebral	___
4º Ano II	Tarde	25	T.O.R = Deficiência Intelectual + Microcefalia	CRIE
5º Ano I	Manhã	21	A.O.S = Transtorno Espectro Autista G.H.P.M = Deficiência Intelectual K.O = Deficiência Física	CRIE SRM ___
5º Ano II	Manhã	21	M.A.O = Deficiência Intelectual	CRIE
Total de Turmas = 09 **Total de Alunos Matriculados = 212** **Total de Alunos com NEE = 06.** **Porcentagem sobre o número de matriculados: 2,83.**				

Fonte: elaborada pela autora (2017).

TABELA 11. E.M. Nôemia de Medis Pereira.

Unidade Escolar E.M. Nôemia de Medis Pereira				
Turmas	**Turno**	**Nº. Alunos**	**Alunos com NEE/ Diagnóstico**	**AEE**
1º Ano I	Tarde	29		
2º Ano I	Tarde	31	A. = Transtorno Espectro Autista J.V.S.V = Baixa Visão M.B = Transtorno Espectro Autista W.G.T = Transtorno Espectro Autista	SRM SRM SRM CRIE
3º Ano I	Manhã	28	M.V.M.M.M = Transtorno Espectro Autista W.G.S.C = Transtorno Espectro Autista N.C.S.P = Hemiparesia + Epilepsia + Transtorno Espectro Autista	___ CRIE CRIE
4º Ano I	Manhã	26	E.A.A.M.N = Transtorno Espectro Autista	SEM
5º Ano I	Manhã	28	E.K.S =Deficiência Intelectual + Transtorno Espectro Autista + D.A V. R.C.S. = Síndrome de Down	CRIE CRIE
Total de Turmas = 05 **Total de Alunos Matriculados = 142** **Total de Alunos com NEE = 10.** **Porcentagem sobre o número de matriculados: 7,04.**				

Fonte: elaborada pela autora (2017).

TABELA 12. E.M. João Batista de Morais Filho.

Unidade Escolar E.M. João Batista de Morais Filho				
Turma	**Turno**	**Nº. Alunos**	**Alunos com NEE/ Diagnóstico**	**AEE**
1º Ano I	Tarde	26	P.H.A.N = Transtorno Espectro Autista	CRIE
1º Ano II	Tarde	26	P.A.M.J = Transtorno Espectro Autista	CRIE
1º Ano III	Tarde	26		
1º Ano IV	Tarde	26	D.B.Q.O = Transtorno Espectro Autista	___
2º Ano I	Manhã	25	H.A.P.R = Transtorno Espectro Autista	
2º Ano II	Manhã	25	V.L.H.S = Transtorno Espectro Autista	
2º Ano III	Manhã	23		
2º Ano IV	Manhã	23	J.V.B.R = Deficiência Intelectual + Transtorno Espectro Autista	
Total de Turmas = 08 **Total de Alunos Matriculados = 200** **Total de Alunos com NEE = 06.** **Porcentagem sobre o número de matriculados: 3,0.**				

Fonte: elaborada pela autora (2017).

TABELA 13. EMETI Prof. Celso Luís Pó.

Unidade Escolar EMETI Prof. Celso Luís Pó (Escola em Tempo Integral)				
Turma	**Turno**	**Nº. Alunos**	**Alunos com NEE/ Diagnóstico**	**AEE**
1º Ano I	Integral	27	V.A.C.A = Deficiência Intelectual (gêmea) T.L.C.G = Baixa Visão	CRIE
1º Ano II	Integral	27	V.A.C.A = Deficiência Intelectual (gêmea)	CRIE
1º Ano III	Integral	27	M.T.S = Transtorno Espectro Autista	
2º Ano I	Integral	25		
2º Ano II	Integral	26		
2º Ano III	Integral	26	G.F.M = Deficiência Intelectual + Deficiência Física	
3º Ano I	Integral	23	F.C.C = Transtorno Espectro Autista J.P.S.S = Transtorno Espectro Autista	
3º Ano II	Integral	23	B.M.L = Transtorno Espectro Autista	
3º Ano III	Integral	23		
3º Ano IV	Integral	24	A.S.S = Deficiência Intelectual A.C.A.L = Transtorno Espectro Autista	
4º Ano I	Integral	21		
4º Ano II	Integral	22	L.E.S = Transtorno Espectro Autista + Deficiência Intelectual	
4º Ano III	Integral	21	L.G.S.S = Transtorno Espectro Autista	
5º Ano I	Integral	23	A.N.S = Surdez (muda) B.S.B = Transtorno Espectro Autista E.N.S.S = Transtorno Espectro Autista	____
Total de Turmas = 14 **Total de Alunos Matriculados = 338** **Total de Alunos com NEE = 15.** **Porcentagem sobre o número de matriculados: 4,43.** **Obs: manhã núcleo comum e no período da tarde base diversificada.**				

Fonte: elaborada pela autora (2017).

TABELA 14. EMETI Prof. Heili Mozart Simões.

Unidade Escolar EMETI Prof. Heili Mozart Simões (Escola em Tempo Integral)				
Turma	**Turno**	**Nº. Alunos**	**Alunos com NEE/ Diagnóstico**	**AEE**
1º Ano I	Integral	31		
1º Ano II	Integral	30		
2º Ano I	Integral	26	C.O.S = Transtorno Espectro Autista	
2º Ano II	Integral	25		
3º Ano I	Integral	28		
3º Ano II	Integral	28		
4º Ano I	Integral	26	A.A.S = Transtorno Espectro Autista + Deficiência Intelectual	
4º Ano II	Integral	25	P.R.B.M = Transtorno Espectro Autista	SEM
5º Ano I	Integral	22	G.O.M = Transtorno Espectro Autista	
5º Ano II	Integral	21	J.P.D.S = Transtorno Espectro Autista + Deficiência Intelectual J.P.O.M = Transtorno Espectro Autista M.A.A.S.A = Transtorno Espectro Autista P.S.M = Deficiência Intelectual + Transtornos Psiquiátricos	
Total de Turmas = 10 **Total de Alunos Matriculados = 262** **Total de Alunos com NEE = 08.** **Porcentagem sobre o número de matriculados: 3,05.** **Obs: manhã núcleo comum e no período da tarde base diversificada.**				

Fonte: elaborada pela autora (2017).

TABELA 15. Número total de alunos com NEE nas escolas municipais de Extrema.

Esta tabela contém o total de alunos matriculados do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e de alunos com NEE, por escola, e ao final da tabela, as respectivas totalidades.

Nome da Escola - zona urbana e rural	Escolaridade Ofertada	Nº de Alunos matriculados	Nº de Alunos com NEE	%
EMETI I Prof. Heili Mozart Simões (escola em tempo integral/ urbana)	1º ao 5º ano	262	08	3,05
EMETI I Prof. Celso Luiz Ferreira Pó (escola em tempo integral/ urbana)	1º ao 5º ano	338	15	4,43
E.M. Prof. João Batista de Morais Filho (urbana)	1º ao 2º ano	200	06	3,0
E.M. Prof. João Orsi de Morais (urbana)	3º ao 5º ano	354	07	1,97
E.M. Prof. Evandro Brito da Cunha (urbana)	1º ao 5º ano	288	07	2,43
E.M. Prof. Osvaldo de Oliveira (urbana)	1º ao 5º ano	252	07	2,77
E.M. Padre Adolfo Fabri (urbana)	1º ao 5º ano	352	19	5,39
E.M. Profª Noêmia de Medis Pereira (rural)	1º ao 5º ano	142	10	7,04
E.M. Prof. Alcebíades Gilli (rural)	1º ao 5º ano	77	05	6,49
E.M. Prof. Alfredo Olivotti (rural)	1º ao 5º ano	212	06	2,83
TOTAL		**2.477**	**90**	**3,63**
Total de Escolas = 10				

Fonte: elaborada pela autora (2017).

Os dados indicam um número significativo de alunos com NEE que merecem atenção educacional específica e, dentro desta atenção, uma maneira própria e adequada de avaliá-los com vistas a ter indicadores de como o trabalho educativo com eles deve ter prosseguimento. Não nos cabe aqui analisar os dados, mas tê-los em mente para se poder pensar no processo de avaliação escolar desses alunos.

Um primeiro passo é o de saber das professoras que com eles trabalham, como pensam que deva ser sua avaliação escolar e como a realizam. A expectativa

é que esses dados possam trazer elementos importantes para se pensar e encaminhar o processo de avaliação. Daí a aplicação, primeiro, de questionários, cujos resultados são apresentados a seguir.

3.2 Questionários.

De acordo com o levantamento apresentado nas tabelas anteriores e após analise das mesmas, decidiu-se que o questionário proposto seria aplicado em duas professoras de cada turma do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, totalizando 10 questionários, aplicados a 10 professoras. Esta decisão teve por critério a maior concentração de alunos com NEE por escola, ano e turma. Daí resultaram as turmas indicadas na Tabela 16.

TABELA 16. Turmas com maior concentração de alunos com NEE por escola, ano e turma.

Ano	Unidade Escolar/ zoneamento	Nº de Alunos Matriculados	Nº de Alunos com NEE	%
1º ano I	EMETI Prof. Celso Luís Ferreira Pó (escola em tempo integral/ urbana)	27	02	7,04
1º ano I	E.M João Batista de Morais Filho (urbana)	26	01	3,84
2º ano I	E.M Nôemia de Medis Pereira (rural)	31	04	12,9
2º ano III	E.M Padre Adolfo Fabri “Raio de Sol” (urbana)	24	04	16,6
3º ano I	E.M Nôemia de Medis Pereira (rural)	28	03	10,7
3º ano III	E.M Padre Adolfo Fabri “Raio de Sol” (urbana)	27	03	11,1
4º ano II	EMETI Prof. Celso Luís Ferreira Pó (escola em tempo integral/ urbana)	22	01	4,54
4º ano III	E.M Padre Adolfo Fabri “Raio de Sol” (urbana)	26	02	7,69
5º ano I	EMETI Prof. Celso Luís Ferreira Pó (escola em tempo integral/ urbana)	23	03	13,04
5º ano II	EMETI Prof. Heili Mozart Simões (escola em tempo integral/ urbana)	21	04	19,04

Fonte: elaborada pela autora (2017).

Posteriormente ao levantamento dos dados, conforme tabela 16, visitei as respectivas salas de aula para uma observação prévia e tentar compreender um pouco o contexto dos alunos com NEE e concomitantemente das professoras regentes dessas turmas. Na visita expliquei às professoras regentes sobre a pesquisa, o questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE. Todas as professoras, sem exceção, foram solicitas e aceitaram responder ao questionário e preencheram e assinaram o TCLE. Foi-lhes entregue o questionário sugerindo que ao respondê-lo explicitassem realmente o que pensavam. Foi combinada a devolução dos questionários para uma semana após a entrega, para que tivessem tempo de refletir e responder.

A finalidade do questionário é a verificação das concepções ou noções que as professoras têm sobre avaliação num contexto geral, o que pensam sobre avaliar alunos com NEE e se avaliam seus alunos em conformidade com o que pensam, além dos possíveis consensos e conflitos presentes em suas concepções.

O referido questionário contém as seguintes 3 questões:

1 - Para você, o que é avaliar um aluno em relação ao seu aproveitamento escolar?

2 - O que é avaliar alunos com necessidades educacionais especiais em relação ao seu aproveitamento escolar?

3 - Você avalia seu (s) aluno (s) com Necessidades Educacionais Especiais em conformidade com o que pensa sobre avaliação e de acordo com o que disse na resposta à segunda pergunta?

( ) Sim ( ) Não

Justifique sua resposta.

Passada uma semana, os 10 questionários foram recolhidos. As respostas das 10 professoras, a cada questão, foram agrupadas 3 tabelas (17, 18 e 19). Cada tabela está organizada em duas colunas: uma identificando as professoras com as letras do alfabeto de A a J, visando preservar suas identidades, e outra contendo as respostas transcritas na íntegra.

TABELA 17. Respostas das 10 professoras à pergunta 1.

Para você, o que é avaliar um aluno em relação ao seu aproveitamento escolar?

PROFESSORA	RESPOSTAS
A	Primeiramente para mim avaliar é uma oportunidade para o professor refazer seus planos. O professor deve respeitar o limite de cada aluno, conhecendo suas capacidades e utilizando as avaliações para intervir diretamente nas dificuldades apresentadas nas avaliações.
B	Criar mecanismos para detectar os avanços no processo de aprendizagem. A observação, as atividades diárias e até as avaliações convencionais podem ser bons instrumentos para avaliar, dependendo de como será usado.
C	Avaliar o aluno significa medir conhecimento que ele tem ou adquire em um determinado assunto. Com a avaliação podemos identificar a eficiência do método utilizado, verificar se a forma de ensinar está adequada e identificamos o nível de aprendizagem do aluno.
D	É ver o resultado do seu trabalho nas atividades diárias e nas e nas provas mensais e bimestrais.
E	A avaliação deve estar presente durante todo o processo educacional. Também devemos oferecer meios para que o aluno possa desenvolver suas habilidades em todas as atividades apresentadas.
F	Avaliar é considerar os avanços dos alunos no cotidiano escolar e não somente através de avaliações como provas. Também é detectar o que o aluno assimilou e corrigir o que não foi aprendido.
G	A avaliação de um aluno se faz de modo processual e formativa, através da observação e acompanhamento dos mesmos frente as atividades propostas e sua participação e interação.
H	Avaliar um aluno em relação ao seu aproveitamento escolar é um processo contínuo em que o professor e o aluno estabelecem parâmetros que podem ser flexíveis, para analisar o desenvolvimento das habilidades e competências do educando diante dos conteúdos trabalhados em sala.
I	É avaliar continuamente a cada atividade apresentada, pois cada atividade tem seu objetivo. É observar e anotar quais são as dificuldades e aptidões dos alunos no dia-a-dia, de acordo com as habilidades a serem desenvolvidas.
J	Avaliar os alunos é uma prática constante em sala de aula e ocorre em todas as atividades realizadas. As avaliações diagnósticas funcionam como norteadoras do trabalho pedagógico e as avaliações periódicas de verificação tem o papel de mensurar os resultados referentes ao ensino/aprendizagem.

Fonte: elaborada pela autora (2017).

Tomando por referência as ideias apresentadas no Capítulo 2 na subseção 3.1 “Concepções sobre Avaliação”, foram identificadas as seguintes concepções de avaliação presentes nas respostas das professoras

- As professoras A, B, F e H demonstram discursos de uma concepção pedagógica e avaliativa diagnóstica e construtiva como proposto por Luckesi;
- As professoras E e J aproximam-se da concepção mediadora de Hoffmann;
- A professora G aproxima-seda concepção dialógica proposta por Romão;
- As professoras C e I indicam ter uma concepção classificatória da avaliação. Por exemplo, a professora C quando afirma que o objetivo da avaliação é “medir conhecimento” e a professora I ao afirmar que “avaliar é observar e anotar quais são as dificuldades e aptidões dos alunos no dia-a-dia, de acordo com as habilidades a serem desenvolvidas”
- A resposta da professora D foi muito vaga, por esse motivo não consegui identificar a concepção a qual ela se aproxima.

TABELA 18. Respostas das 10 professoras à pergunta 2.
O que é avaliar alunos com necessidades educacionais especiais em relação ao seu aproveitamento escolar?

PROFESSORA	RESPOSTAS
A	Para avaliar os alunos com necessidades educacionais especiais é necessário conhecer suas limitações e avaliá-los dentro de suas possibilidades. As notas serão dadas de acordo com o seu desempenho e os pais estarão sempre cientes da forma que seu filho está sendo avaliado.
B	Os mesmos para as outras crianças, mudando apenas a abordagem ou a orientação, quando possível.
C	Implica em medir o nível de aprendizagem do aluno, porém com um olhar mais refinado. O professor proporciona ao aluno subsídios para que ele possa se desenvolver na aprendizagem e posteriormente avaliar de forma qualitativa o seu aprendizado. A avaliação deve ser de forma linear de acordo com o conteúdo trabalhado para que esta não ocasione frustrações ao educando.
D	Existe aluno que não tem como avaliar como os alunos normais, então aplico atividades de acordo com seu nível de aprendizagem, oriento, e monto um portifólio com essas atividades, envio dever de casa e avalio o aluno de acordo com as atividades realizadas.
E	É traçar objetivos visando a necessidade do aluno. Oferecer recursos adaptados as suas necessidades e usar critérios diferenciados para avaliar.
F	Na minha opinião é respeitar a sua individualidade e considerar os avanços em relação às suas atitudes e ações.
G	Avaliar um aluno com necessidades especiais e educacionais não é tarefa fácil, inicio com a parte de socialização com toda a turma e em outros momentos de forma formativa de acordo com as habilidades (pessoais) do aluno em questão, que vão sendo formadas no dia a dia e de acordo com sua potencialidade.
H	Avaliar um aluno com necessidades educacionais especiais, também refere-se a um processo contínuo. Além disso, faz-se necessário um olhar pedagógico mais crítico, tendo em vista que esse aluno possui especificidades em sua forma de aprender. Por isso avaliá-lo requer conhecimento e respeito a sua subjetividade.
I	É o mesmo processo utilizado com os demais, só que exige mais atenção mediante o laudo apresentado. Precisa observar a “evolução” do aluno, que exige atividades específicas e muito mais registros.
J	A avaliação dos alunos NEE é realizada da mesma forma citada na questão anterior, sempre respeitando o potencial do aluno, avaliando o que foi ensinado. Se necessário, adaptando conteúdos e, consequentemente as avaliações ou a forma em que a avaliação será aplicada.

Fonte: elaborada pela autora (2017).

As respostas das 10 professoras encontram-se em consonância ao que é previsto no Artigo 59 da LDBEN que “preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades”.

Encontram-se, também de acordo com o que determina a Resolução SEE 2197, de outubro de 2012, a qual diz que o PDI, sendo norteador da ação educacional do aluno do sistema público, alvo da educação especial, é considerado um documento comprobatório de registro de escolaridade, devendo compor obrigatoriamente a pasta individual do aluno.

Encontram-se, ainda de acordo com o Plano Municipal de Educação vigente, que no item 1.7 indica que se deve “Elaborar documento norteador, contendo as adaptações curriculares necessárias à aprendizagem dos alunos da Educação Especial com necessidades educacionais especiais”.

Em síntese, as respostas à pergunta formulada mostram que as professoras, ao menos em termos de ideias, conhecem um possível caminho para se avaliar os alunos com NEE, pois ressaltam o seguinte:

- Necessidade de se conhecer o aluno e suas limitações;
- Importância de se focar nas potencialidades e não nas suas limitações;
- A importância da adaptação curricular, das estratégias e das orientações para os alunos com NEE.
- Necessidade do conhecimento e do respeito à subjetividade desses alunos.
- Importância da avaliação das atividades realizadas, inclusive com a confecção do respectivo portfólio de cada um deles.

TABELA 19. Respostas das 10 professoras à pergunta 3.

Você avalia seu (s) aluno (s) com Necessidades Educacionais Especiais em conformidade com o que pensa sobre avaliação e de acordo com o que disse na resposta à segunda pergunta?

( ) Sim ( ) Não

Justifique sua resposta.

PROFESSORA	RESPOSTAS
A	Sim. Estou sempre atenta aos conhecimentos adquiridos pelo aluno conhecendo suas habilidades e dificuldades traçando um trabalho pedagógico justo com esse aluno.
B	Não. Pois a secretaria exige aplicação de várias avaliações de cada conteúdo.
C	Sim. Porque acredito que para a aprendizagem ser significativa demanda que o ensino dos conteúdos e a avaliação estejam em conformidade.
D	Sim. Depende do aluno e de sua deficiência.
E	Sim. A cada dia observo o progresso dos meus alunos, através das atividades que o mesmo realiza, jogos, oralidade, escrita e as demais atividades realizadas.
F	Não. Não estou de acordo em aplicar avaliações a esses alunos de forma tradicional. Pois muitos deles possuem síndromes ou distúrbios que oscilam muito o seu comportamento.
G	Sim. Porque julgo que o aproveitamento escolar, ou seja, cognitivo tem que caminhar junto com o afetivo e o social, e é no dia-a-dia que se vai sendo construído, tijolinho por tijolinho, passo a passo.
H	Sim. Porque ao avaliá-los levo em consideração suas habilidades e competências referentes aos conteúdos curriculares, flexibilizando-os quando necessário. Assim, a avaliação norteia minha prática pedagógica.
I	Sim. Porque na minha classe tenho três alunos laudados DA/ DI + Autismo/ Autismo.
J	Sim. A avaliação acontece da mesma forma, diferencial está somente em adaptar conteúdos e avaliações quando necessário, oferecer um tempo maior na realização das mesmas, buscando sempre o desenvolvimento da autonomia de todos.

Fonte: elaborada pela autora (2017).

Das 10 respostas referentes à terceira questão, 08 professoras (A, C, D, E, G, H, I e J) “afirmam” avaliar os alunos com NEE em conformidade com o que pensam sobre o processo de avaliação desses alunos.

- 02 professoras (B e F) dizem “não” avaliar os alunos com NEE em conformidade ao que pensam sobre avaliação e assim justificam:

Professora B - “Não. Pois a secretaria exige a aplicação de várias avaliações de cada conteúdo”.

Professora F – “Não. Não estou de acordo em aplicar avaliações a esses alunos de forma tradicional. Pois muitos deles possuem síndromes ou distúrbios que oscilam muito o seu comportamento”.

Ciente das dificuldades em se desenvolver todo um trabalho em salas de aulas numerosas, extremamente heterogêneas, além do fato de que em sua maioria existem mais de dois alunos com NEE, é necessário esclarecer que o objetivo dos questionários e análises dos mesmos, foi não apenas contribuir para com a presente pesquisa, mas também propiciar alguma reflexão sobre este tema que é o da avaliação educacional de alunos com NEE. Um aspecto que merece reflexão é o seguinte: as professoras que responderam o questionário demonstram não apenas preocupação com o trabalho educativo com estes alunos, mas demonstram que têm ideias bastante claras de serem alunos com necessidades especiais, isto é, alunos que merecem uma atenção especial e, no caso da avaliação, que merecem maneiras e processos avaliativos adequado às suas necessidades e potencialidades. Isso fica claro, ao menos para a maioria das professoras. Mas, ficam claras, também, as dificuldades que esta situação envolve. No caso da avaliação, parece claro que uma das dificuldades é a de se ter segurança, ou alguma segurança, em relação aos objetivos a serem alcançados com eles. Não é possível haver objetivos padronizados a serem alcançados educacionalmente nem mesmo com os alunos ditos “normais”, visto serem diferentes em muitos aspectos e com necessidades educacionais variáveis conforme vários aspectos. Há sempre, obviamente, objetivos educacionais possíveis de serem pensados com certa universalidade, mas sujeitos às devidas adaptações. No caso dos alunos com NEE, as adaptações e ajustes nos objetivos (nos resultados desejados) além de serem maiores, são muito mais variáveis. E isso encerra maiores dificuldades para avaliação, visto que, como foi dito ao longo deste trabalho, só se pode pensar em avaliação em função de objetivos (resultados ou finalidades) a serem alcançados. Esta é uma primeira grande dificuldade que envolve o campo da avaliação educacional que é maior ainda no caso de alunos com NEE. Além dessa, outras dificuldades a ela se somam como as exigências burocráticas dos sistemas de ensino, os tempos demarcados, muitas vezes,

arbitrariamente, as orientações nem sempre muito claras, as pressões sociais, os números de alunos por salas de aula nas escolas e outras.

Os dados aqui colhidos, ainda que não muito numerosos, são indicativos desta situação de dificuldades e, ao mesmo tempo, ensejam possibilidades. Eles podem ser complementados por dados colhidos nos relatos conforme indicado a seguir.

3.3 Relatos.

Para além do número de alunos por sala de aula, nos dias de hoje o fator que mais causa angústias nos professores é o crescente número de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) alocados em suas turmas, desencadeando assim, a insegurança de como agir e de como elaborar suas aulas de modo a atender a todos. A somatória desses fatores se resume no seguinte discurso “não estamos preparados para atender os alunos com NEE”.

Preocupados com o crescente número de alunos com NEE no município de Extrema, além das angustias apresentadas pelas professoras com essa nova realidade e, também, com necessária clareza de que as exigências educacionais não se confundem com as da saúde, ainda que estreitamente relacionadas entre si, é que no ano de 2016 foi pensada uma nova estrutura de “Educação Especial Municipal”, cujo foco pauta-se no processo ensino/aprendizagens dos alunos com NEE. Com a nova estrutura vieram algumas mudanças que foram apresentadas para os docentes e equipe de liderança das unidades escolares (gestores, orientação pedagógica). Estas apresentações ocorreram em dois momentos.

O primeiro momento pautou-se na explanação sobre a nova estrutura e proposta do trabalho da educação especial municipal para 2016, a princípio para o grupo de liderança (gestores, vice-gestores, equipe multidisciplinar e orientadoras pedagógicas), posteriormente, nas e por escolas, com todo o grupo docente (conforme descrito no capítulo I).

O segundo momento aconteceu de acordo com a solicitação das escolas em esclarecer dúvidas referentes ao preenchimento do PDI. As dúvidas, das professoras, na maioria das vezes, baseavam-se no preenchimento do respectivo documento, devido à sua nova estrutura e finalidade.

O que foi percebido de maneira geral, durante o acompanhamento do preenchimento do PDI, foi que a maior dificuldade apresentada pelas professoras estava no registro do trabalho. Pois algumas professoras não percebiam que já desenvolviam um trabalho diferenciado (adaptado), e a dificuldade se fazia apenas no registro, devido à insegurança e medo de errar. Uma minoria realmente apresentava dificuldades em adaptar estratégias e em flexibilizar o conteúdo de acordo com o potencial e nível de aprendizagem do aluno e, também em como avaliar seu desempenho escolar.

Foi percebida, também, nesses encontros, a necessidade de reforçar a importância de todas perceberem o potencial de seus alunos, pois, esse aspecto positivo poderia ser utilizado como recurso ou caminho para trabalhar as dificuldades próprias de cada um deles. Como algumas características são específicas de cada deficiência, era importante esclarecer isso junto às professoras para que refletissem sobre essas dificuldades e, também, sobre as potencialidades, de modo a se poder ter certa segurança na elaboração de possíveis propostas de ensino e de avaliação.

Diante disso, como, além do objetivo em auxiliar as professoras no preenchimento do PDI, havia outro que era convidá-las à reflexão sobre suas práticas e especialmente sobre o que viam nos alunos em termos do seu potencial como possibilidades de aprendizagens, atenção, concentração, interesse, iniciativa, habilidades específicas entre outros, foi desenvolvido um trabalho que constou de reuniões nas quais o convite à reflexão, acima mencionado, foi feito. Foram momentos de reflexão coletiva seguidos de pedidos de relatos das professoras a partir das seguintes quatro perguntas:

1- O que você percebe de potencial no seu aluno com NEE?
2- O que você sugere como proposta de intervenção pedagógica?
3- Você promove alguma atividade diferenciada de modo a oportunizar a aprendizagem desse aluno?
4- Os conteúdos trabalhados por disciplina, com estes alunos, são os mesmos dos demais alunos do ano (da sala)?

Sete relatos de professoras chamaram a atenção e foram utilizados como registros complementares aos dados obtidos através dos questionários. Apesar de as perguntas não se referirem diretamente à avaliação, as respostas a elas auxiliam

para a compreensão de como as professoras entendem o trabalho educacional com os alunos com NEE. Este entendimento reflete-se e repercute na maneira como fazem a avaliação.

Além disso, para auxiliar na compreensão desses relatos, foram levantados dados referentes à sua formação, tempo de atuação como docente e número de alunos matriculados por salas nas quais atuavam no momento. Estes dados estão registrados na tabela 20, a seguir:

TABELA 20. Dados das professoras autoras dos relatos.

Número de Professoras	**07**
Formação: Licenciatura e Especialização	**07**
Tempo de Atuação no Magistério 1 a 5 anos **Tempo de Atuação no Magistério 10 a 15 anos** **Tempo de Atuação no Magistério 20 anos ou mais**	**01** **03** **03**
Número de alunos por sala entre 25 e 27 alunos	**07**

Fonte: elaborada pela autora (2017).

Como se pode observar, com exceção de uma, as professoras têm bastante tempo de experiência na função, todas têm formação em nível superior e curso de especialização e também um número não pequeno de alunos em suas classes.

As respostas dadas nos seus relatos foram registradas nas tabelas a seguir (tabelas de números 21 a 27) nas quais constam, no cabeçalho, a indicação de cada professora identificada por letras de A a G e, nas demais colunas,o ano/série em que atuam, o total de alunos matriculados na sala e o tempo de atuação docente da professora. No restante da tabela constam os relatos das professoras que, na verdade, são respostas às quatro questões formuladas a elas nas reuniões de reflexões acima mencionadas. O conjunto dessas repostas estão sendo denominados de relatos porque o objetivo, no contexto das reuniões havidas, era mesmo o de obter relatos sobre se as professoras dessas escolas atentavam efetivamente para as possibilidades dos alunos com NEE e, se ao atentarem, desenvolviam estratégias e atividades que pudessem favorecer o desenvolvimento desses alunos. Os registros desses relatos são os que seguem.

TABELA 21. Professora A.

Professora A	Ano: 1º	Número de alunos matriculados = 27	Anos de Magistério: 22
1- O que você percebe de potencial no seu aluno com NEE? **R. Tudo. Não percebo nada de diferente nele, para mim ele é como os outros.** 2- O que você sugere como proposta de intervenção pedagógica? **R. Ele não deve ser tratado com diferença, isso faz diferença.** 3- Você promove alguma atividade diferenciada de modo a oportunizar a aprendizagem desse aluno? **R. Não. Porque ele consegue acompanhar a turma.** 4- Os conteúdos trabalhados por disciplina, com estes alunos, são os mesmos dos demais alunos do ano (da sala)? **R. Sim.**			

Fonte: elaborada pela autora (2017).

TABELA 22. Professora B.

Professora B	Ano: 2º	Número de alunos matriculados = 26	Tempo de Magistério: 23
1- O que você percebe de potencial no seu aluno com NEE? **R. Nada.** **Ele é desatento, desorganizado, indisciplinado, não possui potencial de aprendizagem.** Após muita insistência em levar a professora refletir sobre o potencial do aluno a mesma responde. **R. Ele desenha muito bem.** 2- O que você sugere como proposta de intervenção pedagógica? **R. Ele deve ser encaminhado para o apoio e psicopedagogia**. 3- Você promove alguma atividade diferenciada de modo a oportunizar a aprendizagem desse aluno? **R. Sim, ele tem um caderno diferenciado, com atividades adaptadas.** 4- Os conteúdos trabalhados por disciplina, com estes alunos, são os mesmos dos			

demais alunos do ano (sala)? **R. Não, porque ele nem reconhece as letras do alfabeto.**

Fonte: elaborada pela autora (2017).

TABELA 23. Professora C.

Professora C	Ano: 2º	Número de alunos matriculados = 25	Tempo de Magistério: 12
1- O que você percebe de potencial no seu aluno com NEE? **R. Tudo** **Todo aluno possuí potencial, o que percebo é que na maioria das vezes o aluno apresenta comprometimento emocional, muitas vezes resultado de separação dos pais, outros, negligência com a criança, o que compromete diretamente a aprendizagem do aluno. Com o emocional comprometido, que motivação ele vai ter para aprender. Poucos alunos apresentam comprometimento cognitivo, devido a alguma deficiência, mesmo que tenha, meu papel como professora é incentivar, elevar a autoestima, ser carinhosa.** 2- O que você sugere como proposta de intervenção pedagógica? **R. Deve ser encaminhado para a psicoterapia**. 3- Você promove alguma atividade diferenciada de modo a oportunizar a aprendizagem desse aluno? **R. Sim, atividades adaptadas, muito abraço e sorriso no rosto.** 4- Os conteúdos trabalhados por disciplina, com estes alunos, são os mesmos dos demais alunos do ano (sala)? **R. Sim.**			

Fonte: elaborada pela autora (2017).

TABELA 24. Professora D.

Professora D	Ano: 3º	Número de alunos matriculados = 27	Tempo de Magistério: 13
1- O que você percebe de potencial no seu aluno com NEE? **R. Não sei. Não consigo trabalhar com ele.** 2- O que você sugere como proposta de intervenção pedagógica?			

R. Atividades individuais. **Necessita de uma monitora só para ele.** 3- Você promove alguma atividade diferenciada de modo a oportunizar a aprendizagem desse aluno? **R. Sim, atividades adaptadas, fora de sala com a inspetora.** 4- Os conteúdos trabalhados por disciplina, com estes alunos, são os mesmos dos demais alunos do ano (sala)? **R. Não, ele não tem condições de acompanhar. Na fase da escrita encontra-se pré-silábico, em termos de registros consegue copiar com auxílio.**

Fonte: elaborada pela autora (2017).

TABELA 25. Professora E

Professora E	Ano: 4º	Número de alunos matriculados = 26	Tempo de Magistério: 4
1- O que você percebe de potencial no seu aluno com NEE? **R. Me assustei com o diagnóstico dele (Transtorno Espectro Autista e Deficiência Intelectual), o aluno possuí boa socialização com os colegas, possuí muito potencial na aprendizagem, até mais, em comparação a alguns alunos da sala que não possuí laudo ou hipótese diagnóstica. O aluno compreende os conteúdos, requer orientação assim, como os demais. Não estou julgando ou discordando do médico, não sou especialista, mas não percebo nada de comprometimento na aprendizagem dele.** 2- O que você sugere como proposta de intervenção pedagógica? **R. Ele não necessita de intervenção pedagógica**. 3- Você promove alguma atividade diferenciada de modo a oportunizar a aprendizagem desse aluno? **R. Como ele não precisa de atividades e/ou estratégias diferenciadas, ele acompanha o que é proposto para a turma.** 4- Os conteúdos trabalhados por disciplina, com estes alunos, são os mesmos dos demais alunos do ano (sala)? **R. Sim.**			

Fonte: elaborada pela autora (2017).

TABELA 26. Professora F

Professora F	Ano: 4º	Número de alunos matriculados = 25	Tempo de Magistério: 15
1- O que você percebe de potencial no seu aluno com NEE? **R. Muito. Ele é um aluno organizado, interessado, participativo, caprichoso. Ele já havia sido meu aluno no 2º ano, e no ano anterior havia sido reprovado. Do que ele era (desorganizado, desatento) melhorou muito e morre de medo de ser reprovado novamente.** 2- O que você sugere como proposta de intervenção pedagógica? **R. Não necessita, porque ele acompanha a turma.** 3- Você promove alguma atividade diferenciada de modo a oportunizar a aprendizagem desse aluno? **R. Não. Mas a única dificuldade dele é que passado uma semana ele esquece o que aprendeu.** 4- Os conteúdos trabalhados por disciplina, com estes alunos, são os mesmos dos demais alunos do ano (sala)? **R. Sim.**			

Fonte: elaborada pela autora (2017).

TABELA 27. Professora G

Professora G	Ano: 5º	Número de alunos matriculados = 26	Tempo de Magistério: 20
1- O que você percebe de potencial no seu aluno com NEE? **R. Ele apresenta umas dificuldades.** 2- O que você sugere como proposta de intervenção pedagógica? **R. Umas atividades xerocadas, cruzadinha, palavra lacunada, copiar a sequência numérica (0 a 300) no caderno, exercícios de repetição.** 3- Você promove alguma atividade diferenciada de modo a oportunizar a aprendizagem desse aluno? **R. Sim, no caderno dele mesmo, atividades xerocadas.** 4- Os conteúdos trabalhados por disciplina, com estes alunos, são os mesmos dos			

demais alunos do ano (sala)? **R. Sim, ele copia tudo o que é trabalhado em sala e também tem momentos que faz atividades diferenciadas. Se for pensar em nível de aprendizagem seria conteúdo do 2º ano.**

Fonte: elaborada pela autora (2017).

Análise dos Relatos.

Tomando-se as falas das professoras relativas a cada uma das perguntas que orientaram os seus relatos pode-se observar o que segue.

- Com relação à pergunta de número 1 (O que você percebe de potencial no seu aluno com NEE?), 4 professoras (A, C, E e F) afirmam perceberem grande potencial de aprendizagens no (s) alunos. 3 professoras (B, D e G) não conseguem perceber nenhum potencial no (s) seu aluno (s), pois só conseguem perceber as dificuldades apresentadas pelos mesmos.
- Com relação à pergunta de número 2 (O que você sugere como proposta de intervenção pedagógica?), 1 professora (A) respondeu que “não tratar o aluno com diferença, faz toda a diferença”.

  1 professora (B) acredita que o problema vá além do ensino, e devido às dificuldades apresentadas pelo aluno, a melhor intervenção seja a “Psicopedagógica”.

  1 professora (C) acredita que os maiores problemas de aprendizagens dos alunos sejam de fundo emocional, exceto os alunos com Deficiência Intelectual. Por esse motivo acredita que seus alunos devam ser encaminhados para a “Psicoterapia”.

  1 professora (D) acredita que para o aluno ter mais sucesso nas aprendizagens, necessita de atenção individualizada, por esse motivo sugere um profissional de apoio (“Monitora”).

  2 professoras (E e F), afirmam que seus alunos “não necessitam de nenhum tipo de intervenção pedagógica”, pois acompanham a turma.

  1 professora (G) sugere como intervenção pedagógica “exercícios específicos de repetição (português e matemática), com o objetivo de fixação”.

Os relatos das professoras nessa questão específica abrem um grande leque para a reflexão, sobre a diversidade de olhares e saberes, como: O que é entendido

por intervenção pedagógica, como prática educativa? Nas dificuldades encontradas, o que fazer, agir intuitivamente ou encaminhar para outro profissional? O que fazer quando a educação é confundida com saúde?

Enfim, elencaria inúmeras questões que me surgem, porém não posso deixar de reconhecer que as dificuldades e desafios vividos diariamente em salas de aulas justificam muitas vezes o “não saber o que fazer”, ou até mesmo “o fazer” sem a segurança de ser o mais correto.

- Com relação à pergunta de número 3 (Você promove alguma atividade diferenciada de modo a oportunizar a aprendizagem desse aluno?), 03 professoras (A, E e F) responderam “Não” e 04 professoras (B, C, D e G) responderam “Sim”.

Três relatos merecem uma atenção maior, sendo duas afirmativas e 01 negativa.

As duas afirmativas (professoras C e D) dizem promover atividades diferenciadas em prol da aprendizagem do aluno, como elaborar e promover atividades adaptadas (sem especificá-las) além de enfatizarem sobre a importância do afeto, da constituição de vínculo expressada através de “muito abraço e sorriso no rosto”.

A professora D, afirma elaborar a atividade diferenciada, mas diz que quem a aplica é a inspetora escolar fora de sala de aula. Constata-se que há consciência a respeito da necessidade de alternativas de trabalho educacional com alunos com NEE, além do estreitamento dos vínculos afetivos, mas não há indicações seguras sobre como levar à prática esta consciência.

A professora (F) afirma não promover atividade diferenciada devido ao fato de que o aluno acompanha a turma. Chama atenção a observação feita pela própria professora; “A única dificuldade do aluno é que passado uma semana ele esquece o que aprendeu”. Isso porque a professora leciona para o aluno pela segunda vez e, além de conhecê-lo, sabe sobre o seu diagnóstico (TEA), reconhece os avanços do aluno referentes a comportamento e organização. A professora é experiente, possuí especialização e já lecionou como docente em AEE para alunos com NEE. Mesmo assim, por que não promove um trabalho diferenciado, quando “passada uma semana o aluno esquece o que aprendeu”? Há muitas perguntas a serem feitas frente a uma situação como esta. Dentre elas, as seguintes: como entender a experiência acumulada e o seu não impacto positivo no trato com este aluno? A que

se deve isso? Se cursou especialização na área, como explicar sua maneira de encarar a situação deste aluno? Como são os cursos de especialização nesta área? Imaginando ter havido um acúmulo positivo de experiências e ter havido muito boa qualidade nos cursos de especialização feitos, seriam as condições de trabalho, ou as orientações oficiais passadas à professora, que a levaram a este tipo de ações no seu trabalho com este aluno? A se pensar.

Com relação à pergunta de número 4 (Os conteúdos trabalhados por disciplina, com estes alunos, são os mesmos dos demais alunos do ano (da sala)?), 05 professoras (A, C, E, F e G) responderam “Sim” e 02 professoras (B e D) responderam “Não”. São respostas coerentes com as respostas dadas às questões anteriores que reforçam as considerações já feitas até aqui.

Há muito, por certo, a se fazer na área de atendimento aos alunos com NEE e, mais especificamente no tocante à avaliação de seu desempenho escolar. Há muito o que se pensar a respeito e, mais ainda, há muito o que fazer. Ressalte-se neste “muito o que fazer” a necessidade de formação de boa qualidade para gestores e professores que devem trabalhar com os alunos com NEE, a escolha de quadros de pessoal que já tenha experiência acumulada, a atenção para o número de alunos com NEE por sala, e outras.

Os aspectos relativos a estas necessidades são fatores de extrema relevância para a uma boa prática educativa capaz de oferecer atendimento educacional que realmente seja capaz de promover estes alunos a condições de via cada vez melhores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

No contexto da educação escolar, denominada educação formal, pensar a avaliação pedagógica de alunos que não apresentam dificuldades de aprendizagens não é tarefa fácil. Mais difícil, ainda, é pensar e avaliar alunos com necessidades educacionais especiais. A questão da avaliação de alunos com NEE incomoda e angustia muitos professores, pelo fato de não se sentirem preparados, por possuírem dúvidas referentes à maneira correta de se avaliar e até sobre o que e como avaliar.

No meu trabalho junto às escolas municipais de Extrema, que inclui visitas e conversas frequentes com as professoras que trabalham com estes alunos, pude compartilhar dos seus incômodos e angústias, e foi a partir dessas vivências que a presente pesquisa ganhou cada vez mais sentido, me instigando a buscar possíveis respostas para a questão ou problema que orientou os esforços dispendidos e cujos resultados constam desta dissertação. Este problema de pesquisa foi assim enunciado, conforme consta da Introdução: “Quando o aluno apresenta Necessidades Educacionais Especiais como avaliá-lo pedagogicamente, de modo a respeitar suas necessidades, especificidades e a contemplar suas aprendizagens?”

Para tentar alguma resposta a esta questão, buscamos apresentar reflexões a partir de alguns entendimentos sobre avaliação escolar, ou, como dito em alguns momentos, sobre avaliação pedagógica. Na verdade, quando se pensa a respeito de avaliação no âmbito das escolas, pensa-se, com razão, em avaliação do rendimento escolar dos alunos o que deve incluir avaliação dos acertos, ou não, do trabalho de ensino desenvolvido com eles e para eles.

A utilização das expressões “avaliação educacional”, isto é, “escolar” ou “avaliação pedagógica”, nesta dissertação, teve como objetivo apontar para uma sua diferenciação necessária com a denominada avaliação médica dos alunos com NEE. Lembrando, como foi dito, que ambas as avaliações, nesses casos, devem estar devidamente relacionadas e, se possível, uma subsidiando a outra.

O que foi apresentado sobre avaliação escolar indicou uma posição clara, aqui assumida, contrária à utilização de procedimentos avaliativos atrelados ao que foi denominado de avaliação classificatória. Não se trata, por certo, de avaliar os alunos com NEE, para classificá-los como alunos que aprenderam algo, ou não e,

muito menos como alunos que são capazes, ou não, de aprenderem algo. Muito menos de obter indicadores para classificá-los em listas com notas ou menções de graus ou níveis de aprendizagens.

A postura assumida, aqui, é a de que a avaliação, no âmbito da educação escolar, deve ser um processo articulado ao processo de ensino com vistas a ser um instrumento desse processo na direção de auxiliar na definição e redefinições de procedimentos que visem ao aprendizado considerado necessário aos alunos. Considerado necessário para a sua boa formação. Daí a importância, como primeiro passo de todo o processo e, no caso, da avaliação, de serem muito bem definidas as finalidades educacionais almejadas pela proposta pedagógica da escola. Sem essa definição inicial como ponto de partida, não se tem os rumos de todo o processo e, dentro dele, a indicação do que avaliar.

Este tipo de avaliação foi designado, no segundo capítulo, de avaliação formativa, a qual foi, desta maneira explicitada: a avaliação formativa é o processo de acompanhamento das aprendizagens de alunos nas escolas que visa a verificar se elas ocorreram e como ocorreram para indicações de caminhos futuros de ensino a seguir e, quando não ocorrem a contento, ou dentro do desejado, visa a identificar as possíveis causas da sua não ocorrência para que sejam buscados caminhos com vistas à superação dessas causas de tal maneira que as aprendizagens desejadas ocorram. Ou, ao menos, parte significativa delas.

O ponto de partida desta concepção de avaliação, como foi dito, também no referido Capítulo 2, é a ideia de que as aprendizagens desejadas são necessárias para a boa formação dos alunos. Assim pensando, os processos avaliativos formativos não buscam classificar os alunos e sim identificar seus sucessos, suas dificuldades, suas possibilidades, para que lhes sejam oferecidos os devidos apoios com vistas a superarem as dificuldades identificadas.

Ora, se isso vale para qualquer aluno, vale especialmente para os alunos com NEE. No caso deles, como também foi apresentado, a busca do trabalho de ensino nas escolas nas quais, como se diz mais recentemente, estão “incluídos”, deve visar a que eles aprendam o máximo que, para eles, for possível aprender, visto que as aprendizagens pensadas são necessárias para a sua formação como seres humanos. Daí que não cabe pensar em avaliação classificatória e sim em avaliação formativa para esses alunos, assim como para os demais. E, no caso deles, a avaliação deve focar muito mais nas suas possibilidades de aprendizagens e não

apenas na constatação de suas dificuldades. Obviamente que, quando se avaliam as possibilidades, indicam-se também as não possibilidades ou as dificuldades. Mas, ao identificar dificuldades, não se pode apenas constatá-las e indicar as impossibilidades de aprendizagens. É necessária a busca de caminhos para que as possibilidades sejam de fato aproveitadas e as dificuldades sejam indicativas de procedimentos outros capazes, se não de superá-las totalmente, ao menos de serem superadas parcialmente. Assim estes alunos avançarão no seu desenvolvimento muito mais do que se a visão da escola e dos educadores se fixar apenas nas suas dificuldades. Ou seja, o foco desta dissertação é este: a avaliação de alunos com NEE deve ser um processo de ajuda para que sejam buscados e encontrados caminhos para que estes alunos aprendam o máximo possível do que se julga necessário para uma boa formação humana. Quanto mais deste máximo, mais bem formados estes alunos estarão e mais bem integrados (ou incluídos) na sociedade de que fazem parte.

Como se verificou nas observações realizadas nas dez escolas do Município de Extrema e nas respostas das professoras às perguntas dos questionários há já uma satisfatória compreensão dessa perspectiva de avaliação a ser buscada em relação aos alunos com NEE. O que fica patente é que esta compreensão inicial, ainda precisa ser aprofundada através de mais debates alimentados por estudos proporcionados por atividades de formação continuada dos educadores e acompanhada por estudos e debates relativos a procedimentos e estratégias concretas de avaliação nesta perspectiva. O saber a respeito deve vir acompanhado do saber fazer coerente com este saber a respeito de. Isso indica que os processos formativos dos educadores não se esgotam na sua formação inicial nos cursos universitários, mas que devem continuar em programas complementares especialmente e estreitamente ligados às suas vivências no interior das escolas.

Ficou muito claro, tanto nas respostas aos questionários, quanto nos “relatos” a partir das 4 perguntas feitas, quanto nas observações feitas nas escolas, que as vivências dificultosas ou exitosas, são cheias de ricas indicações para a superação dos problemas detectados se tornam objetos de reflexões, de análises e de novos estudos.

É fato que a formação do professor interfere no ensino e no processo de aprendizagens dos alunos, positiva ou negativamente, e que a avaliação serve como instrumento dinâmico e termômetro referente às práticas pedagógicas.

Então, o que me parece, é que quando estamos abertos a acolher e a respeitar as diferenças, damos um primeiro passo. O passo seguinte acontece, quando na percepção da singularidade do aluno com NEE o foco não se faz na deficiência e sim no seu potencial. Daí ser possível elaborar, através do PDI, planos de aulas adaptados de acordo com o potencial do aluno, de modo a organizar o ensino para que as aprendizagens aconteçam.

Os desafios se desdobram e aumentam, ainda, quando se olha para a realidade do contexto escolar, pois, além de formação docente, plano de aula adaptado (PDI), acolhimento, relação professor/aluno, existem outros fatores relevantes como número de alunos por sala e as diferentes necessidades e possibilidades dos alunos com NEE.

Espera-se que esta pesquisa tenha trazido contribuição importante para novas investigações a respeito deste tema tão importante que é o da avaliação escolar desses alunos.

Houve momentos de desânimos, mas também de gratificação, principalmente quando constatado que as professoras que realmente acolheram os alunos com NEE, mesmo diante de uma sala consideravelmente numerosa com aproximadamente 25 alunos, têm conseguido desenvolver um bom trabalho, ainda que não o ideal, como elas mesmas reconhecem. E, mais importante, quando se constata que já há um avanço na compreensão de caminhos a seguir e na consciência da necessidade de ampliação dessa compreensão e de mais recursos para que os procedimentos da avaliação sejam os mais coerentes possíveis com esta compreensão e com as reais possibilidades dos alunos com NEE.

Ao final desta pesquisa fica claro que há um longo caminho a ser ainda percorrido na rede municipal de Extrema em relação à oferta de educação escolar aos alunos com NEE e, em especial, a como proceder no processo de sua avaliação escolar. Mas fica claro, também, que um bom começo está acontecendo.

Que as ideias aqui apresentadas sejam incentivadoras de continuidades: de um lado de novos estudos de minha parte e da parte dos que participaram desta pesquisa; de outro lado de continuidades de políticas já iniciadas na direção de novos avanços.

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. – 4. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Imprensa Oficial, 1998.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. INEP. Censo Escolar, 2014. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>. Acesso em: 20 de abril 2016.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Lei 13.146, de 06 de julho de 2015**.**

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília/DF, n.248, 23 dez.1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento final da **CONAE**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conae/index.php?option=com_content&view=article&id=52:referencial&catid=38:documentos&Itemid=59> . Acesso em: maio. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. (*) **Resolução CNE/CEB 6/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2011**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de **Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 7.612/2011**. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, dezembro de 2011

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP 2001**.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. **A CONSOLIDAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL 2003 A 2016**. Brasília, DF. 2016. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2016/05/a-consolidac3a7c3a3o-da inclusc3a3o-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** (**PNE**), **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014a.

BRASIL. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno espectro Autista. **Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012**.

EXTREMA, MG. **Plano Municipal de Educação**: 2015-2024.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber livro editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 – (Coleção Leitura).

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação e Educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. - Porto Alegre: Mediação, 2012 (edição atualizada e ampliada).

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio uma perspectiva construtivista**. - Porto Alegre: Mediação, 2003, 32ª ed. Revista.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2001. Revista.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. - 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. - 22. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**/ Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes, organizadora. – São Paulo: Summus, 2006. – (pontos e contrapontos).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér.**O que é? Por quê? Como fazer?** volume 3 da Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas - Summus Editorial, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 7. ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008 – (Guia da Escola Cidadã; v.2).

SHOR, Ira, FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia - o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

ANEXOS.

Anexo 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Eu, Carla Campos de Oliveira Almeida, responsável pela pesquisa "Avaliação Pedagógica de Alunos com Necessidades Especiais do Município de Extrema: Um Estudo de Caso", faço o convite para você, professora, participar como voluntária de nosso estudo.

A pesquisa tem como objeto a avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no Município de Extrema. Para a obtenção de dados da realidade vivida referente à inclusão e avaliação em unidades de ensino regular no município de Extrema, pensamos ser importante, além da pesquisa teórica, conseguir dados complementares através de duas fontes:

1. Observação e relatos das professoras referentes aos alunos com NEE, percepção das potencialidades, levantamento das dificuldades e propostas de intervenções pedagógicas.
2. Questionários nos quais as professoras da rede regular de ensino, digam o que pensam e como avaliam os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

Uma pesquisa como esta pode produzir indicações e contribuições para o trabalho importante realizado na Educação Inclusiva e, por isso, solicitamos sua contribuição como participante dos dois momentos de coleta dos dados acima indicados.

Durante todo o período da pesquisa você pode apresentar suas dúvidas ou pedir esclarecimentos aos responsáveis, Carla Campos de Oliveira Almeida – pesquisadora (E-mail kalukampos@bol.com.br) e Marcos Antônio Lorieri – orientador (E-mail: lorieri@sti.com.br).
Você tem garantido o direito de não aceitar participar da pesquisa, ou de retirar sua permissão, a qualquer momento.
Os dados coletados guardarão sigilo absoluto relativo à identificação da escola e dos participantes das atividades.

Antecipadamente agradecemos sua atenção.

_____
Carla Campos de Oliveira Almeida
Responsável pela obtenção do Termo de Consentimento.
São Paulo, ____ de _____ de _____.

Eu, (nome completo do voluntário), a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

_____
Assinatura do voluntário.
Data:

_____
Assinatura de uma testemunha.
Data:

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário para a participação neste estudo.

_____
Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Dados da pesquisadora:
Nome: Carla Campos de Oliveira Almeida
Endereço: Av. Ângelo Juvenal de Oliveira nº 720, Bloco 01, Apto 14. Bairro: Lava Pés, Extrema – MG.
Telefone: (35) 3435-6640 – (35) 98847-9499
Email: kalukampos@bol.com.br

Anexo 2.

Questionários.

QUESTIONÁRIO SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEE)

Professora. Conforme conversado e conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, solicito que responda ao questionário abaixo como contribuição para a pesquisa que estou realizando.
Obrigado pela sua colaboração.
Profª. Carla Campos de Oliveira Almeida.

1. Para você, o que é avaliar um aluno em relação ao seu aproveitamento escolar?

_____
_____
_____

2. O que é avaliar alunos com necessidades educacionais especiais em relação ao seu aproveitamento escolar?

_____
_____
_____

3. Você avalia seu(s) aluno(s) com Necessidades Educacionais Especiais em conformidade com o que pensa sobre avaliação e de acordo com o que disse na resposta à segunda pergunta?
( ) SIM ( ) NÂO.
Justifique sua resposta.

_____
_____
_____
_____

Anexo 3.

Orientações Gerais Sobre o PDI da Secretaria Municipal de Educação de Extrema.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Rua Capitão Germano, 128 - Centro – Extrema – MG – Cep 37640-000
deduc@extrema.mg.gov.br Telefone (35) 3435-6640

MISSÃO
A missão do SME é apoiar, assessorar e coordenar ações administrativas e pedagógicas nas unidades escolares, definindo diretrizes, estratégias e padrões de eficiência e eficácia, avaliando e relatando os resultados.

Orientações Gerais Sobre PDI

- **P.D.I – Plano de Desenvolvimento Individual: está previsto no Art. 59 da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases) 9394/96.**
- **Segundo a Resolução SEE 2197, de outubro de 2012, o PDI, sendo norteador da ação educacional do aluno público alvo da educação especial, é considerado um documento comprobatório de registro de escolaridade, devendo compor obrigatoriamente a pasta individual do aluno.**
- **De acordo com o Plano Municipal de Educação vigente, no item:**

1.7. Elaborar documento norteador, contendo as adaptações curriculares necessárias à aprendizagem dos alunos da Educação Especial com necessidades educacionais especiais.

Devido à necessidade de melhor direcionarmos o trabalho pedagógico realizado pelo professor com foco na aprendizagem do aluno que apresenta **Laudo (necessidade educacional especial)**, é que se buscou a reestruturação do PDI.

Para que o PDI seja funcional e norteador das ações que visam o desenvolvimento integral do aluno e concomitantemente viabilize o trabalho docente é preciso:

*** Conhecer e constituir vínculo com o aluno;**

* Focar e levantar suas **Potencialidades**;

* Pensar e registrar suas **Dificuldades**;

* Partir das **Potencialidades** e **Dificuldades** para elaborar uma **Proposta de Trabalho** geral a ser desenvolvida no decorrer do ano letivo.

* O **PDI** é dividido por disciplina.

* Elaborar e registrar sucintamente avaliação diagnóstica por disciplina.

* De acordo com a potencialidade do aluno, refletir e registrar os conteúdos e estratégias a serem trabalhados de forma sucinta no bimestre.
* Caso o aluno não supere os conteúdos estabelecidos para o bimestre, repetir o mesmo no bimestre seguinte, porém se faz necessário mudar as estratégias.
Segue abaixo o modelo:

DISCIPLINA: _____

Avaliação Diagnóstica (registrar as dificuldades e/ou defasagem apresentada pelo aluno):
_____

Bim.	Conteúdo / Objetivos priorizados	Estratégias	Avaliação/Nota
	Registrar sucintamente o conteúdo a ser trabalhado.	Aproximadamente 3 diferentes.	Anexar Avaliações Registrar Conceito _____
Observações gerais referentes aos avanços do aluno:			
Ex: O aluno conseguiu atingir os conteúdos e objetivos propostos.			
Assinatura do (a) Prof(a):		Assinatura do Responsável:	

Posteriormente:
* Participar a **família** sobre os avanços e retrocessos do aluno.
***Avaliação Final,** conclusão referente aos avanços alcançados pelo aluno no decorrer de todo o ano letivo.
* **Imprescindível** Assinatura da Professora, do Responsável, ao final ambos juntamente Orientadora Pedagógica, Gestora Escolar e Coordenadora de Educação Especial.

Atenciosamente!

Carla Campos de Oliveira Almeida
Coordenadora de Educação Especial

Extrema, 06 de Maio de 2016.

Anexo 4.

Formulários a serem preenchidos pelos professores relativos aos desempenhos dos alunos com NEE das escolas do Município de Extrema.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Rua Capitão Germano, 128 - Centro – Extrema – MG – Cep 37640-000
deduc@extrema.mg.gov.br Telefone (35) 3435-6640

MISSÃO
A missão do SME é apoiar, assessorar e coordenar ações administrativas e pedagógicas nas unidades escolares, definindo diretrizes, estratégias e padrões de eficiência e eficácia, avaliando e relatando os resultados.

PDI- PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL DO ALUNO - PEB I

Aluno (a):_____ DN:_____

Escola Municipal:_____ Ano:_____

INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE O ALUNO:

Potencialidades	Dificuldades	Intervenção Pedagógica

Professora:_____ Orientadora Pedagógica:_____

Extrema, _____ de _____ de 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Rua Capitão Germano, 128 - Centro – Extrema – MG – Cep 37640-000
deduc@extrema.mg.gov.br Telefone (35) 3435-6640

MISSÃO
A missão do SME é apoiar, assessorar e coordenar ações administrativas e pedagógicas nas unidades escolares, definindo diretrizes, estratégias e padrões de eficiência e eficácia, avaliando e relatando os resultados.

PDI- PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL DO ALUNO - PEB I

Aluno (a):_____ DN:_____

Diagnóstico: _____

Acompanhamentos realizados pelo (a) aluno (a):

Obs: Campo preenchido pela Equipe de Educação Especial e/ou psicólogo escolar	***Sim***	***Não***
Psicologia Escolar Profissional:		
Neuropediatria Profissional:		
Fonoaudiologia Profissional e horário:		
Psicoterapia Profissional e horário:		
Atendimento Educacional Especializado Professora: Horário:		
Atualmente está em uso de medicação? Qual (is)?		
Outros		

DISCIPLINA: PORTUGUÊS

Avaliação Diagnóstica (registrar as dificuldades e/ou defasagem apresentada pelo aluno):_____

_____

_____

Bim.	Conteúdo / Objetivos priorizados	Estratégias	Avaliação/Nota
1º			* Anexar Avaliações * Registrar Conceito _____
Observações gerais referentes aos avanços do aluno:			
Assinatura do (a) Prof(a):		Assinatura do Responsável:	
Bim.	Conteúdo / Objetivos priorizados	Estratégias	Avaliação/Nota
2º			* Anexar Avaliações * Registrar Conceito _____
Observações gerais referentes aos avanços do aluno:			
Assinatura do (a) Prof(a):		Assinatura do Responsável:	
Observações gerais referentes ao aluno durante o semestre:			Nota Semestral
Extrema, _____ de Julho de 2016.			

DISCIPLINA: PORTUGUÊS

Bim.	Conteúdo / Objetivos priorizados	Estratégias	Avaliação/Nota
3º			Anexar Avaliações Registrar Conceito _____
Observações gerais referentes aos avanços do aluno:			
Assinatura do (a) Prof(a):		Assinatura do Responsável:	
Bim.	Conteúdo / Objetivos priorizados	Estratégias	Avaliação/Nota
4º			Anexar Avaliações Registrar Conceito _____
Observações gerais referentes aos avanços do aluno:			
Assinatura do (a) Prof(a):		Assinatura do Responsável:	
Observações gerais referentes ao aluno durante o semestre:			Nota Semestral
Extrema, _____ de Dezembro de 2016.			

DISCIPLINA: MATEMÁTICA

Avaliação Diagnóstica (registrar as dificuldades e/ou defasagem apresentada pelo aluno):_____

_____

_____

Bim.	Conteúdo / Objetivos priorizados	Estratégias	Avaliação/Nota
1º			Anexar Avaliações Registrar Conceito _____
Observações gerais referentes aos avanços do aluno:			
Assinatura do (a) Prof(a):		Assinatura do Responsável:	
Bim.	Conteúdo / Objetivos priorizados	Estratégias	Avaliação/Nota
2º			Anexar Avaliações Registrar Conceito _____
Observações gerais referentes aos avanços do aluno:			
Assinatura do (a) Prof(a):		Assinatura do Responsável:	
Observações gerais referentes ao aluno durante o semestre:			Nota Semestral
Extrema, _____ de Julho de 2016.			

DISCIPLINA: MATEMÁTICA

Bim.	Conteúdo / Objetivos priorizados	Estratégias	Avaliação/Nota
3º			Anexar Avaliações Registrar Conceito _____
Observações gerais referentes aos avanços do aluno:			
Assinatura do (a) Prof(a):		Assinatura do Responsável:	
Bim.	Conteúdo / Objetivos priorizados	Estratégias	Avaliação/Nota
4º			Anexar Avaliações Registrar Conceito _____
Observações gerais referentes aos avanços do aluno:			
Assinatura do (a) Prof(a):		Assinatura do Responsável:	
Observações gerais referentes ao aluno durante o semestre:			Nota Semestral
Extrema, _____ de Dezembro de 2016.			

DISCIPLINA: CIÊNCIAS

Avaliação Diagnóstica (registrar as dificuldades e/ou defasagem apresentada pelo aluno):_____

_____

_____

Bim.	Conteúdo / Objetivos priorizados	Estratégias	Avaliação/Nota
1º			Anexar Avaliações Registrar Conceito _____
Observações gerais referentes aos avanços do aluno:			
Assinatura do (a) Prof(a):		Assinatura do Responsável:	
Bim.	Conteúdo / Objetivos priorizados	Estratégias	Avaliação/Nota
2º			Anexar Avaliações Registrar Conceito _____
Observações gerais referentes aos avanços do aluno:			
Assinatura do (a) Prof(a):		Assinatura do Responsável:	
Observações gerais referentes ao aluno durante o semestre:			Nota Semestral
Extrema, _____ de Julho de 2016.			

DISCIPLINA: CIÊNCIAS

Bim.	Conteúdo / Objetivos priorizados	Estratégias	Avaliação/Nota
3º			Anexar Avaliações Registrar Conceito _____
Observações gerais referentes aos avanços do aluno:			
Assinatura do (a) Prof(a):		Assinatura do Responsável:	
Bim.	Conteúdo / Objetivos priorizados	Estratégias	Avaliação/Nota
4º			Anexar Avaliações Registrar Conceito _____
Observações gerais referentes aos avanços do aluno:			
Assinatura do (a) Prof(a):		Assinatura do Responsável:	
Observações gerais referentes ao aluno durante o semestre:			Nota Semestral
Extrema, _____ de Dezembro de 2016.			

DISCIPLINA: HISTÓRIA

Avaliação Diagnóstica (registrar as dificuldades e/ou defasagem apresentada pelo aluno):_____

_____

_____

Bim.	Conteúdo / Objetivos priorizados	Estratégias	Avaliação/Nota
1º			Anexar Avaliações Registrar Conceito _____
Observações gerais referentes aos avanços do aluno:			
Assinatura do (a) Prof(a):		Assinatura do Responsável:	
Bim.	Conteúdo / Objetivos priorizados	Estratégias	Avaliação/Nota
2º			Anexar Avaliações Registrar Conceito _____
Observações gerais referentes aos avanços do aluno:			
Assinatura do (a) Prof(a):		Assinatura do Responsável:	
Observações gerais referentes ao aluno durante o semestre:			Nota Semestral
Extrema, _____ de Julho de 2016.			

DISCIPLINA: HISTÓRIA

Bim.	Conteúdo / Objetivos priorizados	Estratégias	Avaliação/Nota
3º			Anexar Avaliações Registrar Conceito _____
Observações gerais referentes aos avanços do aluno:			
Assinatura do (a) Prof(a):		Assinatura do Responsável:	
Bim.	Conteúdo / Objetivos priorizados	Estratégias	Avaliação/Nota
4º			Anexar Avaliações Registrar Conceito _____
Observações gerais referentes aos avanços do aluno:			
Assinatura do (a) Prof(a):		Assinatura do Responsável:	
Observações gerais referentes ao aluno durante o semestre:			Nota Semestral
Extrema, _____ de Dezembro de 2016.			

DISCIPLINA: GEOGRAFIA

Avaliação Diagnóstica (registrar as dificuldades e/ou defasagem apresentada pelo aluno):_____

_____

_____

Bim.	Conteúdo / Objetivos priorizados	Estratégias	Avaliação/Nota
1º			Anexar Avaliações Registrar Conceito _____
Observações gerais referentes aos avanços do aluno:			
Assinatura do (a) Prof(a):		Assinatura do Responsável:	
Bim.	Conteúdo / Objetivos priorizados	Estratégias	Avaliação/Nota
2º			Anexar Avaliações Registrar Conceito _____
Observações gerais referentes aos avanços do aluno:			
Assinatura do (a) Prof(a):		Assinatura do Responsável:	
Observações gerais referentes ao aluno durante o semestre:			Nota Semestral
Extrema, _____ de Julho de 2016.			

DISCIPLINA: GEOGRAFIA

Bim.	Conteúdo / Objetivos priorizados	Estratégias	Avaliação/Nota
3º			Anexar Avaliações Registrar Conceito _____
Observações gerais referentes aos avanços do aluno:			
Assinatura do (a) Prof(a):		Assinatura do Responsável:	
Bim.	Conteúdo / Objetivos priorizados	Estratégias	Avaliação/Nota
4º			Anexar Avaliações Registrar Conceito _____
Observações gerais referentes aos avanços do aluno:			
Assinatura do (a) Prof(a):		Assinatura do Responsável:	
Observações gerais referentes ao aluno durante o semestre:			Nota Semestral
Extrema, _____ de Dezembro de 2016.			

DISCIPLINA: INGLÊS

Avaliação Diagnóstica (registrar as dificuldades e/ou defasagem apresentada pelo aluno):_____

_____

_____

Bim.	Conteúdo / Objetivos priorizados	Estratégias	Avaliação/Nota
1º			Anexar Avaliações Registrar Conceito _____
Observações gerais referentes aos avanços do aluno:			
Assinatura do (a) Prof(a):		Assinatura do Responsável:	
Bim.	Conteúdo / Objetivos priorizados	Estratégias	Avaliação/Nota
2º			Anexar Avaliações Registrar Conceito _____
Observações gerais referentes aos avanços do aluno:			
Assinatura do (a) Prof(a):		Assinatura do Responsável:	
Observações gerais referentes ao aluno durante o semestre:			Nota Semestral
Extrema, _____ de Julho de 2016.			

DISCIPLINA: INGLÊS

Bim.	Conteúdo / Objetivos priorizados	Estratégias	Avaliação/Nota
3º			Anexar Avaliações Registrar Conceito _____
Observações gerais referentes aos avanços do aluno:			
Assinatura do (a) Prof(a):		Assinatura do Responsável:	
Bim.	Conteúdo / Objetivos priorizados	Estratégias	Avaliação/Nota
4º			Anexar Avaliações Registrar Conceito _____
Observações gerais referentes aos avanços do aluno:			
Assinatura do (a) Prof(a):		Assinatura do Responsável:	
Observações gerais referentes ao aluno durante o semestre:			Nota Semestral
Extrema, _____ de Dezembro de 2016.			

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA

Avaliação Diagnóstica (registrar as dificuldades e/ou defasagem apresentada pelo aluno):_____

_____

_____

Bim.	Conteúdo / Objetivos priorizados	Estratégias	Avaliação/Nota
1º			Anexar Avaliações Registrar Conceito _____
Observações gerais referentes aos avanços do aluno:			
Assinatura do (a) Prof(a):		Assinatura do Responsável:	
Bim.	Conteúdo / Objetivos priorizados	Estratégias	Avaliação/Nota
2º			Anexar Avaliações Registrar Conceito _____
Observações gerais referentes aos avanços do aluno:			
Assinatura do (a) Prof(a):		Assinatura do Responsável:	
Observações gerais referentes ao aluno durante o semestre:			Nota Semestral
Extrema, _____ de Julho de 2016.			

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA

Bim.	Conteúdo / Objetivos priorizados	Estratégias	Avaliação/Nota
3º			Anexar Avaliações Registrar Conceito _____
Observações gerais referentes aos avanços do aluno:			
Assinatura do (a) Prof(a):		Assinatura do Responsável:	
Bim.	Conteúdo / Objetivos priorizados	Estratégias	Avaliação/Nota
4º			Anexar Avaliações Registrar Conceito _____
Observações gerais referentes aos avanços do aluno:			
Assinatura do (a) Prof(a):		Assinatura do Responsável:	
Observações gerais referentes ao aluno durante o semestre:			Nota Semestral
Extrema, _____ de Dezembro de 2016.			

AVALIAÇÃO FINAL

Relato sintetizado do (a) aluno (a) referente aos avanços significativos alcançados no decorrer do ano letivo, juntamente ao registro da Nota Final.

Obs: Professor regente deverá assinar na frente da escrita da disciplina a qual é responsável.

DISCIPLINA: PORTUGUÊS	CONCEITO FINAL
DISCIPLINA: MATEMÁTICA	
DISCIPLINA: CIÊNCIAS	
DISCIPLINA: HISTÓRIA	
DISCIPLINA: GEOGRAFIA	
DISCIPLINA: INGLÊS	
DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA	

Orientadora Pedagógica:_____ Assinatura do Responsável:_____

Gestora Escolar:_____ Coordenadora de Educação Especial:_____

Extrema, _____de Dezembro de 2016.