

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA DEFINIÇÃO DE ATENDIMENTO EM SALA
DE RECURSOS DE DEFICIÊNCIA INTELECTUALNA PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES ESPECIALISTAS.

Orientanda: Julia Gomes Heradão
Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Lúcia Cortegoso

São Carlos/SP
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA DEFINIÇÃO DE ATENDIMENTO EM SALA
DE RECURSOS DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES ESPECIALISTAS.

Julia Gomes Heradão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte do requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Lúcia Cortegoso

São Carlos/SP

2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

H531ap

Heradão, Julia Gomes.

Avaliação pedagógica para definição de atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual na percepção de professores especialistas / Julia Gomes Heradão. -- São Carlos : UFSCar, 2014.

122 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

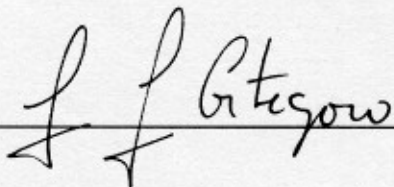
1. Educação especial. 2. Deficiência mental. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)

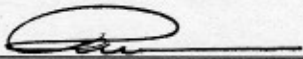


Banca Examinadora de Dissertação de Mestrado de **Júlia Gomes Heradão**.

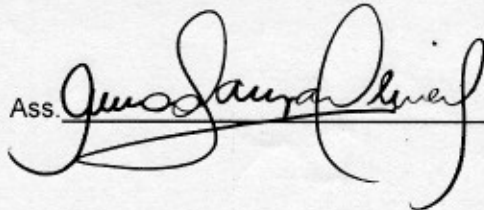
Profa. Dra. Ana Lúcia Cortegoso
(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez
Campos(UFSCar)

Ass. 

Profa. Dra. Anna Augusta Sampaio de Oliveira
(UNESP/Marília)

Ass. 

RESUMO

Na realidade brasileira a proposta de construção de um sistema educacional que acolha todas as crianças encontra respaldo legalmente e em embasamentos teóricos que fundamentam suas ideias em princípios de igualdade, equidade e diversidade. No entanto, muitas vezes, na escola as práticas educativas se distanciam das proposições teóricas. O contato com a realidade escolar, principalmente com as professoras das salas de recursos, possibilitou perceber a problemática que envolve a realização de uma avaliação pedagógica para decisão de frequência destes alunos nas salas de recursos de Deficiência Intelectual. Diante desta situação foi elaborada a pergunta: Que aspectos são relevantes no processo de elaboração de uma avaliação pedagógica para definição de atendimento em sala de recursos de Deficiência Intelectual? Que condições são favorecedoras e desfavorecedoras nesse processo? Para buscar responder estas questões de pesquisa foram propostos como objetivos: 1) Identificar e analisar os instrumentos e procedimentos, sugeridos pelas professoras das salas de recursos de deficiência intelectual na elaboração de uma avaliação pedagógica. 2) Verificar quais aspectos contribuíram e quais dificultaram a elaboração de uma avaliação pedagógica pelas professoras das salas de recursos de deficiência intelectual. Para investigar esta situação o estudo teve como base a abordagem qualitativa com características de pesquisa participante. Os participantes foram cinco professoras das salas de recursos de deficiência intelectual de escolas estaduais de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. As professoras participaram de reuniões organizadas em forma de grupo focal. Estes encontros foram filmados e tiveram como gerador das discussões o Anexo I da Resolução SEE 11/2008. Logo após cada encontro as informações observadas foram registradas em um diário de campo, como instrumento complementar de coleta de dados. As informações obtidas por meio das filmagens receberam o seguinte tratamento: a) transcrição literal das filmagens; b) identificação de assuntos abordados a cada encontro; c) formulação de categorias temáticas, relativas aos tipos de aspectos discutidos pelo grupo; d) descrição dos resultados a partir das informações relativas a cada categoria temática, em termos de aspectos do processo de planejamento e avaliação abordados pelas participantes; alternativas apresentadas em relação aos aspectos discutidos; prós, contras, critérios utilizados ou justificativas; aspectos indicados e não discutidos; resultados da discussão e encaminhamentos; considerações da pesquisadora. Os dados foram analisados tendo em vista as categorias temáticas relativas a tipos de aspectos discutidos pelo grupo, os apontamentos registrados no diário de campo, os objetivos e o referencial teórico. Como resultado foi indicado pelas professoras a inclusão dos seguintes instrumentos para a realização da avaliação pedagógica: Ficha de encaminhamento de alunos para avaliação pedagógica; Roteiro de entrevista com o aluno; Ficha de entrevista estruturada com os pais e Atividades a serem realizadas pelos alunos. De maneira geral, as participantes, parecem ter construído uma avaliação pedagógica que lhes permitem encontrar características indicativas do aluno ser público alvo da sala de recursos de deficiência intelectual.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual, Educação Especial, Avaliação Pedagógica, Sala de Recursos.

ABSTRACT

Brazilian reality in the proposed construction of an educational system that embraces all children is supported by legally and theoretical bases that underlie their ideas on principles of equality, fairness and diversity. However, often, the school educational practices moving away from theoretical propositions. Contact with the school reality, especially with the teachers of resource rooms, makes it possible to perceive the problem involving the realization of an educational evaluation to decision frequency of these students in resource rooms Intellectual Disabilities. Faced with this situation was elaborated question: What aspects are relevant in the process of developing a pedagogical review for defining services in the resources of Intellectual Disabilities room? What conditions are favoring and not favorable this process? To attempt to answer these research questions were proposed as objectives: 1) Identify and analyze the instruments and procedures suggested by the teachers of resource rooms intellectual disabilities in developing a pedagogical review. 2) Check which aspects contributed and which hampered the development of a pedagogical evaluation by teachers of resource rooms intellectual disability. To investigate this study was based on a qualitative approach with characteristics of participatory research. Participants were five teachers of resource rooms intellectual deficiency state schools in a city in the state of São Paulo . The teachers participated in meetings organized in the form of a focus group. These encounters were filmed and had discussions as a generator of Annex I of the ESS Resolution 11 /2008. Following each meeting the information observed were recorded in a diary, as a complementary tool for data collection. The information obtained through the filming received the following treatment: a) verbatim filming b) identification of issues discussed at each meeting ; c) formulation of themes relating to the types of issues discussed by the group, d) a description of the results from the information relating to each theme category in terms of aspects of the planning and evaluation process addressed by the participants; alternative presented by participants regarding the issues discussed , pros , cons , criteria or justifications; aspects mentioned and not discussed, results discussion and referrals; considerations of the researcher. Data were analyzed in view of the thematic categories for types of issues discussed by the group, the notes recorded in the field diary, objectives and theoretical framework. As a result indicated by the teachers including the following instruments for the realization of educational evaluation: Data routing students to educational evaluation; Script interview with the student; Sheet structured interviews with parents and Activities to be performed by students. In general, the participants seem to have built an educational evaluation, enabling them to find characteristics indicating the student is the target audience of intellectual disability resource room.

Keywords: Intellectual Disability, Special Education, Educational Assessment, Resource Room.

Agradeço principalmente e imensamente a minha família. A dinâmica familiar permitiu que eu pudesse realizar esta pesquisa. Sem a colaboração da minha mãe Cleoni, pai Roberto e irmã Roberta, este trabalho não seria realidade.

AGRADECIMENTO

Agradeço a:

Luísa e Carolina minhas filhas, amores da minha vida, realização de um sonho!

Osmar, pelo compartilhar da vida...

Meus tios Silvio e Heloisa que me incentivam e torcem por mim!

Professoras que participaram da pesquisa, pela confiança, muito obrigada.

Dirigente Regional de Ensino, ela autorizou a realização da pesquisa.

Supervisor de Ensino de Educação Especial pelo apoio.

Agradeço as professoras Anna Augusta e Juliane Campos por participarem da banca de qualificação e de defesa contribuindo, para este trabalho, de maneira gentil e enriquecedora.

Ana Lucia Cortegoso, minha orientadora, um dia espero ter a ideia de tudo o que ela me ensinou na orientação deste trabalho!

Amigos que estiveram presentes nesta etapa da minha vida.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1. APRESENTAÇÃO: UMA QUESTÃO DE MIOPIA | 12 |
| 2. O DESAFIO DA AVALIAÇÃO PARA INCLUSÃO EM SALA DE RECURSOS DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL..... | 15 |
| 3. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: DOCUMENTOS LEGAIS REFERENTES A NORMATIVAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E ESTADO DE SÃO PAULO..... | 20 |
| 3.1 Políticas de educação especial no cenário brasileiro | 21 |
| 3.2 Políticas de educação especial no cenário do Estado de São Paulo | 25 |
| 4. ELABORAÇÃO DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA: ASPECTOS METODOLÓGICOS | 36 |
| 4.1. Caracterização do Estudo..... | 36 |
| 4.2. Participantes | 36 |
| 4.2.1. Critérios e procedimentos para seleção..... | 36 |
| 4.2.2. Caracterização dos participantes | 37 |
| 4.2.3 Caracterização das escolas em que trabalham os participantes..... | 38 |
| 4.3. Local da coleta de dados | 38 |
| 4.4. Coleta de dados..... | 38 |
| 4.4.1. Procedimentos | 38 |
| 4.4.2. Instrumentos | 39 |
| 4.5. Análise de Dados..... | 41 |
| 4.5.1. Procedimentos | 41 |
| 5. ASPECTOS DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA ATENDIMENTO EM SALA DE RECURSOS DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: RESULTADOS E DISCUSSÃO..... | 42 |
| 5.1. Seleção dos estudantes para a realização do processo de Avaliação Pedagógica..... | 43 |
| 5.2. O papel da família no processo de avaliação | 48 |
| 5.3. O Estudante no processo de avaliação | 54 |

| | |
|--|-----|
| 5.4. Participação do professor de sala comum no processo de avaliação | 56 |
| 5.5. Papel do professor de sala de recursos no processo de avaliação e encaminhamentos..... | 62 |
| 5.6. Atividades para avaliação pedagógica: condições relacionadas à obtenção e uso de informações sobre as dimensões previstas..... | 65 |
| 5.6.1. Tempo de realização das atividades no processo de avaliação pedagógica para decisão de frequência em sala de recursos de Deficiência Intelectual. | 79 |
| 5.6.2. Cuidados na realização das atividades no processo de avaliação pedagógica para decisão de frequência em sala de recursos de Deficiência Intelectual..... | 80 |
| 5.6.3. Sequência de atividades no processo de avaliação pedagógica para decisão de frequência em sala de recursos de Deficiência Intelectual. | 81 |
| 5.6.4. Temática das atividades para decisão de frequência em sala de recursos de Deficiência Intelectual. | 81 |
| 5.7. O papel do processo de avaliação pedagógica na inserção do estudante em sala de recursos de deficiência intelectual. | 82 |
| 6. ELABORAÇÃO DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA: SÍNTESE DOS PRINCIPAIS RESULTADOS | 85 |
| 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 92 |
| REFERÊNCIAS | 95 |
| APÊNDICE | 100 |
| APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 101 |
| APÊNDICE B: COMPARATIVO ENTRE ROTEIRO ORIGINAL DE ENTREVISTA A SER FEITO COM A FAMÍLIA DO ALUNO E O QUE RESULTOU DA DISCUSSÃO..... | 107 |
| ANEXO | 104 |
| ANEXO 1: ANEXO I DA RESOLUÇÃO 11/2008 | 109 |
| ANEXO 2: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA | 112 |
| ANEXO 3: FICHA DE ENCAMINHAMENTO PARA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE RECURSOS DE DEFICIENCIA INTELECTUAL A SER PREENCHIDA PELO PROFESSOR DA CLASSE REGULAR..... | 113 |
| ANEXO 4 – MODELO DE RELATÓRIO PEDAGÓGICO | 114 |

| | |
|--|-----|
| ANEXO 5 – ATIVIDADE PARA AVALIAR A PERCEPÇÃO E MEMÓRIA VISUAL | 116 |
| ANEXO 6 – REESCRITA DA HISTORIA A LEBRE E A TARTARUGA | 117 |
| ANEXO 7 – ATIVIDADE PARA AVALIAR A PERCEPÇÃO DE DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS | 118 |
| ANEXO 8 - ATIVIDADE PARA AVALIAR O PENSAMENTO LÓGICO | 119 |
| ANEXO 9 – ATIVIDADE PARA AVALIAR A LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO ESCRITA | 120 |
| ANEXO 10 – ATIVIDADE PARA AVALIAR RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO | 121 |
| ANEXO 11 - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O ALUNO..... | 122 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Síntese dos responsáveis pela avaliação de alunos com deficiência intelectual e serviços pedagógicos a eles destinados. | 31 |
| Quadro 2 – Caracterização dos participantes | 37 |
| Quadro 3 – Caracterização das escolas em que trabalham as participantes quanto à modalidade de ensino..... | 38 |
| Quadro 4 - Síntese dos assuntos abordados nos diferentes encontros..... | 42 |
| Quadro 5 – Diálogo mantido pelas participantes em relação aos critérios para decisão dos alunos a serem avaliados..... | 45 |
| Quadro 6 – Exemplos de falas das professoras participantes em relação à forma como iniciam a avaliação pedagógica para decidir pela inserção de alunos em salas de recursos..... | 46 |
| Quadro 7 – Diálogo mantido pelas participantes ao discutir informações a serem obtidas com as famílias de alunos indicados para sala de recursos como parte do processo de avaliação..... | 53 |
| Quadro 8 – Diálogo mantido pelas participantes sobre a ficha de encaminhamento de alunos para avaliação pedagógica em sala de recursos..... | 58 |
| Quadro 9 – Relato de duas professoras sobre o encaminhamento de alunos para avaliação pedagógica pelos professores das classes regulares | 61 |
| Quadro 10 – Diálogo mantido pelas participantes sobre o papel destas profissionais no processo de avaliação pedagógica. | 62 |
| Quadro 11 – Diálogo mantido pelas participantes acerca da responsabilidade destas profissionais pela realização da avaliação pedagógica. | 63 |
| Quadro 12 – Diálogo mantido pelas participantes sobre as diferenças e semelhanças entre os itens interesse e concentração..... | 67 |
| Quadro 13 – Diálogo mantido pelas participantes sobre o que seria habilidade sensório-motora | 69 |
| Quadro 14 – Relato das participantes sobre como analisam o item expressão criativa no processo de avaliação pedagógica. | 73 |
| Quadro 15 – Relato de uma participante sobre a importância do desenho da família no processo de avaliação pedagógica | 76 |

Quadro 16 – Atividades sugeridas pelas participantes no processo de elaboração de uma avaliação pedagógica para atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual. 78

Quadro 17 – Diálogo mantido pelas participantes sobre a finalidade da avaliação pedagógica para encaminhamento de alunos para sala de recursos de deficiência intelectual. 82

1. APRESENTAÇÃO: UMA QUESTÃO DE MIOPIA

mas, então, de repente, Miguilim parou em frente do doutor. Todo tremia, quase sem coragem de dizer o que tinha vontade. Por fim, disse. Pediu. O doutor entendeu e achou graça. Tirou os óculos, pôs na cara de Miguilim. E Miguilim olhou para todos, com tanta força. Saiu lá fora. Olhou os matos escuros de cima do morro, aqui a casa, a cerca de feijão-bravo e são-caetano; o céu, o curral, o quintal; os olhos redondos e os vidros altos da manhã. Olhou, mais longe, o gado pastando perto do brejo, florido de são-josés, como um algodão. O verde dos buritis, na primeira vereda. O Mutúm era bonito! Agora ele sabia. (ROSA, 1964)

Para iniciar este texto li várias apresentações de dissertações, teses e livros, encantei-me por aquelas que iniciam com poesia ou música em que os autores relacionam o poético com aquilo que estão pesquisando. Pensando nisso recordei de um trecho da história de Manuelzão e Miguilim. Esta narrativa me marcou, pois como Miguilim tenho problemas de visão, miopia e ceratocone, preciso usar óculos ou lentes de contato o dia todo para poder ver com nitidez.

Em comum com o personagem, além do problema físico de visão, vivi anos sem enxergar as coisas muito bem, doutores passaram por minha vida com seus óculos bons para miopia. Esta passagem retrata também a área da deficiência, aquilo que falta, que não conseguimos fazer bem, nossas limitações e como isso tem impacto em nossas vidas, em nosso jeito de ver e conhecer o mundo.

Estou neste momento tentando acertar as lentes de contato, enxergar melhor meu campo de atuação com a ajuda de pessoas mais experientes que estão contribuindo para minha formação como pesquisadora e profissional da educação. Assim, se me permitem, gostaria de apresentar o caminho, que resultou neste trabalho.

A educação especial foi descoberta por mim durante o curso de Pedagogia na Universidade Estadual Paulista – UNESP em Marília. No fim do terceiro ano deveríamos escolher uma habilitação, tínhamos várias opções, mas queria experimentar a habilitação em deficiência auditiva. Durante as aulas na habilitação em deficiência auditiva não encontrava empecilhos ou problemas, mas alguma coisa mudou quando iniciamos os estágios; neste período comecei a pensar se realmente gostaria de trabalhar nesta área. Atender às crianças surdas era muito difícil para mim, conversar com familiares, orientar professores, aprender Língua Brasileira de Sinais – Libras. Considerei que não tinha maturidade e conhecimento suficientes para lidar com as questões que a deficiência trazia para quem com ela trabalhava.

Afastei-me deste campo de atuação assim como das atividades de pesquisa incentivada pelos professores. Durante a graduação, não contemplei bolsas de extensão ou de iniciação científica, apresentava trabalhos em congressos e encontros principalmente sobre o estágio pela FUNDAP (Fundação do Desenvolvimento Administrativo) que desenvolvia no horto florestal em Assis. Era monitora, acompanhava as crianças que eram trazidas pelas escolas da cidade e região pelas trilhas do horto, explicava sobre a vegetação local, os animais do cerrado. Em 2006 iniciei como professora de primeira à quarta série na rede Estadual Paulista e em 2007 ingressei também na rede Municipal como professora de educação infantil. Em 2008, obtive a informação de que a Diretoria de Ensino de minha cidade oferecia uma vaga para professor coordenador do núcleo Pedagógico de Educação Especial. Participei do processo seletivo e fui aprovada. Iniciei no ano seguinte, com o desafio de atuar na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, área da qual me mantivera afastada por três anos. Eram outros tempos, já tinha uma filha e, como queria voltar para minha cidade, foi uma ótima oportunidade.

Uma das primeiras ações foi me reunir com as professoras das salas de recursos, num total de sete, no qual uma sala era de deficiência auditiva, outra de deficiência visual, e cinco salas de deficiência intelectual. Nessa reunião, indaguei qual era o procedimento utilizado para que os alunos fossem atendidos em sala de recursos. No caso da deficiência auditiva e visual a resposta foi rápida; o problema começou quando iniciamos a conversa sobre o encaminhamento de alunos para as salas de recursos de deficiência intelectual. As professoras relatavam que cada escola se organizava de uma maneira, porém de acordo com uma legislação.

A legislação pela qual as escolas devem se pautar para o atendimento do aluno com deficiência é a Resolução SEE 11/2008. Nesta resolução consta um roteiro para elaboração de uma avaliação pedagógica que não está pronta, ou definida. Como as professoras das salas de recursos apresentaram dificuldade em exemplificar uma avaliação baseada no roteiro ou mesmo aquela já realizada por elas. Iniciei buscas na internet, livros e documentos legais, sobre o que consistia a avaliação pedagógica para decisão de frequência dos alunos em sala de recursos de deficiência intelectual, quais atividades deveriam conter? O que deveriam avaliar? As buscas realizadas não foram capazes de responder as dúvidas.

Considereei que a pesquisa poderia contribuir no entendimento da realidade que vivenciava, encorajei-me, recorri a um lugar conhecido, entrei em contato com a professora Anna Augusta da UNESP de Marília onde havia feito a graduação. Verifiquei a possibilidade de participar do grupo de pesquisa por ela coordenado. Mediante a resposta afirmativa, deslocava-me quinzenalmente até Marília para participar das discussões do grupo. A participação neste grupo auxiliou-me na elaboração de um projeto de pesquisa que pretendia enviar para concorrer ao mestrado.

Participei em 2011 do processo seletivo para mestrado em educação especial na Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Imaginem minha surpresa e satisfação quando o projeto foi selecionado, restando passar pelas provas e entrevista, mas deu tudo certo e, assim, em março de 2012, iniciei formalmente o mestrado, conheci minha orientadora, o campus e fiz amigos. A partir deste momento, tem início a pesquisa de mestrado que será exposta, a seguir.

2. O DESAFIO DA AVALIAÇÃO PARA INCLUSÃO EM SALA DE RECURSOS DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

As Diretorias de ensino, a partir da reestruturação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo concretizada pelo Decreto 57.141/2011, têm em suas respectivas áreas de circunscrição e em articulação com as unidades centrais da Secretaria, dentre outras, a função de gerir o processo de ensino-aprendizagem no cumprimento das políticas, diretrizes e metas da educação. Atualmente a Secretaria conta com 91 Diretorias de Ensino espalhadas pelo Estado. (SÃO PAULO, 2013a e SÃO PAULO 2013b).

Os núcleos pedagógicos integram a estrutura de cada Diretoria de Ensino, sendo constituídos por professores especialistas nas diversas áreas de conhecimento. Dentre as funções do professor coordenador do núcleo pedagógico de educação especial está a de auxiliar e acompanhar o trabalho das professoras das salas de recursos. (RESOLUÇÃO 88/2007 e RESOLUÇÃO 11/2008).

Esta proposta de pesquisa surgiu de uma necessidade prática e teórica, vivenciada pela pesquisadora em seu trabalho na Diretoria de Ensino como professora coordenadora do Núcleo Pedagógico de Educação Especial.

A sala de recursos é o espaço estabelecido para atendimento aos alunos público alvo da educação especial. Estas salas estão configuradas por área de deficiência, segundo a Resolução SEE 11/2008, que dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino os atendimentos em sala de recursos acontecem em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele que o aluno frequenta na classe comum, da própria escola ou de outra unidade. O apoio oferecido aos alunos, em sala de recursos deve ter como parâmetro o desenvolvimento de atividades que não deverão ultrapassar a duas aulas.

As turmas a serem atendidas pelas salas de recursos poderão ser instaladas para atendimento de alunos de qualquer série, etapa ou modalidade do ensino fundamental ou médio. Os professores, para atuarem nas salas de recursos, deverão ter formação na área da necessidade educacional especial, observada a prioridade conferida ao docente habilitado. A sala de recursos seria um apoio na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Ainda de acordo com a Resolução SEE 11/2008,

o encaminhamento dos alunos de que trata o caput deste artigo para serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos far-se-á somente após avaliação pedagógica realizada em conformidade com o disposto na presente resolução.

Como promete no corpo da legislação, no anexo I há um roteiro de avaliação pedagógica que orienta sobre a decisão de quais alunos, dentre tantos em uma escola, devem frequentar a sala de recursos de deficiência intelectual. No roteiro de avaliação pedagógica consta, por exemplo, a indicação de avaliar a “atenção” do aluno, porém, como avaliar a atenção? Será possível realizar uma atividade que demonstre o quão atento uma pessoa é? Atenção em que? No que? Isso não vem especificado e cada professor ou escola faz à sua maneira.

A decisão de tomar como objeto de pesquisa a avaliação pedagógica em sua relação com decisão de frequência em sala de recursos de deficiência intelectual significou examinar em profundidade o processo que o professor é orientado oficialmente e realizar. Para melhor compreender a problemática que envolve a realização da avaliação pedagógica pelos próprios professores foi feito um levantamento de publicações na área de deficiência intelectual.

Anache e Mitjáns (2007) realizaram um levantamento das pesquisas sobre a deficiência mental para, a partir dessa caracterização, compreender o lugar que nela ocupavam as pesquisas direcionadas ao processo de aprendizagem da população com deficiência mental. Para este fim, pesquisaram produções acadêmicas em nível de mestrado e de doutorado no período de 1990 até 2005/2006, registradas no Banco de Teses do Portal da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que faziam referência à deficiência mental. Foram encontradas 122 referências, sendo 38 dissertações e 84 teses. No conjunto dessas produções, os assuntos relacionados à avaliação e ao diagnóstico, ao ensino, às interações sociais, à saúde, à inclusão e à avaliação educacional foram os temas mais contemplados.

Receberam o denominador Avaliação e diagnóstico os trabalhos que estudaram os encaminhamentos bem como os recursos metodológicos utilizados pelos profissionais na avaliação de pessoas que apresentavam indicadores de deficiência mental. Em um período de 15 anos (1990-2005/2006), 17% do conjunto de dissertações e de teses trataram de temas relacionados ao processo de avaliação e de diagnóstico da deficiência mental. Dentro deste campo foi citado pelas autoras às pesquisas de Patto (1991), Machado (1994), Machado e Sousa (1997) e Anache (1997) que apresentaram

críticas ao sistema de diagnóstico de encaminhamento de alunos para as classes especiais e problematizaram os métodos empregados para a identificação de estudantes com deficiência mental.

As autoras concluem que embora as críticas realizadas pelas pesquisas sobre os diagnósticos classificatórios tenham sido oportunas, alguns problemas persistem, dentre eles a necessidade de construção de outras formas de avaliação de pessoas com deficiência mental, capazes de oferecer informações sobre os seus processos de aprendizagem.

Bridi (2012) também desenvolveu um trabalho de revisão de publicações na área de Educação Especial com ênfase na deficiência intelectual com o objetivo de analisar a produção científica brasileira nesta área no período de 2000 a 2010. A autora realizou uma busca pelas produções nos sítios da Anped; no Portal Capes – Banco de Teses; no Portal de Periódicos da Capes; e no Redalyc. O estudo retratou uma vasta produção bibliográfica na área identificando 49 teses de doutorado, 178 dissertações de mestrado e 53 artigos. O maior número de pesquisas concentra-se nas áreas de Educação, Educação Especial e Psicologia.

A autora ressalta que a pesquisa realizada no Portal Capes – Banco de Teses, localizou 49 teses de doutorado que se referiam à deficiência mental. As pesquisas encontradas abordaram diferentes dimensões: Família, Educação Profissional, Concepções e Práticas Pedagógicas, Ensino, Aprendizagem e Conhecimento, Programas de Ensino, Instituições Especializadas, Classes Especiais, Formação de Professores, Inclusão Escolar, Conceito de Deficiência Mental e seus Sujeitos. Porém, não aparecem publicações vinculadas diretamente à temática da identificação e do diagnóstico de alunos indicados para avaliação de deficiência mental e a seus efeitos quanto à escolarização.

Nas publicações em Educação Especial foi encontrada uma produção acadêmica específica sobre o diagnóstico e encaminhamento dos alunos para os serviços de apoio pedagógico especializado de deficiência intelectual quando estes procedimentos eram realizados pelos psicólogos, mas nenhuma tese no período (considerando o período de 2000 a 2010) em que os testes psicológicos deram lugar à avaliação pedagógica no encaminhamento de alunos aos serviços de Educação Especial.

A problemática do acesso às salas de recursos de deficiência intelectual a partir da identificação feita pelos próprios professores começa a ser tema de pesquisas, como a

tese de Veltrone (2011) que teve como objetivo descrever o processo de avaliação para identificação dos alunos com deficiência intelectual no Estado de São Paulo. O estudo envolveu as redes municipal, estadual e escolas especiais de cinco municípios paulistas. Quanto aos procedimentos avaliativos a pesquisa indica, dentre outros aspectos, que a “rede estadual foi a instância mais precária entre a Municipal e a Escola Especial em função da escassez de profissionais, sendo frequente a identificação ser feita exclusivamente pelo professor de educação especial” (Veltrone, 2011, p.9).

Outra tese elaborada sobre o ingresso de alunos em sala de recursos decididos pela própria equipe escolar foi a elaborada por Bridi (2011), intitulada: Processo de Avaliação e Diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado. O objetivo central da pesquisa foi o de conhecer como os processos de identificação e diagnóstico dos alunos com deficiência mental, no contexto do Atendimento Educacional Especializado, têm sido produzidos. O local de estudo foi a Rede Municipal de Santa Maria – RS. Dentre as evidências encontradas, destaca-se que a identificação dos alunos com deficiência mental tende a priorizar os aspectos pedagógicos e de aprendizagem.

Embora haja, assim, uma produção acadêmica envolvendo o atendimento à deficiência intelectual, e mesmo sobre o encaminhamento de alunos aos serviços especializados realizados – embora principalmente por meio da avaliação pedagógica – este estudo foca a problemática da decisão de acesso de alunos às salas de recursos de deficiência intelectual a partir da indicação feita pelos próprios professores destas salas, conforme legislação em vigor. Neste sentido foram propostas as seguintes perguntas de pesquisa: que aspectos são relevantes no processo de elaboração de uma avaliação pedagógica para definição de atendimento em sala de recursos de Deficiência Intelectual? Que condições são favorecedoras e desfavorecedoras nesse processo?

Em termos metodológicos, foi feita a opção de investigar a avaliação pedagógica para a decisão de atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual a partir do relato de quem conduz ou tem um protagonismo importante neste processo, conhecendo o que seriam dificuldades para estas pessoas, como elas estavam lidando e poderiam lidar com tais dificuldades e de modo a interferir, em algum grau, no que estas pessoas faziam, por meio de uma estratégia de reflexão e trabalho coletivo com vistas à produção de respostas às questões que surgissem.

A maneira encontrada para conduzir a pesquisa investigando a problemática sobre o ponto de vista de quem, na prática, realiza a avaliação pedagógica foi a realização de grupos focais. Com esta técnica foi possível reunir as cinco professoras das cinco salas de recursos de deficiência intelectual da rede de ensino estadual de um município e descobrir, por meio do diálogo orientado pelo roteiro de avaliação pedagógica, quais aspectos eram considerados relevantes, pelas participantes, no processo de elaboração de uma avaliação pedagógica para decisão de atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual.

Constitui objetivo do estudo, portanto: Identificar e examinar aspectos relevantes no processo de elaboração de uma avaliação pedagógica para definição de atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual. E foram propostos como objetivos específicos:

1) Identificar e analisar os instrumentos e procedimentos, sugeridos pelas professoras das salas de recursos de deficiência intelectual na elaboração de uma avaliação pedagógica a partir de um roteiro de avaliação.

2) Verificar quais aspectos contribuíram e quais dificultaram a elaboração de uma avaliação pedagógica pelas professoras das salas de recursos de deficiência intelectual.

Na sequência, é apresentada uma seção denominada: Contextualização histórica: documentos legais referentes às normativas educacionais no Brasil e Estado de São Paulo, na qual são apresentadas as diferenças existentes entre a política de atendimento ao aluno com deficiência intelectual, recomendadas pelo MEC (Ministério da Educação) e pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em diferentes momentos, construída a partir de um levantamento histórico sobre quem foram os responsáveis em oferecidos a estes alunos, uma seção destinada à apresentação das condições em que foram produzidas informações para responder às perguntas de pesquisa, denominada: Elaboração da avaliação pedagógica aspectos metodológicos, e uma seção em que são apresentados e discutidos os dados obtidos no estudo, denominada: Atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual, resultado do processo de elaboração de uma avaliação pedagógica. Algumas considerações finais retomam e comentam as contribuições deste estudo.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: DOCUMENTOS LEGAIS REFERENTES A NORMATIVAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E ESTADO DE SÃO PAULO.

Podemos constatar que as pessoas com deficiência intelectual foram designadas com termos que hoje, são considerados pejorativos como “excepcional”, “mongól”, “retardado mental”, entre outros. Ao longo do tempo a maneira de se referir às pessoas com deficiência intelectual sofreu alterações (MACHADO, NAZARI, 2012). Estas alterações foram ocorrendo devido a uma “grande e intensa discussão dos pesquisadores da área da deficiência intelectual/retardo mental acerca da construção de conceito de deficiência e como a deficiência intelectual poderia se encaixar nessa construção”. (ALMEIDA, 2012).

Schalock et al. (2007) esclarece que o conceito de deficiência intelectual foi evoluindo de uma característica centrada na pessoa, focada no déficit para um fenômeno humano com sua origem em fatores orgânicos e/ou sociais. Esta concepção social da deficiência pode ser encontrada refletida tanto nas publicações da AAIDD (Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento), quanto na OMS (Organização Mundial da Saúde) e na CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde). (ALMEIDA, 2012).

Schalock et al. (2007) consideram o termo deficiência intelectual mais adequado por refletirem as mudanças de concepção na área da deficiência intelectual, e ser menos ofensivo para as pessoas demonstrando mais respeito e dignidade.

Segundo a AAIDD (2010) deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que abrange habilidades sociais, práticas e conceituais. A ocorrência destas limitações origina antes da idade de 18 anos. A própria AAIDD (2010), esclarece que o termo deficiência intelectual se refere à mesma população definida sob o termo de retardo mental, sendo assim, os dois termos podem ser considerados sinônimos.

Seguindo a tendência mundial as publicações dos documentos oficiais brasileiros, tem adotado a terminologia e demais recomendações para a identificação de pessoas com deficiência intelectual da AAIDD, Veltrone e Mendes (2012). Assim, mediante ao exposto, neste trabalho será utilizado o termo deficiência intelectual. Entretanto, em alguns trechos do trabalho encontram-se citações de diferentes autores e

da legislação de diferentes períodos históricos, que foram mantidas e respeitadas nas distintas abordagens em relação ao emprego da terminologia.

Para compreender o cenário que hoje atribui à equipe escolar a definição de atendimento aos alunos para a sala de recursos de deficiência intelectual foi considerado necessário investigar as relações de poder político que se traduzem em documentos oficiais e determinações legais que por sua vez influenciam a maneira como a escola se organiza para a tarefa de ensinar todos os alunos. As políticas para a educação especial no contexto educacional brasileiro causam impactos, entre outros aspectos, na área de educação básica referente à organização escolar, às questões curriculares e à formação de professores. (GARCIA, 1992).

Dentre as legislações e documentos oficiais publicados foram priorizados aqueles, que tratam sobre a definição de deficiência intelectual, a sua identificação ou diagnóstico e encaminhamentos pedagógicos recomendados a estes alunos. Foram objetos de estudo documentos oficiais Nacionais e do Estado de São Paulo, a fim de identificar o amparo legal e a posição assumida, nas políticas educacionais, nos diversos momentos da educação especial no Brasil e no Estado de São Paulo, até o momento.

3.1 Políticas de educação especial no cenário brasileiro

Atualmente o Brasil garante o atendimento ao estudante com deficiência por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, alguns de seus dispositivos indicam que nenhuma criança a partir dos sete anos de idade deve ficar fora da escola, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais. O Art. 4º reforça o direito ao “atendimento educacional especializado gratuito, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1996). A LDB está em consonância com a Constituição de 1988 que estabeleceu pela primeira vez a garantia do “Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A partir destes documentos outros foram publicados pelo governo explicitando uma proposta de educação especial aos alunos com deficiência na perspectiva da educação inclusiva. (MENDES, 2010).

Uma questão que se coloca sobre as publicações oficiais é a adoção do termo “necessidades educacionais especiais”. A Constituição de 1988, fez referência a “alunos com deficiência”, porém os documentos publicados posteriormente “ampliam o alcance

do dispositivo constitucional com o uso da expressão “necessidades educacionais especiais.”” (PRIETRO, 2006), (MENDES, 2010). O termo “alunos com necessidades especiais” está assim especificado no Parecer 17/01:

Com a adoção de necessidades educacionais especiais, afirma-se o compromisso com uma nova abordagem, que tem como horizonte a inclusão. Dentro dessa visão, a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares.

Embasado por este parecer foi elaborado o art. 5º da Resolução 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Mendes (2002) atribui sua redação à redefinição do conceito de necessidade educacional na tentativa de ampliar a população elegível para o ensino especial como também para superar as classificações tradicionais do público alvo da educação especial, provavelmente devido à adoção do conceito de “necessidades educacionais especiais”.

Foi garantido pela Constituição o AEE aos alunos com necessidades e desde então este conceito vem sendo construído e foi alvo de análise por Mendes (2010) no processo histórico de produção dos diferentes sentidos atribuídos ao AEE a partir do aconselhado pela política Nacional. Sua análise conclui que primeiro: o termo “atendimento educacional especializado” parecia que iria substituir o termo “educação especial”. Segundo: o termo AEE passou a ser utilizado como sinônimo de educação especial. Terceiro: Praticamente se confunde o AEE com o serviço da sala de recursos multifuncional exclusivamente, e por fim “o AEE se define enquanto serviço de apoio complementar ou suplementar à escolarização em classe comum, podendo ser ofertado em escolas comuns ou especiais” (MENDES, 2010. p. 361).

O AEE está de acordo com o princípio da inclusão escolar que norteia as decisões políticas atuais e para operacionalizar este conceito a política nacional mantém e oferece serviços de educação especial aos alunos com necessidades educacionais especiais principalmente por meio do AEE. Este serviço consiste em atender crianças que, por terem necessidades educacionais especiais, o ensino comum não se mostra suficiente, sendo necessário disponibilizar um apoio no contra turno daquele em que o aluno estuda.

Este apoio acontece, principalmente, na sala de recursos multifuncionais incentivado pelo governo por meio da Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais com o “objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino”. (BRASIL, 13/2007) A definição do espaço e público das salas de recursos fica definido como um “espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos”. Segundo as Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica, os alunos com necessidades especiais considerados público-alvo do AEE, são:

- a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2013, p.282)

A sala de recursos multifuncionais pode atender um número expressivo de alunos considerando que este espaço se destina aos alunos com diferentes tipos de deficiência. É importante salientar que o atendimento realizado neste espaço deve ser realizado por professor especializado na área da deficiência. Para atender alunos com deficiência intelectual, por exemplo, o professor precisa dispor de formação e recursos necessário para seu atendimento educacional especializado. Portanto “essa sala de recursos é multifuncional em virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional” (ALVES, 2006, p.14).

Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário à escola deve realizar com

assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais; II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema; III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário. (BRASIL, 2006, p.25).

Avaliar a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais – NEEs constitui uma ação abrangente, com a extensão dessa responsabilidade a todos os profissionais da prática pedagógica. Para auxiliar as escolas na identificação das necessidades educacionais dos alunos foi publicado o documento: “Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais” que incentiva as diferentes instâncias políticas na elaboração de seus próprios instrumentos de avaliação. Este documento trata a avaliação como um “processo permanente e contínuo, que deve ocorrer na escola, compartilhado por todos os que nela atuam, particularmente pelos integrantes da equipe pedagógica” (BRASIL, 2006). Esta avaliação teria o objetivo de:

recolher informações que permitam identificar as necessidades educacionais de inúmeros alunos que apresentam facilidades ou dificuldades de aprendizagem e no seu desenvolvimento pessoal, analisando-as compreensivamente, com ênfase para os fatores que, eventualmente, estejam impedindo ou dificultando-lhes a participação. (BRASIL, 2006)

A avaliação proposta pretende se distanciar da avaliação classificatória (Almeida, 2004) que pautou o encaminhamento de alunos aos atendimentos educacionais especiais e auxiliar na construção de um instrumento de avaliação pedagógica das necessidades educacionais dos alunos. Esta mesma avaliação, portanto, justifica a frequência do aluno em sala de recursos multifuncionais. A matrícula do aluno no Atendimento Educacional Especializado – AEE no contra turno da classe comum garante a possibilidade dos sistemas educacionais receberem pela dupla matrícula. (Decreto 6.253/2007).

Além da dupla matrícula, o aluno indicado para a sala de recursos multifuncionais gera um registro no campo “deficiência” na ficha do aluno no Sistema de Cadastro de Alunos. Este cadastro serve de base para a definição de políticas públicas voltadas aos alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais.

Sobre as propostas do Ministério da Educação para avaliação da deficiência intelectual esta pesquisa constatou, assim como, Veltrone e Mendes (2011), que “há no país uma indefinição legal a respeito das diretrizes oficiais sobre como identificar os alunos com deficiência intelectual, cujas consequências na prática são ainda desconhecidas.”. Os resultados apontados neste estudo pode dar uma ideia do que passam e o que fazem as professoras das salas de recursos quando elaboram uma avaliação pedagógica para identificação de alunos para as salas de recursos de deficiência intelectual

Mediante este panorama político nacional veremos que a organização para avaliação e atendimento ao aluno com deficiência intelectual se mostrará diferente no Estado de São Paulo, mas também não menos confuso. O texto a seguir foi elaborado de maneira a compreender quem eram os responsáveis, no Estado de São Paulo, por avaliar os alunos com deficiência intelectual e o atendimento destinados a estes alunos. Para tanto foi examinado as resoluções que orientam mais diretamente a prática e organização escolar. O exame das resoluções foi iniciado pela atual e depois de identificado quem era o responsável por avaliar o aluno e o serviço recomendado aos alunos considerados com deficiência intelectual, era verificada na resolução atual qual Resolução ela havia revogado e assim por diante, até chegar em 1933. Para auxiliar na contextualização histórica na qual as resoluções foram criadas e promulgadas foi utilizado o autor Mazzotta.

3.2 Políticas de educação especial no cenário do Estado de São Paulo

A Rede Estadual de ensino de São Paulo é a maior rede de educação básica do país com quase 4,5 milhões de alunos, cerca de 220 milhões de professores atuando em mais de cinco mil escolas. A Rede Estadual “surge com o Ato Adicional à Constituição imperial, de 1834, que transferiu para as províncias do Império a responsabilidade pela instrução primária, até então de competência do governo central”. (São Paulo b, 2013)

Antes, porém em 1931 o Decreto nº 4.917, criou a Secretaria de Estado da Educação e da Saúde Pública e em 1933 o Diretor Geral do Ensino, criou um Código de Educação para o Estado de São Paulo instituído pelo Decreto nº 5.884, de 21 de Abril de 1933. Este código apresentou modalidades de atendimentos especializados e

“dimensionou os aspectos filosóficos sociais e técnicos de cada órgão ou serviço da estrutura administrativa”. (MAZZOTTA, 2005, p.140)

Por intermédio deste Código de Educação, o Estado de São Paulo incluiu a educação especializada no contexto da educação em geral e, mais ainda, no âmbito da educação pública. Para a realização da educação especializada foram definidos:

a educação especializada, para crianças ou adolescentes que dela necessitem por suas condições peculiares, ministrada nas seguintes escolas;

- 1 – escolas para débeis físicos;
 - 2 – escolas para débeis mentais;
 - 3 – escolas de segregação para doentes contagiosos;
 - 4 – escolas anexas aos hospitais
 - 5 – colônias escolares;
 - 6 – escolas para cegos;
 - 7 – escolas para surdo-mudos;
 - 8 – escolas ortofônicas;
 - 9 – escolas de educação emendativa dos delinquentes.
- (SÃO PAULO, 1933, p.18)

Houve, também, a alternativa de educação especializada nos grupos escolares, por meio de classes especiais, quando não fosse possível a instalação de escolas autônomas. Ao “Serviço de Higiene e Educação Sanitária Escolar” ficou atribuída a responsabilidade de organizar e fiscalizar escolas e classes especializadas. Quanto a este Código de Educação, Mazzotta (2005, p. 141) escreve:

A educação especializada, embora definida como educação escolar, revela um caráter médico-pedagógico no tipo de atendimento proposto para as escolas especializadas autônomas. O mesmo ocorre com relação às classes especiais, que, a despeito de integrarem o sistema escolar, devem ser confiadas a professores primários com preparo pedagógico especializado e subordinar-se ao Departamento de Educação.

No final da década de cinquenta e início da década de sessenta, as classes especiais ganharam notoriedade por meio de ações como o Decreto nº 31.136 de 1º de março de 1958, que dispôs sobre a instalação de classes especiais para a educação de crianças deficientes mentais educáveis além de outras providencias. Segundo o Decreto em seu artigo 2º:

considera-se, para efeitos desta regulamentação “criança deficiente mental educável” a criança cujo desenvolvimento mental, avaliado pelo exame psicológico individual, é retardado desde o nascimento ou desde a infância, mas que revela possibilidades de aprendizagem por meio de processos educacionais destinados a torná-la economicamente útil e socialmente ajustada. (SÃO PAULO, 1958, p. 04)

O Decreto determinou ainda que:

a seleção das crianças deficientes mentais que devam receber educação especial será feita pelo pessoal técnico da Secção de Higiene mental Escolar, ou sob sua orientação, encaminhando-se às classes especiais aquelas que necessitarem de métodos e técnicas de ensino apropriados ao seu nível intelectual. (SÃO PAULO, 1958, p. 04)

Outra ação que pode ter contribuído para a disseminação das classes especiais foi à criação em 1963, por meio do Decreto nº 41.444 de 14 de janeiro, da Secção de Higiene Mental Escolar o “Setor Pedagógico Especializado no Ensino de Deficientes Mentais” reunindo os serviços coordenados por órgãos específicos vinculados tanto à saúde quanto a educação, além de assumir a orientação das classes especiais de deficientes mentais, também passou a ser responsável pelo “Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Ensino Especializado de Crianças Mentalmente Retardas”.

Em 1973 a Deliberação do Conselho Estadual de Educação - CEE nº 13, foi aprovada, e fixou normas gerais para a educação de excepcionais, definiu alunos excepcionais, inseriu os superdotados na educação especial e apresentou as diretrizes para a elaboração do currículo por níveis de desenvolvimento do aluno, entre outras providências. A referida Deliberação definiu como excepcionais “os alunos que devido a condições físicas, mentais, emocionais ou socioculturais, necessitam de processos especiais de educação para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades” (SÃO PAULO, 1973, p. 21). Estabeleceu, que “o aluno somente poderá ser considerado como excepcional quando essa condição for caracterizada por profissionais credenciados que recomendem a conveniência de encaminhá-lo à educação especial”. (SÃO PAULO, 1973, p. 21)

Cinco anos depois, foi publicada a Resolução da Secretaria de Educação - SE nº 73 que dispôs sobre a educação de excepcionais nas escolas de 1º e 2º graus da rede estadual de ensino. Sobre o atendimento aos alunos a referida Resolução estabeleceu em seu artigo 2º:

O atendimento especial ao aluno excepcional será proporcionado nas escolas comuns da rede estadual mediante os seguintes serviços educacionais:

I – ensino itinerante;

II – sala de recursos;

III – classe especial. (SÃO PAULO, 1978, p.19-20)

Os artigos 7º e 8º esclarecem sobre os procedimentos para encaminhamento dos alunos dizendo: “Só poderão ser atendidos em regime especial de ensino os alunos

excepcionais, caracterizados como tal por profissionais credenciados”. (SÃO PAULO, 1978, p. 20). Os procedimentos para encaminhamentos foram assim sistematizados:

Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais serão encaminhados pelo Diretor da Escola para a firma de atendimento mais adequada considerados, no mínimo, os seguintes elementos:

- a) Prontuário individual com informações sobre a vida escolar pregressa;
- b) Resultados de avaliação psicológica no caso de alunos retardados mentais;

A Resolução também traz a definição de deficiência mental para a caracterização dos alunos:

São considerados retardados mentais educáveis os alunos que apresentem funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, manifesto durante o período de desenvolvimento, associado a déficits no comportamento de adaptação, com quociente intelectual entre 50 e 79. (SÃO PAULO, 1978, p. 20)

Sobre a instalação dos serviços educacionais a resolução informa sobre os procedimentos para a criação de classe especial para as deficiências: auditiva, física e mental, e somente para a deficiência visual é disposto sobre a instalação de sala de recursos. Apesar de inovar inserindo a sala de recursos como um serviço educacional ela somente é considerada para alunos com deficiência visual.

Alguns anos depois foi aprovada a Resolução SE nº 247/86 de 30 de setembro de 1986, que redefine as normas para a rede escolar estadual. A caracterização dos alunos com deficiência mental fica assim definida pela Instrução DAE/SE:

Os alunos mentais educáveis (grau leve) são alunos, que embora possuam grau de inteligência abaixo da média, podem ser alfabetizados seguindo programa curricular adaptado às suas condições pessoais, alcançando ajustamento social e ocupacional e, na idade adulta, independência econômica parcial ou total”. (Portaria Interministerial nº 186/78). (SÃO PAULO, 1986, p. 13)

Quanto às modalidades de atendimento especial (classe especial, sala de recursos, ensino itinerante) são “descaracterizadas pela Resolução SE nº 247/86 e Portaria Conjunta CENP/CEI/COGSP/DAE, tornando de difícil compreensão o seu sentido técnico e legal” (MAZZOTTA, 2005, p. 164). Sobre esse aspecto o artigo 9º da Portaria Conjunta (SÃO PAULO, 1986, p. 13) assim se refere à sala de recursos: “a solicitação de criação de Classe Especial para funcionar como Sala de Recursos, para portadores de deficiência mental, dependerá da existência de pelo menos 10 candidatos

devidamente avaliados, matriculados no 1º grau”. Os documentos não apresentam uma definição de sala de recursos ou classe especial, tratando como sinônimo o funcionamento dos dois serviços. Quanto à identificação dos alunos o artigo 16 orienta:

Para atendimento em qualquer das modalidades previstas nesta Portaria, o aluno deverá ser caracterizado através de avaliação específica realizada por equipe interdisciplinar, precedida de avaliação educacional.

§1º - Na impossibilidade da avaliação específica ser realizada pela referida equipe, os alunos deverão ser caracterizados por profissionais credenciados, conforme discriminado a seguir:

(...) III – área de deficiência mental – psicólogo. (SÃO PAULO, 1986, p. 13)

Neste contexto, na década de noventa, em um estudo junto a Secretaria da Educação, Bissoli Neto (1997), então coordenador da CENP, apresentou dados de uma realidade em que as classes especiais para deficientes mentais somavam 1.432 salas, as quais atendiam um total de 15.356 alunos, sendo que 55% desses alunos, segundo o autor, não se caracterizavam claramente como alunos da educação especial.

A classe especial estava recebendo alunos indesejados pelo ensino regular, que eram os que tinham dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, repetentes, etc., quebrando assim o movimento pretendido de inserção dos alunos com deficiência mental no ensino comum. O atendimento que inicialmente se pretendia ser transitório passou a ter caráter permanente, fixando o aluno na classe especial por períodos indefinidos. (PASCHOALICK, 1981, DENARI, 1984, OMOTE, 2000),

Sobre este debate, Omote (2000, p. 52), à margem do texto de Torezan & Caiado, considerou que as críticas a classe especial foram remetidas a alvos equivocados pois, segundo ele:

Não é a classe especial que segrega o aluno. O fechamento de classes especiais não irá resolver nenhum problema de segregação. Não é o recurso que precisa ser fechado, mas o seu mau uso é que precisa ser reconhecido e urgentemente corrigido.

Movimentos sociais mundiais baseados na proposta de inclusão e estudos na área de Educação Especial que apresentaram críticas ao sistema de diagnóstico de encaminhamento de alunos para as classes especiais e problematizaram os métodos empregados para a identificação de estudantes com deficiência mental. (Patto (1991), Machado (1994), Machado e Sousa (1997) e Anache (1997).

Acontece em 2000 uma reorganização política para atendimento aos alunos com deficiência, no Estado de São Paulo, que resultou na publicação da Resolução SE nº 95. Esta Resolução homologou a Indicação CEE nº 12/99 e Deliberação CEE nº 05/00 que sustentaram legalmente a reestruturação da Educação colocando a educação especial como modalidade de ensino e destacando a criação dos “Serviços de Apoio Pedagógico Especializado - SApEs”.

Os SApEs foram configurados como uma estrutura de atendimento, por meio do qual a escola se organizaria para oferecer aos alunos com necessidade educacionais especiais os recursos necessários. Os SApEs se apresentaram na forma de sala de recursos, atendimento itinerante e classe especial. Esta Resolução, alterada pela Resolução SE nº 8 de 2006, dispõe:

Parágrafo único - Os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPEs) serão implementados através de:

I - turmas com caráter suplementar, para atividades especializadas, desenvolvidas em sala de recursos específicos, com atendimento por professor especializado, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele em que freqüentarem as classes comuns da própria escola ou de unidade diversa;

II - turmas em classes especiais para alunos que, em virtude de condições específicas, não puderem ser integrados às classes comuns do ensino regular”. (SÃO PAULO, 2000, p. 12)

Quanto à avaliação para encaminhamento para classe especial ou sala de recursos, o laudo do especialista (equipe interdisciplinar ou psicólogo, como previsto anteriormente pela Resolução SE 247 de 1986) não é mais condição obrigatória, ficando assim definida:

Artigo 3º - O atendimento escolar a ser oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais, deverá ser orientado por avaliação pedagógica realizada pela equipe da escola podendo, ainda, contar com o apoio de profissionais da área da saúde quanto aos aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psico-sociais”. (SÃO PAULO, 2000, p.16)

A Resolução 11/2008 que revogou a Resolução 95/2000 fixou novas normas gerais para a educação especial no sistema de ensino do Estado de São Paulo. As diferenças em relação à Resolução anterior é a substituição da palavra “integração” pela palavra “inclusão”, o detalhamento das funções dos professores especialistas, a criação de classe especial em caráter extraordinário e melhor definição dos alunos para atendimento especializado.

Quanto à definição dos alunos público-alvo da Educação Especial:

Art. 1º - São considerados alunos com necessidades educacionais especiais:
I - alunos com deficiência física, mental, sensorial e múltipla, que demandem atendimento educacional especializado; (SÃO PAULO, 2008, p.16)

A criação de classe especial passa a ter caráter excepcional, sendo os procedimentos para sua abertura retirado do artigo sobre a implantação de Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPEs), e abordado em um artigo específico sob a denominação de classe regida por professor especializado.

Art. 9º - Os alunos que não puderem ser incluídos em classes comuns, em decorrência de severa deficiência mental ou grave deficiência múltipla, ou mesmo apresentarem comprometimento do aproveitamento escolar em razão de transtorno invasivo do desenvolvimento, poderão contar, na escola regular, em caráter de excepcionalidade e transitoriedade, com o atendimento em classe regida por professor especializado, observado o disposto no parágrafo único do art. 4º da Deliberação CEE 68/07. (SÃO PAULO, 2008, p.16)

Sobre os encaminhamentos de alunos para sala de recursos a atual Resolução nº 11 (SÃO PAULO, 2008, p. 16) esclarece:

Art. 3º - O atendimento escolar a ser oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais, deverá ser orientado por avaliação pedagógica realizada pela equipe da escola, formada pelo Diretor, Professor Coordenador e Professor da sala comum, podendo, ainda, contar, com relação aos aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psico-sociais, com o apoio de professor especializado da Diretoria de Ensino e de profissionais da área da saúde.

A presente Resolução contém, ainda, três anexos com roteiro descritivo inicial/anual de observação do aluno, ficha de acompanhamento diário do aluno e ficha de acompanhamento bimestral e individual do aluno. O Anexo I da Resolução SEE 11/2008, pode ser consultado no Anexo 1.

Para melhor visualização dos responsáveis pela avaliação de alunos para identificação da deficiência intelectual, determinado legalmente, no Estado de São Paulo, foi elaborado o Quadro 1 que informa o dispositivo legal, o responsável ou responsáveis pela identificação de alunos com deficiência intelectual, assim como os serviços destinados aos alunos caracterizados com deficiência.

Quadro 1 - Síntese dos responsáveis pela avaliação de alunos com deficiência intelectual e serviços pedagógicos a eles destinados.

| Dispositivo legal | Responsáveis pela avaliação | Serviços para os alunos com deficiência intelectual |
|-------------------|-----------------------------|---|
| Resolução | O atendimento escolar a ser | Parágrafo único - Os Serviços de |

| | | |
|--|---|---|
| <p>11/2008, alterada pela Resolução 30/2008</p> | <p>oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais, deverá ser orientado por avaliação pedagógica realizada pela equipe da escola, formada pelo Diretor, Professor Coordenador e Professor da sala comum, podendo, ainda, contar, com relação aos aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psico-sociais, com o apoio de professor especializado da Diretoria de Ensino e de profissionais da área da saúde</p> | <p>Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) serão implementados por meio de:</p> <p>1 - atendimento prestado por professor especializado, em sala de recursos específicos, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele que o aluno frequenta na classe comum, da própria escola ou de outra unidade;</p> <p>2 - atendimento prestado por professor especializado, na forma de itinerância.</p> <p>Art. 9º - Os alunos que não puderem ser incluídos em classes comuns, em decorrência de severa deficiência mental ou grave deficiência múltipla, ou mesmo apresentarem comprometimento do aproveitamento escolar em razão de transtorno invasivo do desenvolvimento, poderão contar, na escola regular, em caráter de excepcionalidade e transitoriedade, com o atendimento em classe regida por professor especializado, observado o disposto no parágrafo único do art. 4º da Deliberação CEE 68/07. (SÃO PAULO, 2008, p.16)</p> |
| <p>Resolução 95/2000 alterada pela Resolução 08/2006</p> | <p>O atendimento escolar a ser oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais, deverá ser orientado por avaliação pedagógica realizada pela equipe da escola podendo, ainda, contar com o apoio de profissionais da área da saúde quanto aos aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psico-sociais". (SÃO PAULO, 2000, p.16)</p> | <p>Parágrafo único - Os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) serão implementados através de:</p> <p>I - turmas com caráter suplementar, para atividades especializadas, desenvolvidas em sala de recursos específicos, com atendimento por professor especializado, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele em que frequentarem as classes comuns da própria escola ou de unidade diversa;</p> <p>II - turmas em classes especiais para alunos que, em virtude de condições específicas, não puderem ser integrados às classes comuns do ensino regular. (SÃO PAULO, 2000, p. 12)</p> |

| | | |
|---|---|--|
| Indicação CEE 12/99 e Deliberação CEE 05/00 | Para atendimento em qualquer das modalidades previstas nesta Portaria, o aluno deverá ser caracterizado através de avaliação específica realizada por equipe interdisciplinar, precedida de avaliação educacional. §1º - Na impossibilidade da avaliação específica ser realizada pela referida equipe, os alunos deverão ser caracterizados por profissionais credenciados, conforme discriminado a seguir: (...) III – área de deficiência mental – psicólogo. (SÃO PAULO, 1986, p. 13) | A solicitação de criação de Classe Especial para funcionar como Sala de Recursos, para portadores de deficiência mental, dependerá da existência de pelo menos 10 candidatos devidamente avaliados, matriculados no 1º grau. |
| Deliberação CEE 13/73, Resolução 73/78 | Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais serão encaminhados pelo Diretor da Escola para a firma de atendimento mais adequada considerados, no mínimo, os seguintes elementos: a) Prontuário individual com informações sobre a vida escolar pregressa; b) Resultados de avaliação psicológica no caso de alunos retardados mentais; c) Resultados de avaliação médica, no caso de alunos deficientes auditivos, físicos e visuais. | O atendimento especial ao aluno excepcional será proporcionado nas escolas comuns da rede estadual mediante os seguintes serviços educacionais: I – ensino itinerante; II – sala de recursos; III – classe especial. |
| Decreto nº 31.136 de 1º de março de 1958 | Considera-se, para efeitos desta regulamentação “criança deficiente mental educável” a criança cujo desenvolvimento mental, avaliado pelo exame psicológico individual, é retardado desde o nascimento ou desde a infância, mas que revela possibilidades de aprendizagem por meio de processos educacionais destinados a torna-la economicamente útil e socialmente ajustada. | Seleção das crianças deficientes mentais que devam receber educação especial será feita pelo pessoal técnico da Secção de Higiene mental Escolar, ou sob sua orientação, encaminhando-se às classes especiais aquelas que necessitarem de métodos e técnicas de ensino apropriados ao seu nível intelectual. |
| Código de Educação do Estado de São Paulo de 1933 | Cabe ao Serviço de Higiene e Educação Sanitária Escolar: 1 - promover e orientar a educação sanitária dos alunos das escolas públicas do Estado, cooperando intimamente para sua plena efetivação com os professores, | a educação especializada, para crianças ou adolescentes que dela necessitem por suas condições peculiares, ministrada nas seguintes escolas; 1 – escolas para débeis físicos; 2 – escolas para débeis mentais; |

| | | |
|--|---|---|
| | diretores e outras autoridades de ensino; 2 - inspecionar os escolares, no que diz respeito a seus hábitos sanitários e estado de saúde, favorecendo-lhes o pleno desenvolvimento físico e psíquico, pela administração de cuidados higiênicos e médico-pedagógicos; 3 - organizar e fiscalizar escolas e classes especializadas; | 3 – escolas de segregação para doentes contagiosos; 4 – escolas anexas aos hospitais 5 – colônias escolares; 6 – escolas para cegos; 7 – escolas para surdo-mudos; 8 – escolas ortofônicas; 9 – escolas de educação emendativa dos delinquentes. (SÃO PAULO, 1933, p.18) |
|--|---|---|

Os responsáveis em encaminhar os alunos para o atendimento especializado foram basicamente o psicólogo e, atualmente, a equipe escolar. A avaliação de identificação dos alunos com deficiência intelectual era realizada por profissionais externos à escola, cabendo ao professor da classe especial e mais tarde da sala de recursos ensinarem alunos que lhes eram encaminhados. Os professores que se formavam especialistas no atendimento a pessoas com deficiência intelectual não eram responsáveis no encaminhamento de alunos para suas salas em que iriam atuar.

Mudanças legais apontam a avaliação de alunos para frequência em sala de recursos de deficiência intelectual ser de responsabilidade da equipe escolar que tem a possibilidade de realizar os encaminhamentos pedagógicos que considerarem necessários a qualquer aluno de sua escola, sem depender necessariamente de outros profissionais.

Porém, o roteiro proposto como norteador para elaboração de uma avaliação pedagógica, em anexo na Resolução SEE 11/2008, indica que uma parte da avaliação deve ser feita pela equipe escolar e a outra parte pelo professor especialista atuando em sala de recursos de deficiência intelectual. No corpo da Resolução existe uma orientação e no Anexo outra dificultando o entendimento de quem realmente são os profissionais responsáveis pela avaliação pedagógica que irá auxiliar na decisão de frequência em sala de recursos de deficiência intelectual.

Ainda sobre a Resolução SEE 11/2008, ela utiliza a expressão “necessidades educacionais especiais” para se referir aos alunos a quem os serviços especializados devem atender; estes serviços, porém, foram organizados por meio de salas de recursos por deficiência (deficiência visual, auditiva, física, intelectual). Desta maneira, a avaliação pedagógica das necessidades educacionais dos alunos poderá ser considerada

suficiente para encaminhar o aluno ao atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual.

Diferente da política nacional que organiza o atendimento aos alunos com deficiência por meio do atendimento educacional especializado que acontece, principalmente no espaço da sala de recursos multifuncional, o Estado de São Paulo organiza seu atendimento aos alunos com deficiência por meio dos serviços pedagógicos especializados que ocorre, principalmente nas salas de recursos divididas por deficiência. Tanto a Política Nacional, quanto Estadual não deixam claro quem são os responsáveis em avaliar os alunos para acesso aos serviços de educação especial ou como deve ser feita tal avaliação. Este estudo procurou conhecer os aspectos que são relevantes e os que atrapalham as professoras das salas de recursos de deficiência intelectual na elaboração de uma avaliação pedagógica e assim contribuir na construção de conhecimento sobre a avaliação de encaminhamento para sala de recursos desenvolvida pela e nas escolas.

Ainda a tempo, neste apanhado histórico vale esclarecer sobre a organização da Secretaria Estadual responsável pela educação inclusiva no estado de São Paulo. O Serviço de Educação Especial, seguindo a legislação vigente, foi se reestruturando, e em 1994 é criado pela Resolução SE nº 135 o Centro de Apoio Pedagógico para atendimento ao Deficiente Visual (CAP). O objetivo era fornecer aos alunos deficientes visuais matriculados na rede estadual de ensino recursos apropriados para desenvolverem atividades relativas à leitura, à pesquisa e ao aprofundamento curricular. Em 2002 pela resolução SE nº 61 o Centro de Apoio Pedagógico para o Deficiente Visual tem alterada sua função e denominação para Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE). Segundo a presente resolução é função do CAPE desenvolver as “ações de gerenciamento e definição de diretrizes que atendam à demanda de alunos da rede pública estadual com necessidades educacionais especiais.” (São Paulo, 2002, p.1).

Em 2011 foi publicado o Decreto nº 57.141 que reorganizou a Secretaria de Educação. A Educação Especial está atualmente representada pelo CAPE – Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado que faz parte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI subordinado a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB. A atual coordenadora da CGEB é Maria Elizabeth da Costa que durante cinco anos foi diretora do CAPE.

4. ELABORAÇÃO DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

4.1. Caracterização do Estudo

Considerando os objetivos propostos este estudo tem como base a abordagem qualitativa com características de pesquisa participante. A pesquisa participante foi definida por Demo (2008) como atividade integrada que combina investigação social, trabalho educacional e ação. O autor esclarece que é um processo de conhecer e agir em que os participantes são envolvidos no processo de investigação e ação, bem como participam juntamente com o pesquisador do processo de mudança na realidade investigada. Este estudo procurou estabelecer as condições que favoreceram e os aspectos que dificultaram a elaboração de uma avaliação pedagógica para decisão de atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual.

4.2. Participantes

4.2.1. Critérios e procedimentos para seleção

A pesquisadora trabalha em uma Diretoria de Ensino, no Núcleo Pedagógico de Educação Especial e desta maneira teve acesso às informações como nome das professoras, horário e local de trabalho. Por meio de contato telefônico a pesquisadora, marcou um encontro individualmente com cada das cinco professoras em suas escolas em horário de ATPC. Nesta ocasião foram apresentados e esclarecidos os objetivos e procedimentos da pesquisa, em conformidade com projeto de pesquisa devidamente aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de São Carlos (Processo nº 121.680) (Anexo 2), e obtidas assinaturas das professoras nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A).

Os critérios para participação no estudo foram:

- 1) Ser professor de sala de recursos de deficiência intelectual
- 2) Disponibilidade para participar dos encontros em grupo focal.

4.2.2. Caracterização dos participantes

Participaram da pesquisa cinco professoras de salas de recursos de deficiência intelectual de cinco escolas jurisdicionadas a uma Diretoria de Ensino, localizada em uma cidade a noroeste do Estado de São Paulo a 480 km da capital. Foi atribuída, neste estudo, uma sigla para cada uma das participantes (Participantes P1, P2, P3, P4 e P5) cuja caracterização pode ser observada no Quadro 2.

Quadro 2 – Caracterização dos participantes

| Participante | Idade | Tempo de trabalho em Educação Especial | Categoria | Acúmulo | Graduação | Ano | Formação Específica | Ano | Frequência nos encontros |
|--------------|-------|--|----------------|---------|-----------|------|--|------|--------------------------|
| P1 | 51 | 26 anos | F ¹ | Sim | Pedagogia | 1985 | Habilitação: Magistério para Deficientes Mentais | 1986 | 75% |
| P2 | 66 | 29 anos | O ² | Não | Pedagogia | 1980 | Habilitação: Magistério para Deficientes Mentais | 1984 | 100% |
| P3 | 29 | 1 ano | Efetivo | Sim | Pedagogia | 2006 | Especialização: Deficiência Intelectual | 2010 | 100% |
| P4 | 58 | 24 anos | F | Sim | Pedagogia | 1981 | Habilitação: Magistério para Deficientes Mentais | 1984 | 100% |
| P5 | 48 | 24 anos | F | Não | Pedagogia | 1989 | Habilitação: Magistério para Deficientes Mentais | 1990 | 75% |

¹ Categoria “F” Estes professores não podem mais ser dispensados, salvo no caso de pedirem ou de incorrerem em infrações disciplinares. As LC 1010/2007 e a LC 1093/2009 estabeleceram, em conjunto, essas situações. Não há prazo na lei para o término do vínculo da categoria “F”. Para estes professores são garantidas, no mínimo, 12 horas aulas semanais, mesmo ele não tendo aulas atribuídas. (Manual da APEOESP, 2011).

² É denominado de Categoria “O” o professor contratado nos termos da LC 1093/2009. A contratação é feita após a aprovação do candidato em processo seletivo simplificado; O professor fica vinculado para fins previdenciários ao INSS. O professor Categoria “O” que ficar sem aulas não necessariamente será demitido, podendo ter atribuídas aulas que surjam na vigência de seu contrato, se concordar. Caso contrário, permanecerá vinculado pelo prazo de duração de seu contrato, mas sem receber vencimentos (Manual da APEOESP, 2011.).

4.2.3 Caracterização das escolas em que trabalham os participantes

Foi considerado importante caracterizar as escolas que abrigam as salas de recursos dos participantes a fim de revelar as diferenças de modalidades de ensino e, portanto, a heterogeneidade de alunos que são atendidos em salas de recursos quanto à idade e situação de aprendizagem. No Quadro 3 consta, para cada participante, o período de funcionamento da sala de recursos em que atua e as modalidades de ensino das escolas em que estão inseridas.

Quadro 3 – Caracterização das escolas em que trabalham as participantes quanto a níveis de ensino.

| | Período | Modalidades de Ensino |
|-----------|---------|---|
| P1 | Tarde | Escola do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e 1º ao 3º ano do ensino médio ³ . Localizada em outro Município próximo. |
| P2 | Manhã | Escola do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e 1º ao 3º ano do ensino médio |
| P3 | Tarde | |
| P4 | Tarde | Escola de Tempo Integral do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental ⁴ |
| P5 | Tarde | Escola de Tempo Integral do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental |

4.3. Local da coleta de dados

Os encontros foram realizados na sala de recursos da escola onde trabalha a P4 por ter sido conveniente, também, às demais professoras. A sala estava organizada com as carteiras em semicírculo em quantidade suficiente para comportar as cinco professoras e a pesquisadora. O local era bem iluminado e ventilado.

4.4. Coleta de dados

4.4.1. Procedimentos

³ Resolução SE nº74/2013 - Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada, oferecido pelas escolas públicas estaduais, e dá providências correlatas.

⁴ Resolução SE nº 89/2005 - Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral.

Mediante a técnica de grupo focal os encontros com as participantes foram realizados com o objetivo de elaborar uma avaliação pedagógica de acordo com o roteiro constante no Anexo I da Resolução 11/2008. Foi definido com as participantes que as discussões realizadas em grupo focal seguiriam sequencialmente os itens constantes do roteiro, cada participante recebeu uma cópia do roteiro. Foram programadas e realizadas quatro reuniões de grupo focal. Cada encontro durou uma hora e quarenta minutos, as reuniões ocorreram semanalmente, em dia e hora combinados com as participantes.

A cada encontro a pesquisadora retomava, como as participantes, brevemente o que havia sido discutido no encontro anterior e assim continuávamos daquele ponto do roteiro em diante. Esta dinâmica era interrompida quando qualquer uma das participantes considerava prudente rever algumas sugestões já feitas em itens anteriores, esta situação era acatada pela pesquisadora que revia com o grupo o ponto a ser reconsiderado, para em seguida retornar ao item do roteiro previsto para a discussão. As professoras tinham a liberdade para rever o que elas considerassem pertinente durante e em qualquer momento da realização do grupo focal.

Ao final de cada encontro a pesquisadora descrevia até que ponto do roteiro de avaliação pedagógica o grupo havia feito suas sugestões, assim como os principais aspectos discutidos pelo grupo que não correspondiam a algum item do roteiro de avaliação pedagógica, mas que poderiam ser pertinentes ao estudo, estas informações serviam de base para os próximos encontros.

Os encontros do grupo focal foram gravados e um diário de campo foi mantido pela pesquisadora, para anotações relativas ao progresso das propostas de instrumentos e procedimentos sugeridos pelas participantes como adequados para cada um dos itens do roteiro de avaliação pedagógica e ocorrências imprevistas e potencialmente relevantes para os objetivos do estudo.

4.4.2. Instrumentos

O grupo focal pode ser considerado uma técnica de coleta de dados, “destacando que o grupo focal se diferencia dos outros instrumentos, por proporcionar quantidade e qualidade de dados sem perder a unidade de análise proposta no estudo.” (MELO; ARAUJO, 2010. p.1). Para fins desta pesquisa, a realização do grupo focal permitiu a

construção de um espaço em que foi “possível explicitar as dificuldades que se cristalizam no decorrer da vida cotidiana, no que se refere a qualquer temática.” (SERVO; ARAÚJO, 2012, p.8).

Segundo Gatti (2005) apresenta cuidados e providencias que devem ser tomadas em ocasião da realização dos grupos focais, como: os encontros dos grupos focais devem ser organizados de maneira a favorecer a interação de todos os participantes, a atender a necessidade de que o grupo seja homogêneo, presença de um moderador e um roteiro norteador dos encontros e quantidade de participantes. Estas exigências procuraram ser respeitadas durante a pesquisa: os encontros ocorreram em uma sala que permitiu a organização das carteiras em semicírculo, de maneira que todos os participantes pudessem estabelecer contato visual. A homogeneidade, entendida como uma característica comum entre as participantes foi garantida pelo fato de todas serem professoras de sala de recursos de deficiência intelectual. O papel de moderador foi exercido pela pesquisadora que gerenciou o grupo, trazendo as questões importantes para o estudo e o roteiro norteador dos encontros foi o roteiro de avaliação pedagógica constante no Anexo I da Resolução 11/2008.

Quanto ao número de participantes de um grupo focal segundo (Krueger, 1996; Gatti, 2005) pode ser de no mínimo quatro e no máximo de doze participantes, de modo que deverá ser pequeno o bastante para que todos tenham a oportunidade de expor suas ideias e grande o suficiente para que os participantes possam vir a fornecer consistente diversidade de opiniões. Nesta pesquisa foi possível a realização dos grupos focais com cinco participantes. (Dawson et all, 1993, Gatti, 2005) determinam que o pesquisador deverá ter como referencial o tempo de duração dos grupos focais, entre uma a duas horas, sendo importante organizar um planejamento adequado a este tempo para cada encontro. Os encontros em grupos focais atenderam esta normativa acontecendo durante uma hora e quarenta minutos.

Segundo (Debus, 1997) a dimensão de um grupo depende dos objetivos e finalidades estabelecidas. Quando se deseja gerar muitas ideias, é mais enriquecedor optar por um grupo maior; se o que se pretende é potencializar a profundidade de expressão de cada participante, um grupo pequeno pode ser a melhor opção. A quantidade de encontros dos grupos focais também depende do que se pretende investigar, (Gatti, 2005). Nesta pesquisa, considerando os objetivos e a proposta dos encontros, foram programados quatro encontros. O número de encontro a ser realizado

foi considerado suficiente também na opinião das participantes. Os encontros dos grupos focais foram filmados, de acordo com consentimento das participantes.

Logo após cada encontro foi utilizado um diário de campo, que segundo Falkembach (1987), um instrumento de anotações, comentários e reflexão, para uso individual do investigador em seu dia a dia. No diário de campo foram anotados os assuntos discutidos durante os encontros e situações ou comentários imprevistos que poderiam ser relevantes ao estudo e ao planejamento dos futuros encontros.

4.5. Análise de Dados

4.5.1. Procedimento

Ocorreu por meio de exame das filmagens realizadas nos grupos focais e das anotações ao diário de campo. As informações obtidas por meio das filmagens receberam o seguinte tratamento: a) transcrição literal das filmagens; b) identificação de assuntos abordados a cada encontro. c) formulação de categorias temáticas, relativas a tipos de aspectos discutidos pelo grupo; d) descrição dos resultados a partir das informações relativas a cada categoria temática, em termos de aspectos do processo de planejamento e avaliação abordados pelas participantes; alternativas apresentadas pelas participantes em relação aos aspectos discutidos; prós, contras, critérios utilizados ou justificativas; aspectos indicados e não discutidos; resultados da discussão e encaminhamentos; considerações da pesquisadora.

Os dados foram analisados tendo em vista as categorias temáticas relativas a tipos de aspectos discutidos pelo grupo, os apontamentos registrados no diário de campo, os objetivos e o referencial teórico. Com relação ao diário de campo, este auxiliou a pesquisadora no acompanhamento e planejamento dos grupos focais e na compreensão de respostas ou sugestões das professoras que pudessem ser de interesse para os objetivos do estudo.

O Quadro 04 foi elaborado para verificação e melhor visualização dos assuntos que foram mais abordados e em que sequência eles foram aparecendo nos encontros, pois apesar de todos os integrantes da pesquisa terem o roteiro para elaboração da avaliação pedagógica e o planejamento inicial era segui-lo, as participantes, ora

avançavam para os demais itens, ora retornavam aos já discutidos, acontecendo também de relatarem conflitos ou situações não presentes no roteiro.

Quadro 4 – Síntese dos assuntos abordados nos diferentes encontros.

| Dia | Assuntos discutidos no processo elaboração da avaliação pedagógica para decisão de frequência em sala de recursos de deficiência intelectual | Itens levantados pelas professoras que não constam no Roteiro (Resolução 11/22008) utilizado nos grupos focais. |
|------------|--|---|
| 1º | Como obter o Relato do professor da classe comum Participação da FAMÍLIA Qual aluno avaliar Responsáveis pela avaliação Atividades a serem realizadas pelos alunos na Avaliação Pedagógica | - Qual o papel das professoras de salas de recursos de Deficiência Intelectual. - Emprego para a pessoa com Deficiência Intelectual |
| 2º | Participação da Família Relato do Professor | - Entrevista com o aluno Apesar deste item não constar no Roteiro, a entrevista com aluno foi incluída pelo grupo no processo de avaliação pedagógica. |
| 3º | Atividades a serem realizadas pelos alunos na Avaliação Pedagógica Entrevista com o aluno Participação da Família | - Mudança de classe especial para sala de recursos - Atuação em sala de recursos |
| 4º | Participação da Família Atividades a serem realizadas pelos alunos na Avaliação Pedagógica | |

5. ASPECTOS DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA ATENDIMENTO EM SALA DE RECURSOS DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pergunta sobre que aspectos são relevantes no processo de uma avaliação pedagógica para atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual, permitiu delinear possíveis caminhos a serem percorridos que resultou em outra questão, afinal, que condições favorecem ou desfavorecem o processo de elaboração de uma avaliação pedagógica por um grupo de professoras de salas de recursos de deficiência intelectual?

A busca por respostas delineou o encontro da pesquisadora com cinco professoras de sala de recursos de deficiência intelectual que se reuniram na tentativa de construir, em uma realidade compartilhada, um processo de avaliação pedagógica. A

partir do encontro com o grupo foi possível, no contexto desta investigação, identificar categorias temáticas que permitiram conhecer os aspectos relevantes e as condições que favorecem ou não o processo de elaboração de uma avaliação pedagógica. Foi possível, também conhecer aspectos que contribuem ou não para o desenvolvimento do próprio processo de avaliação pedagógica responsável por encaminhar alunos para a sala de recursos de deficiência intelectual.

A seguir são apresentadas e discutidas as informações obtidas neste processo, a partir de sete categorias temáticas que procuram evidenciar como as professoras especialistas de sala de recursos de deficiência intelectual tentam responder a uma prática escolar determinada legalmente para acesso de estudantes ao serviço de apoio pedagógico especializado.

As categorias temáticas elaboradas para discussão e análise foram:

- 5.1. Seleção dos estudantes para realização da avaliação pedagógica
- 5.2. O Papel da família no processo de avaliação pedagógica
- 5.3. O estudante no processo de avaliação pedagógica
- 5.4. A participação do professor de sala comum no processo de avaliação pedagógica
- 5.5. O papel do professor de sala de recursos no processo de avaliação pedagógica
- 5.6. As atividades no processo de avaliação pedagógica
 - 5.6.1. Tempo de realização das atividades no processo de avaliação pedagógica para decisão de frequência em sala de recursos de Deficiência Intelectual.
 - 5.6.2. Cuidados na realização das atividades no processo de avaliação pedagógica para decisão de frequência em sala de recursos de Deficiência Intelectual.
 - 5.6.3. Sequência de atividades no processo de avaliação pedagógica para decisão de frequência em sala de recursos de Deficiência Intelectual.
 - 5.6.4. Temática das atividades para decisão de frequência em sala de recursos de Deficiência Intelectual.
- 5.7. O papel do processo de avaliação pedagógica

5.1. Seleção dos estudantes para a realização do processo de Avaliação Pedagógica.

Para ter acesso aos serviços de apoio pedagógico especializado destinado aos alunos com deficiência intelectual, estes alunos precisam ser identificados; no contexto escolar esta identificação pode ser determinada pelo que é considerado normal ou padrão. Segundo Canguilhem (2009) “o normal não é um conceito estático ou pacífico, e sim um conceito dinâmico e polêmico”. Na dinâmica escolar e em seu contexto é esperado dos estudantes, respostas compatíveis com a idade e ano de escolarização; mediante o ensino oferecido é esperado que demonstrem certo nível de domínio dos conteúdos escolares e se comportem de acordo com as regras da Instituição. Mas quais estudantes não estão dentro da norma? O que define ser normal? Bissoto (2007) responde estas questões: “enquanto conceito que só pode ser entendido num contexto comparativo, o que é considerado normal ou anormal se mostra numa relação de inversão e de polaridade”. Em comparação com os colegas da mesma idade e turma os estudantes que não aprendem ou se comportam como os outros chamam a atenção. No contexto escolar a primeira indicação de que algo está fora do padrão é do professor da classe comum. Geralmente é o professor da classe regular que indica o estudante para avaliação pedagógica especializada.

Bridi (2011) pesquisou os processos de identificação e diagnóstico dos alunos com deficiência intelectual no contexto do atendimento educacional especializado na rede municipal de Santa Maria no Rio Grande do Sul. Sua pesquisa demonstrou que: “no contexto escolar, em primeira instância, a diferença perceptiva se produz na professora da sala de aula comum. A primeira sinalização, o primeiro ato de distinção surge da observação e do olhar desta professora”. (p. 113)

O professor da sala de recursos avalia alunos que são indicados pelos professores ou já chegam à escola com cadastro de deficiência intelectual. A mediação entre a indicação dos professores e a realização da avaliação pedagógica é feita, geralmente, pelo coordenador pedagógico da escola. Cada coordenador pode mediar de uma maneira, e estas diferenças, por consequência, irão diferenciar como cada professor de sala de recursos inicia o processo de avaliação pedagógica.

A preocupação das professoras participantes da pesquisa se deve ao fato de que a lista de estudantes indicados para avaliação pedagógica é de tamanha extensão que, somada à complexidade da avaliação pedagógica, se torna inviável a avaliação de todos os alunos indicados, em curto período de tempo. Além disso, pedidos de novas

avaliações prosseguem durante o ano, assim como a demanda por reavaliação dos estudantes que chegam a escola com indicação de deficiência intelectual de outras escolas.

O trecho de conversação das participantes em um dos encontros, apresentado no Quadro 5 evidencia o dilema vivido pelas professoras sobre como selecionar os estudantes que irão realizar a avaliação pedagógica, como iniciar este processo de avaliação.

Quadro 5 – Diálogo mantido pelas participantes em relação aos critérios para decisão dos alunos a serem avaliados.

P3: tem que ver bem o critério de quem você vai avaliar
 P1: é isso que eu estou falando se você quiser fazer certinho você precisa falar com o professor.
 P3: de 5ª a 8ª é difícil você saber assim, porque você chama o aluno, às vezes é problema de fono, psicológico ou às vezes é, esconde o que sabe e o que não sabe, é diferente de 1ª a 4ª a gente pega o aluno e parece que ele se revela, é diferente.
 P1: é
 P3: ai você vai, vai, parece que ele sabe, depois não sabe, é esquisito.
 P4: aqui tem o T. Foi abandonado e bloqueou e não aprende mais.
 P3: por isso é difícil. Cortar onde o processo? Você vai iniciar e finalizar com todo mundo ou você vai correr o risco de cortar o aluno logo no começo, não sabe direito o que é.
 P5: na entrevista que você faz com a mãe você também colhe muitas coisas.

É possível notar, neste diálogo, a complexidade da avaliação pedagógica e o risco que pode haver quando a professora necessita selecionar os estudantes que irão realizar o processo de avaliação. Nesta seleção dos alunos que irão participar da avaliação pode haver a exclusão de um aluno que realmente necessitaria dos serviços de apoio especializado se avaliado de acordo com os procedimentos considerados necessários e adequados pela legislação.

O documento do Ministério da Educação: “Saberes e práticas de inclusão: avaliação para a identificação das necessidades educacionais” contém uma proposta de avaliação para identificação das necessidades especiais dos alunos. Neste documento é abordada a existência, na escola, de listas de estudantes para serem avaliados. O documento indica que:

Apesar de todos os esforços para modernizar as práticas avaliativas no ensino regular, os professores continuam a organizar listas de alunos que não aprendem, para avaliação diagnóstica, em busca de uma patologia que explique e justifique o fracasso do aluno. BRASIL, 2006, p.28).

O grupo de professoras, nos encontros, costumava chegar a um acordo sobre as atividades e procedimentos considerados necessários à avaliação pedagógica; porém, sobre a seleção dos alunos para serem avaliados não houve acordo entre elas. Das cinco professoras, uma seleciona os estudantes por meio de conversa com os professores, as demais preferem ter contato com alunos para decidirem por quais, iniciar o processo de avaliação.

Este tema foi abordado nos quatro dias de encontro com as professoras; mesmo quando não era o assunto em pauta, elas reafirmavam ou justificavam suas escolhas em iniciar o processo de avaliação pedagógica de um jeito e não de outro utilizado pela colega. O Quadro 6, a seguir, apresenta, informações sobre como cada professora disse iniciar o processo de avaliação pedagógica.

Quadro 6 – Exemplos de falas das professoras participantes em relação à forma como iniciam avaliação pedagógica para decidir por inserção de alunos em salas de recursos.

| | Exemplo de procedimentos utilizados para iniciar avaliação pedagógica. |
|---|---|
| Professoras que iniciam o processo de avaliação pedagógica com os estudantes. | <p>P4: eu faço assim, chamo o aluno e seleciono. Se o aluno lê e escreve, já não é meu. Ele já sabe ler e escrever não é meu. Aqui a gente conhece todo mundo, se o moleque pula, vira pirueta, não é meu. Porque senão você tem que abrir uma sala de manhã, tarde e noite. Chama a criança, porque só de falar com a criança você já tem uma noção se ele vai pra sala de recursos ou não</p> |
| | <p>P3: Lá na escola de 5ª a 8ª eu estou pensando nas 5ª séries, começo com os que chegam porque os outros estão na 6ª e ninguém descobriu na 5ª, não é? De 5ª a 8ª é difícil você saber assim, porque você chama o aluno, as vezes é problema de fono, psicológico ou as vezes é, esconde o que sabe e o que não sabe, é diferente de 1ª a 4ª a gente pega o aluno e parece que ele se revela é diferente.</p> |
| | <p>P2: porque geralmente quem vai mandar o aluno não é o professor? Eles fazem um conselho, não é assim? Ai lá eles falam, a fulano precisa de passar né, na sala de recursos. Daí você tem que fazer as perguntas para o professor, ela trouxe um ai ó pra falar com o professor, pro professor responder aquele questionário porque eles têm mania né, qualquer coisa vai pra sala de recursos, não é assim? Às vezes você fala não tem nada o problema só de aprendizagem.</p> |
| | <p>P5: tem que ter um entendimento da coordenadora. O 1º passo da avaliação acho que tem que ser este.</p> |

| | |
|---|--|
| | Conversar com o aluno. Porque é o que de fato acontece. A gente chama o aluno ver se ele tem realmente dificuldade, não é? |
| Professora que inicia processo de avaliação pedagógica com os professores da classe regular | P1: porque é mais fácil ali na escola todo mundo sabe de tudo é mais fácil com o professor, começa analisar ai chama o pai, na minha situação em minha escola e depois aluno. Quando você fala com o aluno você tem noção do momento que ele está vivendo, você entende porque, se você for lá, no primeiro momento, só você e o aluno eu acho errado, acho que deveria ser, eu faço assim. |

O serviço pedagógico especializado configurado em sala de recursos por deficiência desencadeia a necessidade de identificar aqueles que irão frequentar estes serviços. Independente do conceito polêmico do que é considerado normal, a identificação dos estudantes para realizarem a avaliação pedagógica inicia com uma diferenciação, inicia com aquilo que não é considerado normal para a idade e série do estudante em comparação com seus colegas. Segundo Moura (1996) “a verdade é que numa cultura urbana ocidental tem uma linha cada vez mais rígida de normalidade. Nas escolas, qualquer afastamento desse “fio da navalha” acarreta encaminhamento para atendimento especializado”.

Uma vez indicados os alunos, as professoras das salas de recursos pesquisadas enfrentam a dificuldade de selecionar, daqueles incluídos na lista pelos professores, os estudantes que irão iniciar o processo de avaliação pedagógica de acordo com os critérios considerados adequados e relacionados nesta pesquisa. Ficou demonstrado que cada professora inicia a avaliação dos alunos da lista de acordo com a escola em que atua e os ciclos de aprendizagem⁵

Toda esta situação vivenciada pelas professoras em selecionar alunos de uma lista elaborada pela equipe escolar decorre da sobrecarga de trabalho em função da quantidade de alunos indicados. As professoras têm o seu tempo preenchido no atendimento dos alunos já matriculados em sua sala; para avaliarem precisam refazer o horário, o tempo e a quantidade de alunos atendidos por elas para assim terem espaço para receberem os alunos que foram indicados para avaliação pedagógica, prepararem o material e entrevistar os pais. Como os alunos indicados são muitos, as professoras se

⁵ As professoras atuam em escolas de diferentes anos e ciclos de aprendizagem, esclarecimentos na Resolução SEE 74 de 8/11/2013.

veem obrigadas a selecionar por quais alunos começar, cientes de que talvez não consigam esgotar a lista.

Uma alternativa para amenizar a quantidade de alunos indicados pelas escolas para realizarem a avaliação pedagógica foi discutida pelas professoras quando iniciaram as reflexões sobre o papel do professor da classe comum no processo de avaliação pedagógica.

5.2. O papel da família no processo de avaliação

No roteiro de avaliação pedagógica disponível no anexo I da Resolução 11/2008 consta que a equipe deve investigar e levar em consideração aspectos afetivos, sociais e familiares do contexto do aluno sob avaliação. As professoras participantes da pesquisa, afirmaram a importância de conhecer a dinâmica familiar dos alunos indicados e selecionados para a realização da avaliação pedagógica. O grupo reafirmou a importância e necessidade de obter informações junto à família devido à possibilidade de saber mais, esclarecer coisas sobre os estudantes, como pode ser observado no trecho a seguir:

P1: o pai já passa, tá tomando isso, aquilo, porque vai na psicóloga porque fiz isso, isso, aquilo. P4: você tem dez alunos faz uma conversa informal depois como você vai lembrar, tem que registrar tudo isso, depois como lembra que o fulano toma esse remédio.

O meio de conseguir as informações a respeito da família recomendadas pelo Roteiro de Avaliação Pedagógica, indicado pelas professoras, foi a utilização de uma entrevista estruturada. Uma professora trouxe para conhecimento do grupo um exemplo de roteiro de entrevista. Este roteiro foi socializado com as outras professoras que sugeriram retirar certas perguntas, alterar a ordem, incluir e modificar a forma das perguntas direcionadas à família. As decisões foram justificadas por um conjunto de critérios propostos e utilizados pelas participantes:

- a) pela probabilidade de uso da informação: sendo avaliada como baixa, o grupo indicou ser preferível não perguntar e retirou perguntas em função disso. As perguntas retiradas foram: “A separação foi amigável? () sim () não. Como foi a separação? Como a criança reagiu?”, Segundo uma das professoras: “a gente também não é psicólogo para analisar se a separação foi amigável”.

b) pela possibilidade de constranger a pessoa: havendo tal chance, decidiram por não perguntar. Perguntas como aquela que se referia a se os pais vivem juntos, de acordo com P4: “eu acho que tem pergunta aí que constrange um pouco os pais é constrangedor, acho que não deveria. Na pré-escola a é assim: os pais vivem juntos? Sim ou Não?”, por exemplo, receberam indicação de retirada do novo roteiro;

c) clareza da linguagem: não parecendo clara, porém relevante a informação envolvida, foi feita uma reformulação da pergunta, como no caso da pergunta: “Doenças durante a gestação?” foi transformada para: “como foi a gestação?, a professora P4 disse: ”a gravidez foi desejada. Que mais? Eu acho que assim: como foi a gestação? E o parto?”.

d) Fluidez da entrevista: a sequência de perguntas deveria ser favorecedora de articulação entre os aspectos abordados, produzindo uma interação mais próxima de um diálogo. Para isso, por exemplo, indicaram iniciar por: os pais vivem juntos? Nas palavras de “P4: na pergunta os pais vivem juntos? ai já pergunta, tem contato com o pai, mãe?”, e somente depois abordar se o aluno tem irmãos.

e) informações relevantes para melhor compreenderem as condições dos alunos indicados para avaliação pedagógica, que resultou em inclusão ou manutenção de perguntas, tal como no caso da pergunta sobre se a família adota alguma religião. P3: “Acho que deveria perguntar se tem religião”. Mas por que esta informação seria importante? Durante os encontros para coleta de dados foram identificadas algumas pistas que podem ajudar a entender porque as professoras consideraram importante manter a pergunta sobre religião. As professoras incluíram no roteiro de entrevista a ser realizado com o aluno uma pergunta sobre religião. “Vai a alguma igreja? Qual? Qual a sua religião?”. Com perguntas semelhantes podem confrontar as respostas dada pelos familiares e pelo aluno sobre a religiosidade da família, se houver divergências isso indica crenças diferentes na família, mas ainda não responde qual a importância desta informação para o processo de avaliação pedagógica.

Duas professoras indicam em sua fala: “P4: alguma coisa você tem que gostar menino, você pega uma testemunha de Jeová que não vai a lugar nenhum ai quero ver ele desenhar o circo. P2: ele não vai no circo”. Este trecho pode indicar uma

preocupação das professoras em conhecer a religião dos alunos para poderem entender os resultados obtidos no processo de avaliação pedagógica. Talvez o aluno possa não corresponder como o esperado em uma atividade por ser de uma religião mais restritiva quanto aos lugares que deve frequentar. No Apêndice 2 pode ser visto um quadro comparativo entre o roteiro original de entrevista e o que resultou da discussão do grupo.

A entrevista, segundo a recomendação do grupo de professoras envolvidas na pesquisa, deve ser feita individualmente com o responsável pelo aluno em um local privado no qual a pessoa entrevistada possa sentir-se à vontade. Este local deve ser preferencialmente a própria sala de recursos, segundo as participantes, e nestas circunstâncias, disseram ser importante apresentar a sala aos pais, os materiais e conversar sobre o trabalho desenvolvido na sala de recursos, pois caso o aluno venha a necessitar do serviço os pais já terão conhecido o local e tido uma ideia preliminar sobre o trabalho que será realizado com os filhos.

As professoras indicaram ainda que a entrevista deveria ter uma duração aproximada de uma hora. A forma de interação com a família na entrevista deve ser amigável, iniciando com uma conversa informal, preparatória, antes de propriamente iniciar o preenchimento da entrevista estruturada. Indicaram que a melhor época para a realização da entrevista com pais é no início do ano, aparentemente pela preocupação das professoras em organizar sua sala para os trabalhos durante o ano.

Concluíram que a entrevista deve ser realizada com a família de todos os alunos que já frequentam a sala de recursos e dos indicados para fazer uso dela. O consenso de que a entrevista deva ser feita com a família dos alunos que já frequentam a sala de recursos evidencia que a decisão de incluir estes alunos para frequência no serviço de apoio pedagógico especializado foi tomada sem a realização completa da avaliação pedagógica, que prevê o envolvimento da família. Mesmo que as professoras atribuam importância em obter informações com os pais, aparentemente acabam por atender alunos sem a realização deste contato mais formal e estruturado com os pais. No entanto, a proposta de realizar a entrevista com os pais dos alunos que já frequentam a sala de recursos pode indicar uma tentativa de organizar o prontuário dos alunos com todos os documentos e procedimentos recomendados legalmente por meio da Resolução 11/2008, mais do que para efetivamente obter informações relevantes para o trabalho a

ser desenvolvido, uma vez que a decisão de atender alunos em suas salas de deficiência intelectual vem sendo tomada, aparentemente, sem a realização desta entrevista.

O momento do processo de avaliação pedagógica em que ocorreria a entrevista com a família seria depois de avaliarem os alunos. Avaliar o estudante antes de conversar com a família permite, de acordo com as participantes, excluir uma parte dos alunos indicados do processo, reduzindo o universo a ser avaliado de forma completa. De acordo com P4, “Primeiro você faz a avaliação com o aluno depois chama a família porque como você vai fazer uma entrevista se você não sabe se a criança vai ou não ser sua, primeiro a criança.”

A função da entrevista com os pais não parece clara, ou eficaz para influir suficientemente na conduta das professoras da pesquisa, considerando que foi possível notar que, a despeito de atribuírem valor e importância às informações que podem ser obtidas com as famílias para auxiliar a equipe na decisão de uma possível inclusão deste aluno em sala de recursos de deficiência intelectual, assim como reconhecem a relevância de envolver a família no processo, para um bom resultado do atendimento a ser realizado, acabam por incluir alunos em suas salas sem a realização desta.

Parece importante compreender, ainda, o que está influenciando, e quanto, as decisões sobre o momento em que seria feita a entrevista com a família. As falas das professoras indicam que a realização da entrevista com os pais deveria ocorrer após o contato da pessoa que faz a avaliação com o aluno, pois ajudaria a reduzir o número de pais a serem entrevistados (uma questão prática decorrente da sobrecarga de demanda). Outras falas parecem reconhecer, contudo, que o contato com a família pode interferir fortemente na decisão de dar continuidade ou não ao processo de avaliação, como exemplificado no relato de P4: “porque às vezes você acha que a criança não é sua e a mãe vem aí, a criança nasceu preta, demorou pra chorar, passou da hora do parto, aí você descobre um monte de coisas.”

Em que medida as condições de trabalho enfrentadas pelas professoras, representadas por uma demanda por avaliação sob sua responsabilidade, superior à que pode garantir com qualidade e pela concentração da responsabilidade sobre este processo, sobre elas - ao invés de toda a equipe escolar - não levam a decisões e procedimentos prejudiciais para garantir um adequado atendimento às necessidades educacionais de pelo menos parte dos alunos? Por outro lado, considerando o exemplo apresentado para evidenciar a importância das informações da família, em que medida

aquelas do tipo exemplificada podem, de fato, ser consideradas como evidências destas necessidades, já que nem sempre problemas ocorridos na situação de parto contribuem para caracterizar tais necessidades e podem, inclusive, levar mais a estigmas do que ao estabelecimento de um adequado ponto de partida para a atuação na sala de recursos?

Considerações como estas podem colocar em evidência a necessidade de melhorar condições para que um adequado processo de avaliação, do ponto de vista de prover o aluno com condições educacionais que possam efetivamente contribuir para a superação de suas eventuais dificuldades, de diferentes naturezas.

A avaliação de alunos para inserção em classe especial, posteriormente transformadas em salas de recursos, foi marcada pela atuação do profissional psicólogo. Anache (2010) esclarece que “na constituição da Psicologia, a avaliação psicológica de alunos com problemas escolares foi uma das principais incumbências desse profissional”. As práticas escolares em Educação Especial foram, assim marcadas pela influência da psicologia e dos testes psicométricos, tal como conclui um estudo sobre a formação de professores em educação especial na Universidade Federal de Santa Catarina, realizado por Michels (2005, p. 1):

Pôde-se perceber a permanência da compreensão do fenômeno educacional relacionado ao aluno com diagnóstico de deficiência pela base biológica e, de maneira mais acentuada, pela Psicologia. A manutenção de tais bases de conhecimento para a área retira da Educação a compreensão da deficiência e da própria ação pedagógica como fato social.

A entrevista estruturada que foi sugerida pelas professoras para ser realizada com os pais dos alunos indicados para avaliação pedagógica em muito se parece com uma anamnese utilizada nas avaliações psicológicas; as próprias professoras utilizavam a palavra anamnese para se referirem à entrevista com os pais. Segundo Evangelista (2002), anamnese “é o ponto inicial de todo e qualquer diagnóstico psicológico, uma vez que os dados referidos pelo informante nos oferecem subsídios diagnósticos de suma importância”. A influência da avaliação psicológica sob o delinear da avaliação pedagógica também será notada na elaboração de atividades consideradas pertinentes de serem realizadas pelos alunos.

Uma professora do grupo contestou, contudo, que talvez elas não fossem capazes de interpretar adequadamente todas as respostas às perguntas que se propuseram a fazer na entrevista com os pais ou mesmo de avaliar corretamente a

necessidade delas para o trabalho que devem realizar - e isto pode se referir tanto à avaliação quanto ao trabalho educativo realizado na sala de recursos. Diz P3:

Sabe o que me incomoda, incomoda não, a gente pergunta isso, mas a gente não sabe cientificamente o que isso compromete. Então pra que a gente ter tanta informação e vai analisar isso baseado em quê, a acho que é bom, acho que isso não é bom?

Embora não tenha havido concordância das outras participantes em relação à provocação feita por P3 o diálogo apresentado no Quadro 7 a seguir demonstra o conflito presente, em termos do tipo de informação que é relevante no processo, surgido no caso da discussão sobre a família como fonte de informação, mas que se evidencia, de modo mais ou menos evidente, também em relação a outros componentes da avaliação, incluindo a avaliação de desempenho do aluno.

Quadro 7 – Diálogo mantido pelas participantes ao discutir informações a serem obtidas com as famílias de alunos indicados para sala de recursos como parte do processo de avaliação.

P3: Mas por exemplo acho que as perguntas aqui tinham que ter fundamento, estou perguntando isso, por causa disso
 P5: mas tem fundamento
 P3: mas por exemplo pergunta aqui, nervosismo
 P5: pra saber se a criança é nervosa, se não é
 P3: ai pergunta até negócio de pré parto, pós parto, o que a gente vai...
 P5: pra saber se teve alguma coisa, se não teve
 P3: (se dirigindo para a P4) você entendeu meu questionamento? Todos estes itens aqui e gente vai saber justificar se isso afeta a deficiência intelectual ou não?
 P5: é porque DI (deficiente intelectual) geralmente é assim.

Em síntese, embora pareça predominar, no grupo de participantes, a opinião de que entrevistar os pais no processo de avaliação pedagógica é relevante, foram constatadas dúvidas sobre a finalidade da realização desta entrevista, pelo menos como elemento importante para a decisão de acolher o aluno como público de sua sala de recursos de deficiência intelectual. Também foram identificadas controvérsias sobre em que momento do processo de avaliação a entrevista deve ser realizada (se antes de avaliar o aluno ou depois disso), em função do reconhecimento da necessidade de realizar uma triagem que vá reduzindo o número de alunos a serem avaliados de uma etapa para outra (dada à complexidade e demora em conduzir todo o processo indicado

como desejável), mas também da possibilidade de que a família tenha indicativos que não poderiam ser percebidos de outra forma.

A indicação de realizar a entrevista com os pais dos alunos que já frequentam a sala de recursos demonstra que existem alunos frequentando o serviço de atendimento especializado sem ter necessariamente passado por todas as etapas previstas da avaliação pedagógica, fato que indica que talvez a entrevista com os pais, formalmente elaborada e estruturada não está sendo considerada imprescindível na decisão da equipe escolar no processo de identificar alunos para a sala de recursos de deficiência intelectual, restando aí à necessidade de uma avaliação específica do grau de “acerto” nestas decisões, considerando tanto os resultados alcançados junto aos alunos que frequentam a classe de recursos quanto àqueles que, tendo sido indicados para tanto, acabaram por não serem inseridos no serviço.

5.3. O Estudante no processo de avaliação

No processo de avaliação pedagógica, as professoras participantes da pesquisa indicaram como pertinente incluir uma entrevista a ser realizada com os alunos indicados como candidatos à sala de recursos. Um roteiro de entrevista com o aluno foi trazido para conhecimento e discussão pelo grupo por uma das professoras que o elaborou. As demais professoras participantes concordaram em adotar um roteiro de perguntas com alunos com a justificativa de que, embora em geral realizem uma conversa com os alunos indicados para passar pela avaliação pedagógica o roteiro seria interessante para formalizar este diálogo e também auxiliaria a lembrar de investigar tudo o que, no momento de elaboração do roteiro, consideraram importante conhecer sobre o aluno. Esta entrevista teria a finalidade de conhecer os interesses e projetos dos estudantes. Depois de feita a leitura o roteiro elaborado por uma das participantes, para o grupo, apenas um tópico foi reelaborado, tendo sido refeita a pergunta sobre religião, como vimos na categoria sobre a família no processo de avaliação pedagógica.

No roteiro da Resolução 11/2008 que orienta sobre o processo de avaliação pedagógica não há indicação ou recomendação de que seja feita entrevista com os alunos. A decisão de adicionar a entrevista com o aluno ao processo de avaliação pedagógica foi tomada pelo grupo mediante uma necessidade que nasceu da experiência concreta das professoras e não para o cumprimento a leis ou ordens.

O melhor momento para realizar a entrevista seria, de acordo com as professoras, no primeiro contato com o aluno, antes de iniciar as atividades que envolvem a escrita. De acordo com as professoras estes alunos, ao conhecer o professor que faz a avaliação, ficariam mais à vontade, familiarizados com a situação, mais dispostos a realiza as atividades. As professoras enfatizaram a importância de deixar os alunos responderem sem mostrar preconceito ou reprovação nas respostas. Nas palavras de P3:

é porque você dá ouvido, a criança é meio arredia, ai você começa a ouvir, mostra que está interessado, escreve o que ele está falando, ele fica assim ó, e quer falar mais, e quer falar mais, você vê que tem uma certa carência de ter alguém que escuta. Eu acho que quebra o gelo, assim para depois você fazer as coisas.

O roteiro de entrevista com o aluno, indicado pelo grupo, não inclui perguntas fechadas, como na entrevista com os pais; é composto por tópicos destinados a lembrar o professor sobre os assuntos que consideram importante investigar com os alunos e as perguntas devem ser formuladas de acordo com a idade e disponibilidade dos alunos em respondê-las, em função da percepção do professor.

Apesar do roteiro não prever uma entrevista com o aluno, consta dele uma série de informações a serem levantadas. Estas informações poderiam ser obtidas de diversas maneiras, como por meio de conversa com os pais, com os professores da classe dos alunos, observando o aluno em sala de aula e em outros ambientes escolares, mas a opção pela entrevista com aluno pode demonstrar uma preocupação das professoras em ouvir o aluno, saber a sua versão de si mesmo, além de observá-lo diretamente.

Este momento de entrevista, segundo as professoras, seria o momento de criar condições afetivas para a realização das demais atividades. A entrevista também teria a finalidade de obter as informações constantes no roteiro e assim consideradas importantes para orientar a decisão de encaminhar o aluno para a sala de recursos de deficiência intelectual. O roteiro de entrevista aparentemente remete aos itens do roteiro. As perguntas sobre como a criança vem para a escola, e se anda de bicicleta, por exemplo, parecem querer investigar a orientação espacial e habilidades sensório-motora dos alunos. Enquanto conversam com os alunos os professores conhecem como este aluno fala, se articulam corretamente as palavras, se respondem ao que lhe é perguntado ou se precisam de mais explicações, verificam a sua capacidade em manter um diálogo. O roteiro de entrevista com o aluno pode ser consultado no anexo

A política educacional do país está comprometida com a perspectiva inclusiva (MENDES, 2008, 2010, 2013). Esta perspectiva de educação inclusiva embasa o documento: “Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais” que incentiva, por parte dos governos, a elaboração de seus próprios instrumentos de avaliação.

No caso deste documento, voltado para a identificação das necessidades educacionais especiais, os resultados da avaliação, sob o enfoque psicopedagógico, servirão como importantes subsídios para a elaboração de projetos político pedagógico que garantam respostas educativas adequadas às diferentes necessidades dos alunos e da própria instituição escolar.

O enfoque psicopedagógico está entre os modelos mais usados no diagnóstico da deficiência intelectual, segundo Nunes e Ferreira (1993); os outros dois modelos são: o médico e o social. Segundo Anache (2001) “estes diferentes enfoques implicam em formas, concepções e práticas diferenciadas sobre diagnóstico”. Mesmo no modelo psicopedagógico é possível perceber diferenças entre as abordagens. Bassedas, et al. (1996), esclarecem que entendem o diagnóstico psicopedagógicos como “um processo no qual é analisada a situação do aluno com dificuldades dentro do contexto da escola e da sala de aula, com a finalidade de proporcionar aos professores orientações e instrumentos que permitam modificar o conflito manifestado”. (p.24)

Nesta abordagem de avaliação psicopedagógico adotada por Bassedas et. Al. (1996) é prevista uma entrevista com o aluno, de acordo com os autores a realização de uma entrevista com os alunos podemos obter:

uma visão ampla da criança através de perguntas relativas ao conhecimento de si mesmo, do como ele percebe a vida na escola (relação com os colegas e professores, rendimento escolar, interesses, etc.), na família (relação com pais e irmãos, organização familiar, normas, conflitos, etc.) e no círculo de relações sociais em que se movimenta. Todos estes dados proporcionam um conhecimento mais rico do sujeito e possibilitarão a obtenção de uma visão das suas necessidades nos níveis mencionados.

É possível perceber que a entrevista com o aluno abordada pelo diagnóstico psicopedagógico contém características da entrevista com aluno indicada pelas professoras no processo de avaliação pedagógica.

5.4. Participação do professor de sala comum no processo de avaliação

Consta no roteiro descritivo inicial do anexo I da Resolução 11/2008 que a avaliação pedagógica deve incluir informações do professor da classe comum em que o aluno está inserido, acerca deste aluno. O grupo de participantes do reafirmou a necessidade e a importância de obter o relato dos professores das classes comuns, no processo de avaliação.

Para obter este relato do professor da sala regular, foram indicadas algumas propostas, pelas participantes do estudo: a) marcar um encontro específico e individual com cada professor responsável pela turma frequentada pelo aluno indicado para ser submetido ao processo de avaliação; b) consultar documentos existentes na escola. Vale esclarecer que os documentos existentes nos Conselhos de Classe e Série é feito um consolidado com as notas de todos os alunos, daqueles com rendimento insuficiente é preciso preencher, no verso desde livro onde são arquivadas as notas dos alunos, campos fechados que mais se aproximam dos motivos pelos quais os alunos não obtiveram rendimento suficiente, assim como, assinalar as ações que podem contribuir para o melhoramento das notas apresentadas pelos alunos. c) conversar com os professores de classe regular que são responsáveis por alunos indicados para avaliação de acesso a sala de recursos em horário ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo). d) solicita o preenchimento de uma ficha na qual são solicitadas informações sobre o aluno, pelo professor responsável pela turma em que o aluno está inserido, por intermédio do professor coordenador.

Dentre as alternativas apresentadas para conseguir o relato do professor da classe comum acerca do aluno encaminhado para avaliação, foi descartado consultar os documentos existentes devido à dificuldade de localizar e examinar as fichas de todos os alunos indicados para avaliação pedagógica, principalmente porque as fichas, além de serem muitas para consulta, não correspondiam exatamente às informações que a professoras precisam.

Também foi descartada a alternativa de obter o relato dos professores em horário de ATPC⁶, pois apesar de ser um horário em que todos os professores deveriam se

⁶ A ATPC é um momento semanal de reunião obrigatória dos professores de escolas públicas do Estado de São Paulo. Até 2011, esse espaço era chamado de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), regulado pela então Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Portaria CENP 1/96, Lei Complementar 836/97, mas foi redefinido devido à modificação da duração das reuniões, que passaram de 60 para 50 minutos (de acordo com a regulamentação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Resolução 8/2012). (MARIANO, A. I, ROSSI, V. A., 2013, p.1-2)

reunir para estudos dificilmente é observada a presença de todos; além disso, foi alegado que este horário de formação é dirigido, geralmente, pelo coordenador pedagógico da escola que planeja atividades de formação a serem realizadas neste horário. Estas atividades costumam ocupar todo o horário reservado não restando tempo para conseguir o relato dos professores sobre os alunos indicados para avaliação pedagógica.

Marcar encontro específico para a entrevista com os professores foi descartada devido à dificuldade em reunir-se com todos os professores de todos os alunos indicados para realização da avaliação pedagógica.

A alternativa selecionada pelas participantes do estudo foi o preenchimento de uma ficha, trazida por uma das professoras, pelos professores da classe comum, indicando motivos pelos quais os alunos foram encaminhados para avaliação, e apesar de terem indicado uma possível resistência dos professores em relação ao preenchimento da ficha decidiram mantê-la.

Uma professora assim relata: “passei pra coordenadora (a ficha de encaminhamento que ela fez) ela disse: esse negócio não vira, os professores não conseguem avaliar, se eles mandaram pra você eles querem respostas”. A professora coordenadora prevê dificuldades no preenchimento da ficha para encaminhamento de alunos para a sala de recursos, por parte dos professores da classe regular, alegando que os professores querem respostas sobre as dificuldades de alguns alunos não necessariamente estão dispostos a participar de um processo avaliativo. No Quadro 8 é apresentado a justificativa das professoras em incluir a ficha e encaminhamento para a sala de recursos no processo de avaliação pedagógica

Quadro 8 – Diálogo mantido pelas participantes sobre a ficha de encaminhamento de alunos para avaliação pedagógica em sala de recursos.

| |
|---|
| <p>P3: Tem que documentar porque veio para nós. P5: Porque surgiu assim: Mas por quê? Quem mandou pra lá? Quem que pediu avaliação? Porque não foi a professora da sala de recursos que foi lá. P4: O aluno que está sendo atendido na sala de recursos é por causa de uma queixa sua (professor da classe comum), não é isso? Do professor de português, de história, de geografia, de inglês. Tem que ter uma queixa não é? P5: tem que ter um entendimento da coordenadora.</p> |
|---|

As escolas contam com a figura de um professor coordenador, responsável por, dentre outras coisas, articular o trabalho dos professores das diferentes disciplinas;

quando os professores necessitam de algo em relação à preparação das aulas, é ao coordenador que recorrem. Os estudantes de 6º ao 9º ano e do 1º a 3º ano do ensino médio costumam ter, em geral, seis ou sete diferentes professores, um de cada matéria curricular. Diante desta situação, qual professor deve preencher a ficha de encaminhamento do aluno para avaliação pedagógica? Em resposta a esta pergunta, auto formulada pelo grupo, as professoras apresentaram como alternativa a mediação do professor coordenador, que teria a tarefa de conversar com os professores das diferentes disciplinas e preencher a ficha de encaminhamento de alunos para avaliação pedagógica. As professoras indicaram que estes procedimentos possibilitariam melhoras condições para indicação de aluno para avaliação pedagógica, diminuindo a quantidade de alunos da lista.

As salas de recursos atendem geralmente alunos de suas próprias escolas. Como a avaliação pedagógica para a inclusão dos alunos nos serviços especializados em deficiência intelectual, é realizada principalmente pelas professoras das salas de recursos de deficiência intelectual, as escolas que não possuem este serviço, precisam de alguma forma entrar em contato com as escolas que possuem professoras especializadas a fim de tentar garantir ao aluno de sua escola o serviço especializado localizado em outra escola.

Não há delineado instrumentos ou procedimentos que garantam o diálogo entre as escolas que possuem professores especializados com aquelas que não têm, dificultando a identificação e atendimento dos alunos nas escolas que não possuem a sala de recursos de deficiência intelectual.

A criação desta ficha parece ser um esforço das professoras em estabelecer um caminho possível de feito pelas escolas que não possuem professores especializados em deficiência intelectual, na solicitação de avaliação pedagógica para seus alunos. Esta ficha preenchida pela equipe escolar e encaminhada para as professoras poderia delinear ações para a realização da avaliação pedagógica de alunos de outras escolas que não a sua, possibilitaria conhecer e possivelmente atender alunos de outras escolas.

A ficha também seria uma condição para encaminhamento de alunos em sua própria escola, o preenchimento da ficha exigiria dos professores uma reflexão dos motivos pelos quais optaram em solicitar a avaliação pedagógica daquele aluno, isso poderia evitar a indicação indiscriminada de alunos para avaliação pedagógica o que costuma acontecer nas escolas que possuem este serviço.

Bassedas (1996) informa que no diagnóstico psicopedagógico é utilizado, para a coleta da demanda inicial, uma ficha de encaminhamento

a ser preenchida pelo professor e que se constitui no primeiro passo do diagnóstico. Consideramos que a folha de encaminhamento é um instrumento útil à medida que solicita do professor um esforço de concretização do problema e requer, principalmente, uma atitude de observação e de reflexão sobre o que motivou a demanda.

No caso de haverem vários professores, caberia ao coordenador consultar os vários e manter ou não a indicação que tenha sido feita por algum deles. Isso valeria também no caso de o aluno ter um só professor como no caso das escolas dos anos iniciais (1º ao 5º ano).

Uma ficha para esta finalidade foi apresentada ao grupo pela mesma professora que trouxe um roteiro de entrevista com o aluno. A ficha foi examinada, sem que as participantes tenham feito qualquer modificação nela. A ficha de encaminhamento de alunos para avaliação em sala de recursos de deficiência intelectual pode ser consultada no Anexo 3.

As informações pretendidas dizem respeito à queixa que os professores têm em relação ao aluno. A ficha contém quatro perguntas, as duas primeiras perguntas são sobre o comportamento do aluno em classe e com os colegas, as outras duas perguntas sobre a aprendizagem dos alunos. Com estas informações as professoras saberiam as causas pelas quais os professores indicaram este aluno para avaliação pedagógica, conheceriam a visão que os professores têm deste aluno. Estas informações ajudariam as professoras a decidir sobre com quais alunos continuar o processo de avaliação pedagógica. As perguntas sobre o comportamento dos alunos pode ter sido formulada pelas professoras das salas de recursos como tentativa perceber se o encaminhamento de alunos para avaliação pedagógica tem caráter de indisciplina ou uma dificuldade de aprendizagem.

No relato de duas professoras, transcrito no Quadro 9, é possível podemos perceber como acontece o encaminhamento de alunos para avaliação pedagógica por parte dos professores da rede comum para as professoras das salas de recursos. Nos trechos a seguir as duas professoras relatam uma confusão por parte dos professores da classe regular em acreditarem que problemas de comportamento ou qualquer outra manifestação dos alunos possa servir de justificativa para encaminhamento para

avaliação pedagógica. A ficha de encaminhamento de alunos para sala de recursos de deficiência intelectual parece querer fazer com que a equipe reflita melhor e tenham maiores critérios no encaminhamento de alunos para avaliação pedagógica.

Quadro 9 – Relato de duas professoras sobre o encaminhamento de alunos para avaliação pedagógica pelos professores das classes regulares

| | |
|---|--|
| <p>Professora atuante em escola do ciclo inicial</p> | <p>P4: porque o P, quando o aluno vem pra nós, quando o aluno vem pra fazer uma avaliação ele já passou pela equipe escolar, já teve queixa do professor da sala, o coordenador já fez, já aplicou uma avaliação, então quando ele chega, ele já tem um histórico, não é assim, você olhou, aquela lá tem um olhinho bonitinho, vamos mandar ela lá pra PZ, é porque sé mandou já tem alguma queixa, a criança, na primeira série não conseguiu alfabetizar, a criança não consegue se socializar a criança é não participa não se socializa com a professora, com as outras crianças então já tem alguma coisa é porque que nem a gente fala, eu a PT, que já está anos né PT, quando chega o moleque, quantas vezes não chegou professor puxando o moleque pela mão aqui na nossa porta, falando esse aluno aqui é seu, a PT e Eu, não, aqui não, ele não é nosso aluno, problema de comportamento, isso quem tem que dar conta lá é você, problema de “ensinagem” é você, não é nosso, né, então porque muitas vezes a criança que é inquieta dentro da sala qualquer coisa probleminha já falava é aluno pra aquela classe de educação especial, ta, então não é assim, agora aquela criança que já passou, que fez a primeira série, já vem com histórico, já vem do pré com aquela ficha que já teve dificuldade, não conheceu cor, não sabe trabalhar com uma massinha, não tem controle de lateralidade, não tem coordenação motora.</p> |
| <p>Professora atuante em escola do ciclo intermediário e final.</p> | <p>P2: porque geralmente quem vai mandar o aluno não é o professor? Eles fazem um conselho, não é assim? Ai lá eles falam, a fulano precisa de passar né, na sala de recursos. Daí você tem que fazer as perguntas para o professor, ela trouxe um ai ó pra falar com o professor, pro professor responder aquele questionário porque eles têm mania né, qualquer coisa vai pra sala de recursos, não é assim? Às vezes você fala não tem nada o problema só de aprendizagem</p> |

A discussão sobre os critérios que orientam os professores da classe comum a indicarem alunos para avaliação pedagógica, segundo visão das professoras das salas de recursos foi realizada no texto sobre a “seleção dos estudantes para a realização do processo de Avaliação Pedagógica”.

No documento Saberes e Práticas da Inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais, o professor é uma das dimensões a ser avaliada. Nesta abordagem o professor é concebido como:

profissional da aprendizagem com paixão de ensinar, motivado a desempenhar seu papel pedagógico que também é político e social, tendo disso plena consciência. Sua prática pedagógica diz respeito às suas ações docentes, desde o planejamento de suas aulas, até a avaliação dos resultados obtidos. (BRASIL, 2006, p.58)

O professor é visto como parte do processo que precisa ser avaliado mesmo quando é o avaliador. Em se tratando de identificar necessidades educacionais especiais, a do professor implicará em indicadores que permitam conhecer vários itens, dentre eles, a formação inicial e continuada e como reagem as dificuldades dos alunos. A ficha de encaminhamento de alunos para avaliação pedagógica parece ser uma tentativa de envolver os professores da classe como parte do processo de avaliação pedagógica.

5.5. Papel do professor de sala de recursos no processo de avaliação e encaminhamentos

Considerando que os alunos sob avaliação podem ter dificuldades oriundas de outros aspectos que não deficiência intelectual (fonaudiológicos, psicológicos etc.), a avaliação a ser feita pelo professor da sala de recursos pode indicar isto? Caberia ao professor da sala de recursos, nestas circunstâncias, encaminhar para estes profissionais? Estas indagações que surgiram durante os encontros das professoras no decorrer do estudo estão apresentadas no Quadro 10.

Quadro 10 – Diálogo mantido pelas participantes sobre o papel destas profissionais no processo de avaliação pedagógica.

| |
|---|
| <p>P3: a gente vai ter que fazer esse papel também de fazer esta seleção? Tipo não é aluno da sala de recursos, mas ainda assim nós somos este profissional para atender o pedido da coordenação para saber o que tem o aluno? Tipo que ela falou desse menino, a gente fala encaminha para o psicólogo, é esse o papel nosso ou não é? É ou não é?</p> <p>P: então, o que vocês acham?</p> <p>P5: é a coordenadora que tem que ver isso</p> <p>P3: mas é ou não é?</p> |
|---|

Apesar de já realizarem avaliações de alunos para frequência em suas salas há algum tempo, as professoras não responderam estas questões que elas mesmas

formularam. Afirmaram ser difícil decidir quem necessita ou não do serviço especializado, mesmo depois de conhecer o aluno e realizar as demais etapas do processo de avaliação. Relatam que os alunos mais velhos, de 6º ao 9º ano, conseguem muitas vezes ocultar o que sabem e o que não sabem, e que as dificuldades apresentadas por eles durante a avaliação podem ser de natureza – que não a deficiência intelectual – como no caso de problemas psicológicos, defasagem escolar, ou outras coisas como estresse por estarem passando por momentos difíceis na vida, como separação dos pais, morte de familiares etc. Destas dificuldades vivenciadas pelas professoras nasceram os questionamentos sobre qual seria seu papel como professor de sala de recursos no processo de avaliação pedagógica.

Na Resolução SEE 11/2008 há a indicação de que a avaliação pedagógica deve ser realizada pela “equipe da escola, formada pelo Diretor, Professor Coordenador e professor da sala comum, podendo ainda, contar com apoio de professor especializado da Diretoria de Ensino e de profissionais da área da saúde”. Mas no roteiro descritivo inicial que orienta a avaliação pedagógica está dividido em partes, e uma das partes está designada como de responsabilidade dos professores especialistas. A decorrência disso é uma confusão sobre quem deve realizar a avaliação pedagógica ou sobre quem é responsável por cada parte. Esta dúvida sobre os responsáveis pela realização da avaliação pedagógica foi evidenciada pelas professoras, como pode ser visto no Quadro 11.

Quadro 11 – Diálogo mantido pelas participantes acerca da responsabilidade destas profissionais pela realização da avaliação pedagógica.

P3: acho que tem que ser tudo a gente buscar as informações
 P: o item A, também?
 P3: nós
 P4: porque estou vendo lá embaixo, diretor, coordenador, professor
 P: pelo roteiro então é a escola de vocês
 P3: quem fez esse roteiro não sabe do dia a dia nosso, não é? Quem fez esse roteiro não queria deixar a coisa andar sem alguma coisa.
 P5: a gente tem que fazer tudo, falar com pai, coordenador, aluno.

Arantes e Namó (2012), em uma publicação da Secretaria de Educação sobre a deficiência intelectual, esclarecem que “na rede estadual de ensino de São Paulo cabe ao professor especializado em deficiência intelectual realizar a avaliação pedagógica dos alunos e esses são indicados pelo professor de classe comum”. Esta passagem indica ser

de responsabilidade das professoras das salas de recursos de deficiência intelectual a realização da avaliação pedagógica independe do roteiro nomear como responsabilidade do professor da sala de recursos uma parte da avaliação pedagógica.

As professoras das salas de recursos de deficiência intelectual não eram as responsáveis por avaliar alunos para suas salas, antes de 2000; esta situação mudou a partir deste ano, quando a avaliação psicológica deixou de ser obrigatória para a entrada de alunos aos serviços de apoio pedagógico especializado e passou a ser exigida a avaliação pedagógica feita pelos professores especialistas em deficiência intelectual.

Arantes, Namó e Machado (2012) esclarecem que:

com essa mudança no processo avaliativo, que antes tinha foco clínico/terapêutico e agora passa a ser educacional, o professor especializado necessitará avaliar os alunos apontados como tendo deficiência intelectual verificando os tipos de apoio de que eles necessitam, visando a uma inclusão que garanta seu direito à educação de qualidade com os apoios necessários, conforme o Artigo 3º da Resolução SE 11/2008 alterada pela Resolução 31/2008.

Atualmente os documentos oficiais apontam como responsável em avaliar os alunos para encaminhamento as salas de recursos, o professor que atua nestas salas de recursos e sua função seria descobrir as potencialidades dos alunos ao mesmo tempo em que deve tomar como base a definição de deficiência intelectual na realização de um processo de avaliação pedagógica baseada em um roteiro que em vários aspectos se aproxima de uma avaliação psicológica. A função das professoras especialistas no processo de avaliação pedagógica não está clara legalmente ou entre elas. As professoras questionaram se não seria também o seu papel encaminhar alunos para outros profissionais como o fonoaudiólogo, psicólogo, entre outros, caso percebam no decorrer da avaliação pedagógica que o aluno demanda de outros serviços que não o oferecido pelas salas de recursos de deficiência intelectual.

Esta dúvida sobre encaminhar alunos a outros profissionais, ronda as professoras, pois ao final da avaliação pedagógica deve ser feito um relatório sobre o desempenho do aluno com informações relevantes obtidas por meio dos instrumentos utilizados no processo de avaliação pedagógica. Seria este o momento de expressar que em sua percepção e avaliação o aluno, não foi considerado público alvo de sua sala, mas precisa dos serviços de outros profissionais, como o fonoaudiólogo ou psicólogo?

Enquanto conversavam sobre o papel do professor da sala de recursos no processo de avaliação pedagógica, e o receio de ser responsável por uma avaliação considerada tão complexa a professora P3 diz: “Porque além da avaliação tem o relatório”. A professora P4, no momento de discussão sobre a entrevista com a família afirmou ser importante obter informações com os pais, pois: “eu acho que é bom ter uma ideia do que está se passando, ajuda no relatório”.

Podemos constatar, pela fala das professoras, uma preocupação na elaboração do relatório pedagógico, tanto no que se refere à colher informações que podem, durante o processo de avaliação pedagógica ajudar na construção do relatório quanto à função que as professoras teriam em indicar na avaliação encaminhamento de alunos para outros serviços. No Anexo 4 há um modelo de relatório pedagógico disponibilizado pelo CAPE em Orientação Técnica centralizada para os professores de sala de recursos em 2008.

5.6. Atividades para avaliação pedagógica: condições relacionadas à obtenção e uso de informações sobre as dimensões previstas

São apresentadas e comentadas as seguir as considerações e decisões do grupo de professoras acerca das condições para avaliação das diferentes dimensões pedagógicas indicadas na legislação, ou seja, interesse. De acordo com Anexo I da Resolução 11/2008, cabe ao professor especialista à avaliação dos seguintes itens:

- Interesse
- Atenção
- Concentração
- Compreensão e atendimento a ordens
- Habilidade sensório-motora
 - a) Percepção e memória visual
 - b) Percepção e memória auditiva
 - c) Percepção de diferenças e semelhanças
 - d) Orientação temporal
 - e) Orientação espacial
- Habilidades motoras
- Pensamento lógico
- Expressão Criativa
- Linguagem e comunicação: oral
- Linguagem e comunicação: escrita
- Raciocínio lógico-matemático

Interesse

As professoras apontaram que existem diferentes formas de entender “interesse”. Ressaltaram que interesse pode ser entendido de duas maneiras: interesses do aluno (gostos e preferências), úteis tanto para adequar o processo de avaliação quanto para subsidiar a proposição e implementação de condições de ensino e interesse do aluno expresso durante a realização das atividades, de natureza acadêmica, necessárias para decidir por inserção ou não em sala de recursos (por exemplo: interesse na realização de atividades de escrita, desenho, leitura, resolução de problemas).

Para descobrir o interesse dos alunos, em termos de seus gostos e preferência, foi proposta a realização com o aluno de uma entrevista semi-estruturada antes de iniciar atividades acadêmicas. Esta conversa inicial teria a função de escutar o aluno, mostrar interesse pelo que está dizendo, torná-lo mais disposto a realizar as atividades, mais familiarizado com o professor que irá propor as atividades. Para orientar esta conversa inicial foi organizado pelas professoras um roteiro de entrevista com o aluno a fim de direcionar esta conversa inicial e obter informações sobre as preferências e interesse dos alunos.

Para avaliar o interesse do aluno durante as atividades e pelas atividades acadêmicas foi cogitada a ideia de organizar a sala de recursos, que são os ambientes destinados aos atendimentos e avaliação dos alunos, em “cantinhos”. Cantinhos seriam espaços independentes, dentro da mesma sala, com móveis e materiais específicos, como por exemplo: cantinho da leitura, que seria um espaço com livros, tapetes e almofadas; cantinho de jogos, um lugar com mesas, cadeiras e vários jogos à disposição; cantinho da arte, um local com mesas e cadeiras, lápis de vários tipos e tamanhos, tintas, pinceis, diversos tipos de papel, cola, tesoura, materiais diversos que possibilitam aos alunos criarem trabalhos artísticos. Em uma sala organizada desta maneira seria dado ao aluno a opção de escolha, de escolher para qual cantinho ir e seu desempenho seria avaliado em atividades realizadas no local escolhido. Porém o espaço físico de algumas salas de recursos é limitado e não viabiliza a organização de diferentes cantinhos; porém, conseguiriam descobrir o interesse do aluno dentro das opções de cantinhos oferecidos. Apresentados os prós e os contras, as professoras consideraram pertinente organizar, de acordo com o espaço disponível, local de atendimento e avaliação em “cantinhos”.

Em síntese para avaliar o interesse foi proposto pelo grupo a organização do ambiente de avaliação em cantinhos, a realização de uma entrevista com o aluno e a observação no local de avaliação e em outros ambientes escolares.

Atenção

Assim como aconteceu com a dimensão “interesse”, as professoras se questionaram sobre que seria “atenção”. Atenção seria uma resposta do aluno no sentido de prestar atenção ao que está sendo solicitado? Ou seria atenção do aluno naquilo em que está fazendo? Um aluno pode estar sentado e quieto durante as aulas, mas não estar prestando atenção. O mesmo pode ocorrer com um aluno agitado em sala que anda e fala durante as explicações do professor, mas, quando questionado sobre o assunto da aula, consegue responder corretamente. Neste sentido a atenção seria, para esse grupo de professoras, uma ação de escuta, e a verificação da atenção se daria no diálogo com o aluno. O diálogo transcrito no Quadro 12 ilustra o esforço, por parte das professoras em entender as diferenças e semelhanças dos itens interesse e concentração, vejamos:

Quadro 12 – Diálogo mantido pelas participantes sobre as diferenças e semelhanças entre os itens interesse e concentração.

P3: a atenção é uma resposta, nesse sentido de prestar atenção no que está sendo perguntado, não é? Não foi assim. A atenção não vai observar durante a avaliação?
 P2: é durante a avaliação. Na avaliação já observamos o interesse a atenção a concentração.
 P3: atenção é mais de escuta, concentração é se ele fica quieto, sabe, tentando resolver. Não seria isso concentração?
 P4: Concentração é quando você assim dá um quebra-cabeça, você vai avaliar a atenção dele ali, se ele monta, se ele consegue, se levanta, sai, agitado porque tem criança que...
 P3: mas PZ e a atenção?
 P4: você pega a criança dá aquele, por exemplo, o bilhetinho que a gente faz, manda ele ir atrás, se ele tem atenção, porque eu peço aqui, você vai na sala da coordenadora, a coordenadora chama V. você vai lá, vai pedir licença, então tudo isso é atenção que ele tem que ter no que eu falei com ele, que ele vai passar para lá.

Ponderaram como poderiam avaliar a atenção de um aluno. Indicaram que poderiam fazer isso por meio da observação durante as atividades, enquanto o aluno realiza as atividades ou assiste a um vídeo apresentado especificamente como base para a avaliação.

Em um momento, no decorrer da discussão sobre as atividades que seriam realizadas para avaliação pedagógica, decidiram que seria adequado preparar todas as atividades que os alunos deveriam fazer em torno de um único tema, e indicaram que circo seria um bom tema. Diante da preocupação relativa ao fato de que o aluno poderia não ter familiaridade com um circo é que foi proposta a apresentação de um filme que desse a ele elementos para apresentar o desempenho solicitado sem que um eventual insucesso pudesse derivar do desconhecimento da temática e dificultar a identificação de habilidades acadêmicas sob investigação.

A atividade de reescrita também foi considerada uma boa atividade para avaliar a atenção e concentração do aluno, uma vez que requer atenção para ouvir e depois reescrever, sem fugir dos fatos, a história ouvida anteriormente. Esta atividade também foi indicada para avaliar o nível de escrita dos alunos, como decorrência da indicação do grupo de que uma mesma atividade pode ser utilizada para avaliar mais de um item constante no roteiro.

Concentração

As professoras iniciaram definindo o que seria concentração assim como fizeram em relação a interesse e atenção. Concentração seria, segundo o grupo de professoras da pesquisa, quando o aluno fica quieto, tentando resolver algo, dedicado à atividade, manual ou intelectual.

Para avaliar a concentração de um aluno uma das professoras propôs a atividade de montar quebra-cabeças, indicando que com esta atividade também é possível avaliar a atenção. As professoras reconheceram que a maioria das crianças com quem mantém contato gostam de montar quebra-cabeças e dificilmente se recusariam a realizar esta atividade. Porém pode ser que existam crianças que se recusem a montar mesmo os quebra-cabeças menos complexos; caso isso ocorra, o professor pode oferecer a montagem de um quebra-cabeça no computador ou avaliar a concentração do aluno por meio da observação em outras atividades que o aluno realizar.

O vídeo sobre o circo sugerido como atividade para avaliar a atenção também pode ser utilizado para avaliar a concentração, segundo o grupo de professoras que participaram do encontro.

Compreensão e atendimento a ordens

Compreensão e atendimento a ordens podem ser avaliadas verificando se o aluno atende a uma ordem, seu entendimento seria confirmado com a realização da tarefa pelo aluno. As professoras sugeriram pedir ao aluno que vá até a secretaria da escola com um lápis e papel, procure pelo funcionário indicado pela professora, anote o seu número de telefone e traga de volta para a professora. Para esta atividade ocorrer de maneira satisfatória é necessário haver antes um acordo com o funcionário da escola que o aluno deverá interpelar. Caso o aluno não realize a solicitação da professora, elas investigam os motivos que levaram o aluno a não cumprir a tarefa, pode ser o caso de timidez, não localizar o funcionário, por meio da observação e diálogo com o aluno o professor pode compreender os motivos que levaram o não cumprimento da tarefa pelo aluno, para além da compreensão do aluno não ter entendido a solicitação da professora.

Esta atividade também foi considerada adequada, pelos participantes, para avaliar a atenção. As professoras observam se o aluno está atento ao que lhe é pedido e depois se é capaz de executar a tarefa adequadamente.

Habilidades sensório-motoras

No roteiro de avaliação pedagógica é proposto avaliação de habilidades sensório-motora e habilidades motoras, o seguinte diálogo Quadro 13 expressa a dúvida das professoras em definir os itens no qual devem propor atividades para avaliar alunos no processo de avaliação pedagógica para frequência em sala de recursos de deficiência intelectual.

Quadro 13 – Diálogo mantido pelas participantes sobre o que seria habilidade sensório-motora

P3: ai tem, as bolinhas (mas movimentos de jogar as bolinhas no ar) não habilidade sensório motora? Sensório motora? Textura de bolinhas? O que é habilidade sensório motora? sensorial, toque, sentir?
 P1: percepção, memória visual
 P3: ai não sei direito não

Mesmo sem definir muito bem o que seria habilidades sensório-motora, as professoras observaram que este item possuía subitens a serem avaliados e passaram,

propor atividades para verificação do desempenho do aluno em avaliação pedagógica, de cada um dos itens indicados abaixo:

- a) Percepção e memória visual
- b) Percepção e memória auditiva
- c) Percepção de diferenças e semelhanças
- d) Orientação temporal
- e) Orientação espacial.

Percepção e memória visual

Para avaliar a memória visual foi proposto, pelo grupo de professoras o jogo denominado Memorex. O jogo consiste em mostrar para o aluno uma cena como por exemplo, um menino na praia segurando uma prancha de surf com mar ao fundo e coqueiros, siris, crianças brincando na área. Depois de o aluno examinar por alguns minutos a cena a professor retira a imagem e pergunta ao aluno questões relativas aos elementos que haviam na cena observada, como por exemplo: o menino segurava uma prancha? () sim () não. Tinham três coqueiros em cena? () sim () não. Esta atividade pode ser vista Anexo 5. Esta atividade foi considerada pelo grupo de professoras como pertinente para avaliar a percepção e memória visual.

Percepção e memória auditiva

Para a avaliação da memória auditiva, as participantes do estudo sugeriram uma atividade de produção de texto, com solicitação de reescrita do final de uma história⁷. As professoras consideraram a utilização de dois textos diferentes, um destinado aos alunos do 1º ao 5º ano e outro para alunos do 6º ao 9º ano. A necessidade de ter dois textos de complexidades diferentes para anos diferentes foi consenso entre elas, mas não chegaram a dizer qual seria o texto para os alunos do 6º ao 9º ano e 1º ao 3º ano do ensino médio. O texto indicado para reescrita dos alunos do 1º ao 5º ano foi a fábula a Lebre e Tartaruga que pode ser lido no Anexo 6.

⁷ A reescrita do final de uma história consiste em uma atividade em que professor lê para o aluno uma história, uma narrativa, um conto; o professor, então, retoma a história oralmente com aluno perguntando os principais fatos, certificando-se de que o aluno entendeu a história; depois o professor lê novamente a história, porém a leitura é interrompida em um determinado momento e o professor pede ao aluno que reescreva a parte final; neste momento o aluno faz sozinho sem a intervenção do professor. (Avaliação de Aprendizagem em Processo – Comentários e Recomendações Pedagógicas – Subsídios para o Professor de Produção Textual, 2013).

As professoras indicaram a possibilidade de utilizar instrumentos musicais para avaliar percepção e memória auditiva. Disseram que as salas de recursos estão equipadas com instrumentos musicais que poderiam ser utilizados em atividades com esta finalidade. Porém afirmaram que teriam dificuldade em manusear os instrumentos na aplicação das atividades de discriminação auditiva; como alternativa ao uso de instrumentos musicais, as professoras optaram, em propor aos alunos que recitem uma parlenda que eles saibam decor. Se o aluno não souber alguma, a professora recitaria uma até ele conseguir “acompanhar” a professora. Depois a professora pediria que ele recitasse sozinho, desta maneira conseguiriam descobrir se o aluno é capaz de recitar algo que ele acabou de ouvir. A parlenda sugerida foi: “suco gelado, cabelo arrepiado, qual é a letra do seu namorado?”. Se o aluno a ser avaliado for um menino troca a palavra namorado por namora. Nas palavras da P5 a questão sobre como cantar a parlenda para meninos ou meninas seria assim resolvida: “suco gelado, cabelo arrepiado, qual é a letra do seu namorado? Da sua namorada ou do seu namorado”.

Percepção de diferenças e semelhanças

Para avaliar a percepção de diferenças e semelhanças foi feita a proposta do jogo dos sete erros com tema que remete ao circo. Foi indicado, pelas participantes, que a impressão do jogo dos sete erros deve ser colorida para melhor visualização da imagem pelo aluno. Por meio do jogo dos sete seria possível, segundo o relato das professoras observarem se o aluno localiza as diferenças. Um exemplo do jogo dos sete erros utilizado pelas participantes pode ser visualizado no Anexo 7.

Orientação temporal

Para avaliar a orientação temporal as professoras sugeriram a utilização do calendário, pedindo ao aluno para recortar os meses do ano, embaralhar e organizar os meses. Em seguida, pode ser solicitado ao aluno sob avaliação para localizar datas conhecidas como seu aniversário, natal, férias. Esta atividade pode ser usada de forma a aumentar a complexidade das perguntas sobre o calendário de acordo com as respostas dos alunos, para verificar o alcance do repertório do aluno quanto à dimensão de

orientação temporal. Os alunos que não conseguirem organizar os meses na sequência podem contar com a ajuda do professor para isso, de modo que em seguida seja possível solicitar ao aluno sob avaliação que localize as datas como seu aniversário, conte quantos sábados tem o mês, entre outras.

Orientação espacial

Pedir ao aluno para que faça um desenho do que mais gosta no circo, também foi uma atividade considerada boa para verificar a orientação temporal dos alunos. Os professores observariam como o aluno distribuiu o desenho pela folha. Pode haver alunos que não conheçam o circo; neste caso ficou acordado passar um vídeo sobre circo ao aluno antes de iniciar o desenho e demais atividades.

A atividade de escrita na folha realizada pelo aluno no momento do ditado de palavras também foi indicada como boa para verificação da orientação espacial pelo aluno. A finalidade seria verificar como o aluno utiliza a folha, faz a distribuição de sua escrita pela folha.

Habilidades motoras

Para avaliar as habilidades motoras as professoras disseram ser necessário oferecer atividades que envolvem recorte com tesoura, manuseio do pincel, giz de cera. A atividade sugerida foi à mesma indicada no item expressão criativa, o desenho utilizando o triângulo e também observação durante as demais atividades, segundo P4: “Eu ponho ele pra montar quebra-cabeça, eu faço é o domino, eu jogo o pega-varetas”. Mediante o relato da professora a utilização de jogos no processo de avaliação pedagógica pode ajudar a perceber as habilidades motoras dos alunos.

Pensamento lógico

Quanto à avaliação das habilidades de pensamento lógico, as professoras propuseram como atividade organizar figuras em sequência lógica. A atividade consistiria em apresentar um conjunto de figuras em ordem aleatória e pedir ao aluno

para organizar as figuras de um artista pintando um quadro em uma sequência lógica. As figuras que seriam utilizadas nesta atividade podem ser vistas no Anexo 8.

Expressão Criativa

No desenvolvimento dos encontros surgiram questionamentos das professoras participantes sobre qual atividade poderia ser feita para o aluno demonstrar sua criatividade. O grupo de professoras sugeriu propor aos alunos fazer um desenho utilizando um triângulo de papel já recortado. O aluno teria à disposição outros materiais como lápis de cor, canetinha, tinta guache, barbante, giz de cera. O professor ofereceria estes materiais e uma folha de papel sulfite com o triângulo recortado, explicando que o aluno deveria utilizar o triângulo em seu desenho de maneira contextualizada, utilizando o triângulo como parte do desenho, criando um desenho a partir dele e demais materiais que considerar necessário. As professoras indicam que nesta atividade percebem se o aluno realiza o que é solicitado, já que a instrução tem que ser seguida para realizar esta atividade. Relatam que alguns alunos ignoram o triângulo e fazem um desenho sem utilizá-lo e isso demonstra, segundo o entendimento das professoras, que o aluno não entendeu o que era pedido para ser feito ou não conseguiu criar um desenho no qual o triângulo pudesse fazer parte, não é possível saber. No Quadro 14 são apresentados relatos das professoras com indícios de como analisam a atividade selecionada para avaliar a expressão criativa.

Quadro 14 – Relato das participantes sobre como analisam o item expressão criativa no processo de avaliação pedagógica.

| |
|--|
| <p>P4: expressão criativa, aquele de triângulo e a partir daquilo eles vão desenvolver, eles criam, agora tem uns que não faz nada, absolutamente nada.</p> <p>P2: tem alguns que não fazem. Pode tentar, tem alguns que só fazem a casinha, alguns nem casinha, é tem alguns que nem casinha faz né?</p> <p>P4: deixa o triângulo lá do lado e desenha outra coisa, mas o triângulo nada.</p> <p>P: o triângulo que é bom não utiliza</p> <p>P4: não ai ele vai criar, a criação que ele vai fazer a partir do triângulo, agora pra ter noção você dá um desenho pra ver se ele usa a folha ou faz um desenhinho só no canto e larga toda aquela folha em branco e têm alguns que faz detalhes, eu tive um que desenhou a mãe lavando roupa, o varal, as bermudas molhadas, flor, dos vasos de flor da mãe, fez com detalhes as coisas e outros nada.</p> |
|--|

Mediante o relato das professoras é possível dizer que elas analisam a atividade observando se o aluno utiliza o triângulo e como utiliza se incorpora o triângulo em seu desenho, além das cores que utilizam e detalhes dos desenhos. Porém não deixam claro quais critérios utilizam na interpretação dos desenhos, na fala das professoras não fica claro se interpretam o desenho tendo como base critérios estéticos, ou psicológicos. Parece, neste caso do desenho com a utilização do triângulo, que as professoras voltam a atenção para a análise estética, adotando uma abordagem mais psicológica na análise do desenho da família, como veremos mais adiante.

Linguagem e comunicação oral

Reescrita foi à atividade sugerida para avaliar a linguagem e comunicação oral. Nesta atividade, antes de reescrever o final da história pode ser solicitado ao aluno que conte ao professor a história, oralmente, retomando os fatos principais. Esta atividade também foi indicada como adequada para avaliar a atenção. Desta forma, é possível verificar, simultaneamente, dois dos aspectos que devem ser avaliados segundo orientações do roteiro de avaliação pedagógica. O texto indicado para a atividade de reescrita do final da história foi à fábula da Lebre e a Tartaruga para alunos do 1º ao 5º ano. Para os alunos do 6º ao 9º ano foi decidido ser necessário outro texto, mas não indicaram qual.

Neste item as professoras consideraram pertinente verificar habilidades de leitura e interpretação de texto. Sugeriram para isso a leitura, pelo aluno de um pequeno texto referente a uma reportagem ou curiosidade sobre o circo. Ressaltaram a necessidade de oferecer aos alunos textos bem escritos para leitura, evitando textos de livros didáticos ou estereotipados, porém não sugeriram quais textos.

As professoras indicaram que, após a leitura, o aluno deveria responder perguntas referentes ao texto. Assim como na atividade de reescrita do final da história, as professoras disseram ser necessário dois textos diferentes para leitura e interpretação por alunos de 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano. Indicaram que estes textos podem ser encontrados prontos em avaliações já realizadas do SARESP, sem ter indicado textos específicos. As professoras consideraram importante verificar a leitura dos alunos no processo de avaliação para decisão sobre frequência à sala de recursos, e como isto não

consta no roteiro para elaboração do processo de avaliação, decidiram incluir neste item com a justificativa de que a leitura é também manifestada oralmente.

Na atividade de leitura de texto e interpretação, caso o aluno não leia o texto, porque não sabe ou porque se recusa a fazê-lo, de acordo com as participantes o professor poderia ler o texto para o aluno e investigar se entendeu e como. Para isso, o professor faria a leitura das questões e pediria para o aluno escrever sua resposta; caso o aluno não consiga ou se recuse a escrever, o professor pode obter a resposta oral e registrar a resposta dada oralmente pelo aluno. Desta forma, mesmo que o aluno não realize a leitura, é possível saber se ele recupera as informações de um texto que acabou de ouvir ou consegue responder oralmente as perguntas para o professor.

Sobre quais questões os alunos devem responder na interpretação do texto, as participantes disseram que dependerá do próprio texto, mas sugeriram que podem ser feitas perguntas mais gerais como, por exemplo, quem é o autor do texto lido. Que tipo de texto é, se é fábula, receita, conto; perguntas que podem ser feitas independentemente da história do texto. Estas perguntas, sugeridas pelas participantes como boas para avaliar a capacidade de interpretação de texto pelos, mas estas perguntas parecem corresponder mais aproximadamente à avaliação de aspectos curriculares. As professoras parecem evidenciar uma confusão entre o que estariam avaliando: capacidade de ler e interpretar textos e aspectos curriculares.

É possível notar, nas escolhas que as professoras fizeram das atividades, uma influência dos “cadernos do Ler e Escrever”⁸, uma vez que recomendam que as atividades avaliativas devam ser parecidas com aquelas recomendadas pelas constantes do programa.

Linguagem e comunicação escrita

A primeira atividade sugerida para avaliar esta dimensão foi o ditado de palavras e de uma frase. O ditado de palavras deveria, de acordo com as professoras, iniciar pelas

⁸ Ler e Escrever: O Programa Ler e Escrever é um conjunto de ações articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo uma Política Pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/programa-ler-e-escrever>.

palavras seguindo a ordem: polissílaba, trissílaba, dissílaba e monossílaba⁹ Depois do ditado de palavras deveria ser feito o ditado de uma frase. As palavras selecionadas foram: picadeiro, trapezista, mágico, cartola e cão.

Além do ditado as professoras sugeriram incluir interpretação de texto com questões abertas e que envolvam formulações pessoais para verificar se o aluno retorna ao texto para encontrar e elaborar a resposta e também se é capaz de analisar, compreender o texto relacionando com o contexto na elaboração de respostas pessoais sobre o texto, respostas que não podem ser encontradas literalmente no texto.

Também foi indicada a manutenção de uma ficha de identificação pessoal com desenho da família. As professoras disseram que já utilizavam esta ficha nas avaliações que realizavam e ressaltaram a importância de manter esta atividade, pois além de observarem se alunos respondem adequadamente a informações pessoais como, por exemplo: seu nome completo, nome dos pais, endereço, telefone. Os alunos revelam também, na atividade que vem em seguida por meio do desenho da família, suas relações familiares. De acordo com elas é possível observar no desenho do aluno aspectos de sua relação familiar, dependendo de como ele desenha sua família, de como ele se coloca no desenho, dos detalhes e capricho no qual realizam esta tarefa. No Quadro 15 é apresentado o relato de uma das professoras sobre como a importância do desenho da família no processo de avaliação.

Quadro 15 – Relato de uma participante sobre a importância do desenho da família no processo de avaliação pedagógica

| |
|---|
| sabe porque P, quando ele desenha a família, então você já sabe ali é, porque que nem meu (aluno) T ele desenhou o pai a mãe o irmão e o cachorro, mas ai eu falei pra ele, quem é a sua família? Meu pai, minha mãe, (respondeu T), falei e o seu pai? Meu pai eu não vou desenhar porque ele foi embora, eu não quero, então assim você vê. |
|---|

A análise do desenho da família parece indicar uma orientação de análise de critérios psicológicos, enquanto a análise do desenho com uso do triangulo para uma análise, por parte das professoras de uma abordagem mais estética. Porém não foi possível esclarecer com as professoras no que as informações obtidas por meio do desenho da família poderiam contribuir na análise do processo de avaliação para frequência em sala de recursos de deficiência intelectual

⁹ JUNQUEIRA & MARIM (2012)

Esta ficha de identificação pessoal, que pode ser vista no Anexo 9, foi indicada como uma das primeiras a ser realizada pelos alunos, pois por se tratar de uma atividade que envolve desenho costuma deixar os alunos mais à vontade para depois realizarem atividades que envolvem escrita.

Raciocínio lógico-matemático

Outra atividade proposta no item do pensamento lógico-matemático foi o ditado de números. Em uma folha de papel o aluno sob avaliação deveria escrever os números ditados pelo professor, na sequência, um abaixo do outro. Os números sugeridos para o ditado foram: 0-5-10-15 e o ano correspondente, neste caso 2014 se o aluno responder adequadamente seriam, ditados em seguida números de três, por exemplo, 384, 296, e, havendo bom desempenho, de quatro algarismos.

As professoras participantes indicaram considerar importante conhecer as estratégias utilizadas pelos alunos na resolução de problemas. Indicaram ter ao menos uma situação problema para cada uma das quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão). Caso o aluno não consiga resolver as situações-problemas convencionalmente (utilizando números ou desenhos) o professor pode oferecer material concreto. A ideia é observar como o aluno procura resolver a situação problema, isso pode ser feito como o aluno conseguir, ele pode utilizar, desenhos, esquemas, operações convencionais. Caso o aluno não leia as professoras fazem isso na tentativa de compreender como resolve os problemas das situações propostas.

As professoras demonstraram preocupação em propor situações-problemas similares àquelas vinculadas nas avaliações do SARESP¹⁰. Situações-problema que costumam ser utilizadas pelas professoras foram socializadas no grupo, e podem ser vistas no Anexo 10. Uma situação problema citada como importante manter na avaliação foi: Uma bicicleta tem duas rodas, quantas rodas terão quatro bicicletas?

¹⁰ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP – é uma avaliação externa da Educação Básica, realizada desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP. O SARESP tem como finalidade produzir informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.

Para melhor visualização de todas as atividades sugeridas pelas professoras, o Quadro 16 apresenta os itens do roteiro e as respectivas atividades sugeridas pelas professoras nos encontros de coleta dados.

Quadro 16 – Atividades sugeridas pelas participantes no processo de elaboração de uma avaliação pedagógica para atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual.

| Atividade – Avaliação Pedagógica de acordo como Anexo I da Resolução SEE 11/2008 | |
|--|--|
| Sugestões de atividades pelas professoras participantes. | |
| Interesse | Questionaram: qual tipo de interesse? No caso de investigar o interesse do aluno, observação durante realização da avaliação pedagógica. Para conhecer no que o aluno se interessa foi proposto organizar o ambiente de avaliação em cantinhos para ter opção de escolha. Realização do Roteiro de entrevista com o aluno. Propor assistir a um vídeo circense, para verificação do interesse e conhecimento sobre o tema que irá nortear a avaliação. Observação em vários momentos e ambientes. Observar se o interesse do aluno em participar das atividades. |
| Atenção | Observar se o aluno presta atenção no que estou dizendo. Durante as atividades, durante o vídeo circense. |
| Concentração | Quebra-cabeça. Durante as atividades. |
| Compreensão e Atendimento a ordens | Pedir e anotar o número de um funcionário da escola indicado pela professora |
| Habilidade sensório-motora | |
| a) Percepção e memória visual | Memorex – jogo da memória |
| b) Percepção e memória auditiva | Reescrita da fabula A lebre a tartaruga para os anos iniciais. Atividade considerada boa para avaliar a atenção e concentração. Observar a demonstração de atenção durante a atividade. Pedir para escrever uma parlenda que saiba decor. |
| c) Percepção de diferenças e semelhanças | Jogo dos sete erros. |
| d) Orientação temporal | Calendário. Recortar os meses, organizar, e circular o natal, mês do aniversário, férias, datas mais importantes. Carnaval, páscoa, dia das mães. |
| e) Orientação espacial | Desenho na folha, observar como usa a folha. Desenhe o que você mais gosta do circo. Desenhar a casa ou a planta da casa e escrever seu endereço. |
| Habilidades motoras | Jogar, recortar e colar. |
| Pensamento lógico | Organizar uma situação em sequência lógica |
| Expressão Criativa | Desenho utilizando uma forma geométrica de triangulo, oferecer diferentes materiais, retalhos, barbante, cola, lápis, canetinhas. |
| Linguagem comunicação: oral | Manter um diálogo. Relatar a história que irá reescrever Verificar a Leitura: Um texto de circulação social, evitar textos didáticos. Dois textos diferentes para anos iniciais e outro para os anos intermediários. Interpretação do texto com perguntas como: |

| | |
|----------------------------------|---|
| | Que tipo de texto? Quem é o Autor? Se o aluno não ler, ler para ele e fazer os questionamentos. |
| Linguagem e comunicação: escrita | Na verificação da escrita preencher a Ficha de Identificação pessoal e desenhar a família. Ditado de palavras. Reescrita. |
| Raciocínio lógico-matemático | Resolução de problemas. Ditado de números. Utilizar material concreto na resolução dos problemas, caso necessário. |

Enquanto as professoras sugeriam atividades pertinentes para avaliar os alunos em cada um dos itens indicados no roteiro de avaliação pedagógica, elas ponderaram também sobre os assuntos:

- Tempo de realização das atividades no processo de avaliação pedagógica para decisão de frequência em sala de recursos de Deficiência Intelectual.
- Cuidados na realização das atividades no processo de avaliação pedagógica para decisão de frequência em sala de recursos de Deficiência Intelectual.
- Sequência de atividades no processo de avaliação pedagógica para decisão de frequência em sala de recursos de Deficiência Intelectual.
- Temática das atividades para decisão de frequência em sala de recursos de Deficiência Intelectual.

Estes quatro aspectos observados nos relatos das professoras foram considerados relevantes para a pesquisa por fornecer informações sobre os procedimentos desejáveis em uma avaliação pedagógica segundo o relato das professoras.

5.6.1. Tempo de realização das atividades no processo de avaliação pedagógica para decisão de frequência em sala de recursos de Deficiência Intelectual.

As professoras participantes fizeram um cálculo do tempo de realização da avaliação pedagógica. Considerando a quantidade de atividades, indicaram que este seria um processo de avaliação pedagógica extenso, com duração de dois dias para a realização pelo aluno de todas as atividades propostas. Ponderaram que a realização de todas as atividades em um dia seria cansativo para o aluno, podendo levá-lo a não apresentar desempenho compatível com seu repertório e potencial. Por esta razão,

indicaram a possibilidade de conduzir avaliação concomitante de dois alunos, um deles até a hora do intervalo e o outro após o intervalo (invertendo a ordem no dia seguinte). Desta forma, cada um deles participaria de atividades por dois dias, aproximadamente 1 hora e 60 minutos por dia¹¹.

5.6.2. Cuidados na realização das atividades no processo de avaliação pedagógica para decisão de frequência em sala de recursos de Deficiência Intelectual.

A abordagem inicial deve ocorrer, de acordo com as participantes, de maneira informal, por meio de uma conversa amigável e sincera. Uma vez com o aluno no ambiente de avaliação, indicaram propor primeiro as atividades que envolvam jogos e desenhos para depois iniciar atividades de escrita e resolução de problemas.

A conversa inicial deveria ser orientada pelas questões do roteiro de entrevistas com os alunos. De acordo com a experiência das professoras, muitas vezes alunos chegam para realizarem avaliação, desmotivados, e recusando realizar qualquer tarefa; por isso, antes de iniciar a avaliação propriamente dita consideram necessário ter mais de uma conversa com alguns alunos até convencê-los a participar das atividades propostas. As professoras relatam que muitos alunos chegam para avaliação com baixo nível de autoestima, e indicaram relacionar esta condição à recusa destes alunos quanto a participar das atividades e manter um diálogo mais longo. A P4 disse: “o que é que vai fazer, para, vai levantar a autoestima dele, tem que sair daqui com uma resposta P”.

Para tanto elas indicam que, notando este tipo de fragilidade, conversar e se mostrar disponíveis a ouvi-los, dispor-se a contar aspectos de sua própria vida (se tem filhos, se são casadas, se houve perdas na família), costuma produzir uma proximidade que leva o aluno a relatar dificuldades pelas quais passam e, por fim, a concordar com a realização das atividades necessárias no processo de avaliação pedagógica.

Relatam situações em que, de acordo com sua percepção, alunos necessitam apenas ser escutados, não apresentam deficiência, e que depois de terem essas conversas voltam para suas salas de aulas e começam a participar, demonstram interesse pelo que

¹¹ Resolução SE nº 8/2012. A partir de 2013 a sigla HTPC (Horário de Trabalho Coletivo) foi substituída por ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), devido às mudanças no tempo de reunião que era de 60 minutos e passou a ser de 50 minutos igualando com o tempo da hora aula.

dizem seus professores e melhoram seu rendimento sem precisar necessariamente frequentar a sala de recursos.

A experiência tem demonstrado que, com esta abordagem, mesmo os alunos que inicialmente resistem, frequentemente realizam as atividades, segundo as professoras. Porém não indicam como este convencimento seria feito com alunos com os quais não tem contato antes do processo de avaliação. Não chegam a indicar quem faria este convencimento aos alunos que estudam em outra escola e precisam desta avaliação para ter acesso ao atendimento em sala de recursos.

5.6.3. Sequência de atividades no processo de avaliação pedagógica para decisão de frequência em sala de recursos de Deficiência Intelectual.

Embora as professoras participantes não tenham definido uma sequência rígida de atividades a serem seguidas, recomendaram iniciar por aquelas que envolvessem conversas e desenhos, para depois propor as atividades de leitura, escrita e resolução de problemas. Esta sequência deixaria o aluno mais familiarizado com a professora e com a situação e mais à vontade. Indicaram que, na experiência delas, iniciar os trabalhos pela atividade da ficha de identificação e desenho da família tem demonstrado boa aceitação por parte dos alunos. As professoras foram insistentes na defesa da importância da atividade de desenho da família como parte do processo, argumentando que o desenho pode revelar muito sobre a criança. Iniciar o processo de realização das atividades pela ficha de identificação do aluno foi considerado, pelo grupo de professoras da pesquisa, como recomendável.

5.6.4. Temática das atividades para decisão de frequência em sala de recursos de Deficiência Intelectual.

Durante os encontros as professoras foram sugerindo atividades para avaliar cada item constante no roteiro de avaliação pedagógica; a certa altura, manifestaram preocupação com a quantidade de atividades isoladas e aparentemente sem conexão entre si que estava se tornando a avaliação pedagógica. Diante desta situação surgiu a ideia de basear todas as atividades em um tema, tendo sido indicado como tema “o circo”.

Este tema foi eleito pelas professoras por ser abrangente, possibilitando a inclusão de atividades sobre animais, bailarina, magico, dentre outros. A proposta de ter um único tema para todas as atividades implica o risco de, não sendo de interesse do aluno, afete seu desempenho na avaliação, tanto do ponto de vista motivacional quanto de acesso a informações sobre o tema. Mesmo após terem indicado e ponderado sobre este risco, optaram por manter a indicação, mesmo em detrimento da possibilidade de identificar, no contato direto com o aluno, outros eventuais interesses, privilegiando então o que já estará estruturado previamente. De acordo com elas, um tema como o escolhido é suficientemente abrangente para proporcionar exploração de várias aptidões e, em certa medida, ajustar ao interesse específico do aluno.

5.7. O papel do processo de avaliação pedagógica na inserção do estudante em sala de recursos de deficiência intelectual.

Sobre a finalidade da avaliação pedagógica, as professoras questionaram se a realização do processo de avaliação pedagógica forneceria informações suficientes para identificar a deficiência intelectual e assim optarem pela frequência do aluno em sala de recursos ou a realização deste processo seria para confirmar uma suspeita da equipe escolar de que o aluno precisa do atendimento em sala de recursos. No Quadro 17 é apresentado diálogo das participantes em que as professoras questionam qual seria a finalidade da avaliação pedagógica.

Quadro 17 – Diálogo mantido pelas participantes sobre a finalidade da avaliação pedagógica para encaminhamento de alunos para sala de recursos de deficiência intelectual.

P3: Só que espera ai uma coisa. A gente só vai fazer esta parte inicial aqui se a gente perceber que o aluno tem deficiência, alguma coisa, porque tem um monte, uma enxurrada, uma lista de alunos lá para avaliar, e ai faço o que? Tomo contato com o aluno, já vejo, se tem se não tem e continuo com os passos ou início de todo mundo por aqui?

P: é pra identificar ou pra confirmar?

P3: pra confirmar, porque gente aja gás, por isso que tem que ser o aluno que tem, porque isso tudo só tem sentido para o aluno que tem deficiência, essa avaliação está ficando hiper extensa, hiper detalhista, essa avaliação vai ser só com quem você já tem quase certeza que é.

As professoras verbalizam a dificuldade que será avaliar, como o recomendado legalmente, todos os alunos indicados pela equipe escolar, e ainda, realizar a verificação

daqueles que já chegam com o cadastro de deficiência intelectual no Sistema de Cadastro de Alunos incluído por escolas em que os estudantes estiveram anteriormente.

Para Boer (2012) a finalidade da avaliação pedagógica não se refere a identificar ou confirmar a deficiência, mas em levantar informações sobre as potencialidades e necessidades dos alunos.

No ano de 2007, o roteiro de avaliação pedagógica passou a ser utilizado como ferramenta das salas de recursos com o objetivo de levantar dados sobre as potencialidades e necessidades específicas dos educandos, para dar respostas a demanda da escola em relação à definição de Deficiência Intelectual e à construção de um plano individual.

As professoras durante o desenvolvimento da pesquisa, não citaram, durante os encontros, como função do processo de avaliação pedagógica o levantamento de dados sobre as potencialidades dos estudantes. No processo de elaboração da avaliação pedagógica, desta pesquisa, o interesse das professoras, pareceu concentrar-se na investigação de características que indiquem ao professor aquele ser o aluno público alvo de sua sala. Além disso, o processo de avaliação pedagógica está diretamente relacionado à definição de deficiência intelectual.

Boer (2012), em orientação técnica denominada: “Flexibilização Curricular: uma construção a partir da avaliação pedagógica” para professores especialistas de sala de recursos de deficiência intelectual, supervisores de Educação Especial e professores coordenadores do núcleo pedagógico de educação especial – PNCP, em 2010, selecionou como dinâmica de trabalho o seguinte tópico: “entender conceitualmente a deficiência intelectual como base norteadora para o processo de avaliação pedagógica”. (p.93). As professoras das salas de recursos receberam orientação, por parte do CAPE¹² de que devem considerar no processo de avaliação pedagógica o conceito de deficiência intelectual.

O conceito de deficiência intelectual utilizado pela Secretaria de Educação é o vinculado pela AAIDD que dispõe sobre os tipos de apoio as pessoas com deficiência intelectual. Almeida (2012) aponta avanços no empenho da AAIDD em superar o

¹² O Centro, hoje denominado Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado-CAPE atua no gerenciamento, acompanhamento, e suporte às ações regionais de educação especial, nos processos de formação continuada, na provisão de recursos e na articulação das escolas com a comunidade, procedendo a orientações e encaminhamentos. http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/cape22.asp

processo de diagnóstico que apenas identificava os déficits, passando a considerar elementos sociais e ambientais.

Mais importante, enfatizou oferta de programas para pessoas com deficiência intelectual com planejamento de oferta de suporte/apoio personalizado aos indivíduos com deficiência intelectual de modo a ajuda-las a alcançar o mais alto nível de funcionamento. (p.61)

Mesmo que conceito de deficiência tenha avançando para uma abordagem mais ecológica o conceito é uma definição médica, não há neste conceito preocupações pedagógicas, de aprendizagem. Parece contraditório considerar uma definição de deficiência intelectual em um processo de avaliação pedagógica que teria a finalidade de identificar as potencialidades dos alunos.

Não fica clara legalmente a função da avaliação pedagógica, o que fica estabelecido normativamente é que a avaliação pedagógica é necessária para o encaminhamento dos alunos para os serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos. “O encaminhamento dos alunos de que trata o caput deste artigo para serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos far-se-á somente após avaliação pedagógica realizada em conformidade com o disposto na presente resolução”. (Resolução SEE 11/2008).

Os alunos de que trata o caput da resolução são aqueles considerados com necessidades educacionais especiais definidas em: deficiência física, mental, sensorial e múltipla; alunos com altas habilidades, superdotação; transtornos invasivos de desenvolvimento e “com outras dificuldades ou limitações acentuadas no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares e necessitam de recursos pedagógicos adicionais”. (Resolução SE 11/2008)

A falta de clareza quanto à finalidade da avaliação tanto em textos legais quanto em publicações norteadoras dificulta o processo de avaliação pedagógica, levando, dependendo da finalidade entendida pelos envolvidos, na confirmação de um rotulo já recebido.

As condições de trabalho das professoras das salas de recursos podem favorecer interpretações equivocadas e eventualmente uso inadequado da proposta de avaliação pedagógica. Geralmente na escola existe apenas uma sala de recursos, a professora especialista tem dificuldades em lidar com a demanda de professores que solicitam avaliação, ou recomendam que este ou aquele aluno deva ser de sala de recursos. O não esclarecimento por parte das publicações oficiais gera uma tensão na relação entre

professores regulares e professor da sala de recursos que muitas vezes acaba cedendo ou compactuando com ações que pouco colaboram na aceitação do aluno com deficiência intelectual e na criação de mecanismos capazes que fazer com que ele aprenda. Tais como o desenvolver um trabalho em colaboração, professores das salas de recursos trabalhando em consonância com os professores das classes regulares. Sobre o trabalho colaborativo consular

6. ELABORAÇÃO DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA: SÍNTESE DOS PRINCIPAIS RESULTADOS

A seguir são apresentados sinteticamente os principais resultados por categorias temáticas e por instrumentos sugeridos pelas professoras como importantes para a realização da avaliação pedagógica. São apresentadas, ainda, as conclusões que os dados permitiram obter e providencias que indicam eventuais limites metodológicos do trabalho além de sugestões de novos estudos a serem feitos.

Seleção dos estudantes para realização da avaliação pedagógica

Foi apontada pelas professoras a necessidade de ser feita uma seleção dos alunos que irão realizar o processo de avaliação pedagógica. Esta seleção dos alunos se faz necessária devido à quantidade de alunos indicados pela equipe escolar para a realização da avaliação pedagógica e a complexidade da avaliação.

As professoras ressaltaram que há um risco na seleção dos alunos que irão participar da avaliação pedagógica, pois pode haver a exclusão de um aluno que realmente necessitaria dos serviços de apoio especializado se avaliado de acordo com os procedimentos considerados necessários e adequados pela legislação e pelas professoras participantes.

O Papel da família no processo de avaliação pedagógica

O papel da família no processo de avaliação pedagógica foi considerado pelas professoras como importante e necessário. Foi feita a inclusão no processo de avaliação pedagógica de uma entrevista a ser realizada com os pais para levantamento de informações consideradas necessárias para o andamento do processo de avaliação pedagógica.

O estudante no processo de avaliação pedagógica

No roteiro de avaliação pedagógica consta que os avaliadores devem observar os alunos nos diferentes espaços escolares e verificar o seu desempenho em vários itens mediados por atividades sugeridas pelo avaliador. As professoras consideraram, porém necessário para o processo de avaliação pedagógica ouvir os alunos, saber a versão do aluno dita por ele mesmo. Por esta razão incluíram, no processo de avaliação pedagógica um roteiro de entrevista a ser realizado com o aluno.

A participação do professor de sala comum no processo de avaliação pedagógica

A participação do professor de sala comum no processo de avaliação pedagógica foi garantida por meio de uma ficha de encaminhamento a ser preenchida pela equipe escolar mediada pelo professor coordenador como condição para a realização da avaliação pedagógica pelas professoras das salas de recursos.

O papel do professor de sala de recursos no processo de avaliação pedagógica

O papel das professoras especialistas no processo de avaliação pedagógica não está claro legalmente ou entre elas.

As atividades no processo de avaliação pedagógica

Foi observada uma confusão, por parte das professoras participantes, quanto à definição de alguns itens do roteiro de avaliação pedagógica. Houve também a sugestão de atividades mais voltadas à verificação da aprendizagem, pelo aluno, do currículo escolar com finalidade de avaliar os itens constantes do roteiro de avaliação pedagógica.

O papel do processo de avaliação pedagógica

Falta de clareza quanto à finalidade da avaliação em textos legais, publicações norteadoras e pelas professoras.

Instrumentos sugeridos pelas professoras ao processo de avaliação pedagógica:

Ficha de encaminhamento de alunos para avaliação pedagógica

Roteiro de entrevista com o aluno

Ficha de entrevista estruturada com os pais

Atividades a serem realizadas pelos alunos

Ficha de encaminhamento de alunos para avaliação pedagógica

A grande quantidade de alunos indicados pela equipe escolar pode ocorrer devido ao desconhecimento da equipe escolar das especificidades dos alunos com deficiência intelectual e também porque não existe um procedimento estabelecido para o encaminhamento dos alunos para avaliação pedagógica. Como sugestão para que a equipe escolar reflita melhor sobre os motivos que estão levando ao encaminhamento dos alunos para avaliação pedagógica e também a fim de obter informações dos professores da classe regular sobre os alunos que possivelmente irão realizar o processo de avaliação pedagógica, foi proposta uma ficha de encaminhamento de alunos para a realização da avaliação pedagógica a ser preenchida pelos professores da classe comum mediado pelo coordenador da escola. Esta ficha teria também a finalidade de estabelecer com as escolas, que não possuem professores especializados devido à ausência de sala de recursos intelectual, um canal de comunicação, um meio pelo qual estas escolas também possam encaminhar seus alunos para avaliação pedagógica.

Roteiro de entrevista com o aluno

Este foi incluído no processo de avaliação pedagógica pelas professoras devido a uma necessidade prática de ouvir os alunos indicados como candidatos a sala de recursos de deficiência intelectual, conhecer seus interesses e perspectivas. Foi possível perceber também que o roteiro de entrevista com o aluno seria uma maneira de selecionar os alunos com os quais as professoras considerassem mais pertinentes continuar com o processo de avaliação pedagógica devido à verificação de características que podem indicar estes serem alunos de suas salas de recursos. O roteiro parece querer abordar, com os alunos, aspectos que consideram como indicativos da presença de características que definem uma pessoa com deficiência intelectual.

Ficha de entrevista estruturada com os pais

Devido à necessidade e reiterada importância dada pelas professoras em conhecer e obter informações com a família dos alunos candidatos a sala de recursos, elas organizaram uma entrevista estruturada a ser realizada com os pais. O roteiro foi trazido por uma professora e socializado com as demais, houve modificações sugeridas pelas professoras que incluíram ou excluíram perguntas mediante os seguintes critérios: probabilidade de uso da informação, possibilidade de constranger a pessoa, clareza da linguagem e fluidez da entrevista. Foi constatado, porém, dúvidas por parte das professoras sobre a finalidade da entrevista com a família como elemento imprescindível para a decisão de encaminhamento dos alunos para a sala de recursos. Houve também controvérsias sobre em que momento do processo de avaliação a entrevista deve ser realizada.

Atividades a serem realizadas pelos alunos

As professoras indicaram atividades que consideraram pertinentes para avaliar os itens proposto pelo roteiro de avaliação pedagógica. As professoras mostraram dificuldades em definir cada item a ser avaliado. Também houve divergências sobre a melhor atividade para avaliar cada item, porém, as professoras acabaram chegando a um acordo sobre as atividades a propor aos alunos.

Em síntese o roteiro de avaliação pedagógica, sugerido pelas professoras teria a seguinte sequência:

- 1) Análise da ficha de encaminhamento de alunos para avaliação pedagógica pelo professor especialista;
- 2) Entrevista com o aluno;
- 3) Realização, pelo aluno, das atividades;
- 4) Entrevista com os pais
- 5) Relatório pedagógico dizendo da necessidade ou não do aluno frequentar a sala de recursos de deficiência intelectual.

Vale ressaltar que os dados obtidos são limitados ao grupo de professoras pesquisadas, um pequeno universo da rede estadual de ensino. As discussões e resultados se basearam no que as professoras relatam e em suas sugestões de instrumentos e procedimentos de como indicaram que deva ser uma avaliação pedagógica. É importante considerar, contudo, que manifestações de cada participante em um contexto coletivo podem não corresponder ou corresponder apenas parcialmente

ao que estes pensam ou realizam individualmente, seja pela dificuldade de expressar opiniões divergentes, seja pela possibilidade de o ambiente coletivo alterar percepções e compreensões dos participantes, sob a influência do grupo. Neste sentido, a coleta de dados poderia ser mais completa com a inclusão de uma etapa individual, antes ou após a situação de trabalho coletivo.

Os encontros dos grupos focais com as professoras das salas de recursos foram realizados em horário de ATPC; como cada escola organiza o cumprimento deste período de estudos com os professores em diferentes horários e dias da semana, isto dificultou o estabelecimento de um horário comum em que todas as professoras pudessem participar, ocasionando a impossibilidade de participação em tempo integral de uma das professoras participantes. Este entrave poderia ter sido evitado desde que todo o grupo pudesse reunir em outro horário, o que não foi possível, pois uma professora trabalhava no período noturno em outra escola na Educação de Jovens e Adultos – EJA e não poderia se reunir ao grupo em outro horário, mesmo no período noturno. Ou seja, não foi encontrada solução para a permanência desta professora durante todo o tempo em que durava o grupo focal. Sua exclusão como participante da pesquisa foi cogitada, foi considerado que suas contribuições durante o tempo em que pudesse permanecer no período de coleta de dados, seriam válidas, mais do que a sua não participação na pesquisa. Também houve a falta de duas professoras em dias diferentes nos encontros. Apesar dos encontros terem sido agendados previamente e os seguintes confirmados ao final de cada encontro, aconteceram imprevistos e o não comparecimento de duas professoras. Os encontros aconteceram sem a presença delas e, para minimizar os problemas decorrentes da ausência para a participação dos faltantes, no início de cada encontro era retomado o que havia sido discutido no encontro anterior.

A pesquisadora atua profissionalmente no campo que investiga e as professoras das salas de recursos podem ter visto a situação de coleta de dados como um momento de formação, no qual teriam a oportunidade de organizar coletivamente uma avaliação pedagógica. Este contexto gerou uma situação de coleta de dados menos formal e mais abrangente, tendo sido abordadas questões não vinculadas diretamente ao objetivo da pesquisa, como: emprego da pessoa com deficiência, relatos de quando atuavam em classe especial, discussão de caso de alunos que atendem. Devido às afinidades do grupo, esta questão exigiu da pesquisadora, durante os encontros, intervenções destinadas a fazer com que a conversa voltasse a girar em torno do objetivo; isto pode,

de algum modo, ter influenciado no ritmo e na direção das discussões e, eventualmente, na opinião e sugestões das professoras.

Os produtos deste trabalho podem ser úteis para professores de salas de recursos de deficiência intelectual, professores coordenadores e diretores, entre outros profissionais que trabalhem direta ou indiretamente com aluno com deficiência intelectual. Estas pessoas encontrarão aqui indicações de instrumentos e procedimentos que foram considerados relevantes para a concretização da avaliação pedagógica como condição para entrada de alunos em sala de recursos de deficiência intelectual na rede estadual. Encontrarão também a indicação de um conjunto de atividades que poderiam, de acordo com professoras responsáveis por este processo, estabelecer um adequado ponto de partida para definir pela inserção ou não de alunos indicados pela equipe escolar como candidatos à sala de recurso, assim como suas dúvidas e questões que merecem melhor exame, tanto do ponto de vista da pesquisa quanto das providências de quem responde pelas políticas públicas e pela concretização delas no atendimento ao deficiente intelectual.

Os dados obtidos indicam, ainda, a necessidade de investigar como este processo ocorre na prática, se as indicações feitas pelas participantes são utilizadas, se há diferença nos resultados da implementação da proposta de avaliação pedagógica elaborada pelas professoras das salas de recursos de deficiência intelectual desta diretoria de ensino quando comparada com a avaliação pedagógica elaborada por outras professoras de outros lugares do Estado de São Paulo. É esperado, enfim, que as considerações feitas pelo grupo de participantes possa servir como base para reflexões, enriquecimento e fortalecimento dos professores de salas de recursos de deficiência intelectual no entendimento das contradições, confusões e desafios referentes a uma dimensão de sua prática traduzida na avaliação de alunos para frequência em sala de recursos de deficiência intelectual.

De certo modo a avaliação pedagógica elaborada pelas professoras das salas de recursos participantes apresenta características de uma avaliação psicológica. Apesar de atuarem em contexto escolar, os instrumentos e procedimentos indicados pelas professoras como importantes em uma avaliação pedagógica parecem voltados, ainda, para o recolhimento de informações que as ajude a responder se este aluno é ou não público de sua sala. Isso pode refletir as orientações vinculadas por legislações, publicações oficiais e orientações técnicas que recomendam que as professoras

especialistas devam em suas avaliações considerar o roteiro de avaliação pedagógica e a definição de deficiência intelectual ao mesmo tempo em que buscam conhecer as potencialidades dos alunos. Trabalhos futuros podem investigar como está se dando na prática a avaliação dos alunos para entrada em sala de recursos de deficiência intelectual, analisando até que ponto esta avaliação identifica as potencialidades dos alunos assim como fornecem indícios suficientes aos professores tomarem a decisão de matricular alunos em sala de recursos de deficiência intelectual.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho era de investigar os aspectos relevantes do processo de elaborar uma avaliação pedagógica de encaminhamento para a sala de recursos de deficiência por meio do encontro em grupo focal de professoras das salas de recursos de deficiência intelectual.

Os encontros foram norteados pelo roteiro de avaliação pedagógica constante no anexo I da Resolução 11/2008 e tinham como pressuposto de que a construção coletiva de uma avaliação pedagógica, pelas professoras das salas de recursos, resultaria em informações sobre as dificuldades e facilidades que estes profissionais vivenciam na realização de uma exigência determinada legalmente, além de fornecer indícios que permitiriam ao pesquisador compreender o motivo pelo qual, as participantes, sugeriram um instrumento, ou como analisam determinadas atividades sugeridas.

Os dados demonstraram que as professoras participantes da pesquisa apresentaram dificuldades em definir os itens a serem avaliados indicados pelo roteiro de avaliação pedagógica, indicando apesar de ser uma normativa não a utilizem com frequência nas avaliações que já realizam com os alunos. A dificuldade em definir o item a ser avaliado gerou dificuldades na proposição de atividades. Algumas atividades sugeridas pareciam querer avaliar os conteúdos escolares mais do que as habilidades indicadas no roteiro.

As participantes sugeriram incluir no processo de avaliação pedagógica o instrumento “roteiro de entrevista com o aluno” que não consta no roteiro norteador. O motivo pelo qual, as participantes, optaram pela inclusão deste instrumento foi à necessidade de conhecer os interesses e projetos dos alunos, saber o que eles dizem de si mesmo e também por ser pertinente na exclusão de alunos do processo de avaliação pedagógica. Os alunos que nesta interação com o avaliador não apresentem características que possa indicar ele ser público alvo da sala de recursos os professores o deixam de fora do restante do processo de avaliação pedagógica. Esta decisão é tomada mediante a quantidade de alunos que são indicados para avaliação pedagógica pelas escolas, sendo a lista de alunos maior do que a capacidade das professoras em realizar, como relataram que deve ser todo o processo de avaliação pedagógica de todos os alunos. Esta situação tem um risco que demonstrou ser de conhecimento das participantes: excluir um aluno do processo de avaliação pedagógica sem tê-lo realizado

em sua totalidade pode resultar no não atendimento especializado a um aluno que na verdade precisa. A inclusão de um item não constante no roteiro pode indicar também que este recurso para nortear a avaliação pedagógica não está correspondendo a algumas necessidades dos envolvidos no processo de avaliação.

Foi possível constatar que as professoras consideram a participação da família importante para o processo de avaliação pedagógica e definiram uma entrevista estruturada para ser realizada com o responsável pelo aluno, a fim de conhecerem a dinâmica familiar e obter mais informações sobre os alunos, contudo indicaram que iriam realizar a entrevista em questão com os pais dos alunos já matriculados em sala de recursos. Esta situação pode sugerir que as professoras possuem em suas salas de recursos alunos dos quais a entrevista com os pais não foi realizada, ao menos, formalmente, e a ausência desta entrevista, não impediu a presença deste aluno na sala de recursos, o que nos leva a pensar se a entrevista com os pais é imprescindível no processo de avaliação pedagógica.

De maneira geral a avaliação elaborada pelas professoras das salas de recursos indica ter sido construída de maneira a auxiliá-las a encontrar características que indiquem o aluno ser público alvo da sala de recursos de deficiência intelectual. As professoras, por meio da avaliação pedagógica procuram indícios de deficiência intelectual demonstrado pelo aluno que justifiquem a presença dele em sua sala, assim precisam destas informações para a elaboração do relatório pedagógico.

As professoras não encontram respaldo em documentos legais ou oficiais, (Resolução 11/2008 e o Livro: Deficiência Intelectual: realidade e ação). Estes documentos orientam que as professoras das salas de recursos devem realizar a avaliação pedagógica do aluno para matrícula em sala de recursos de deficiência intelectual levando em consideração a definição de deficiência intelectual e conduzir o processo de maneira que a avaliação valorize as potencialidades dos alunos.

O assunto aqui abordado traz aspectos que podem e devem ser ainda discutidos e aprofundados em outras investigações que avancem na compreensão dos motivos pelos quais as professoras são orientadas a realizar tal avaliação, assim como investigar como se daria a aplicação de uma avaliação pedagógica na prática analisando o que foi dito e o que foi realizado.

No ano de 2014 houve uma mudança na atribuição de aulas dos professores da educação especial. Legitimadas pelo Decreto 59.448/2013 que altera e acrescenta

dispositivos ao Decreto 55.078/2009, Resolução 08/2012 e Resolução 75/2013, as turmas das Salas de Recursos para atribuição das aulas foram organizadas na seguinte conformidade: 1.Sala de Recurso com até 5 (cinco) alunos matriculados: 1 Turma - 10 aulas; 2.Sala de Recurso com 6 (seis) a 10 (dez) alunos matriculados: 2 Turmas - 20 aulas; 3. Sala de Recursos com 11 (onze) a 15 (quinze) alunos matriculados: 3 Turmas - 30 aulas.

Esta normativa alterou a forma de atribuição de aulas aos professores, que passou a ser por turma de alunos e não por sala de recursos, com carga horaria de 25 aulas, independentemente do número de alunos nela matriculados. A pesquisa foi desenvolvida enquanto as professoras estavam atreladas as suas salas e não em turmas de alunos. O impacto que esta mudança de carga horaria irá causar na realização do processo de avaliação pedagógica ainda será conhecido.

REFERENCIAS

AAIDD. Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports. Ed.11, 2010. 259 p.

ANACHE, A. A. **Diagnóstico ou inquirição? Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola.** Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

ANACHE, A. & MITJÁNS, A. Deficiência mental e a produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. Pesquisas sobre deficiência mental. **Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. v.11, nº 2, Campinas, SP, 2007. p.253-274.

ALMEIDA, M. A. O caminhar da deficiência intelectual e classificação pelo sistema de suporte/apoio. In: (Org) ALMEIDA, M. A. **Deficiência Intelectual: realidade e ação.** São Paulo, p. 51-61, 2012.

ALVES, D. O. Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado. Ministério da Educação, Brasília, 2006.

CAMPEÃO, M. S.; HABIB, S.; FELBERG, A. R. Deficiência Intelectual. In: (Org) FERREIRA, E. L. **Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência.** Mogi das Cruzes: Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas, v. 6, p. 15-74, 2011.

BAFFI, M. A. T. **Modalidades de Pesquisa:** Um Estudo Introdutório. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/met02a.htm>> Acesso em: 07 nov. 2011.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial.** v. 17, p. 59-76, mai./ago. 2011.

BASSEDAS, E. et. all. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1996. Tradução: Beatriz Affonso Neves.

BISSOLI NETO, J. Legislação e situação atual das Classes Especiais no Estado de São Paulo. In: **Educação Especial em Debate.** São Paulo: Casa do Psicólogo: Conselho Regional de Psicologia, 1997. p.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Brasília, 1996

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1998.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007.** Brasília: Secretaria de Educação do Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília: Secretaria de Educação do Ministério da Educação, 2005.

BRASIL. **Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRIDI, F. R. S. **Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado**. 2011. 210f. Teses (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

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

CANGUIKHEM, G. O normal e o patológico, tradução de Mana Thereza Redig de 6.ed. rev. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

COLLARES, C.A.L. & MOYSÉS, M.A.A. O profissional de saúde e o fracasso escolar compassos e descompassos. In: **Educação Especial em Debate**. São Paulo, Casa do Psicólogo-CRP/06, 1997.

CRUZ NETO, O. MOREIRA, M. R. SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In: **Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**, Ouro Preto. Anais. Minas Gerais: ABEP, 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. v. 8. Brasília: Líber. Livro Editora, 2004.

DUPAS, M. A. **Pesquisando e normatizando: noções básicas e recomendações úteis para a elaboração de trabalhos científicos**. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

EVANGELISTA, L. M. C. **Novas abordagens do diagnóstico psicológico da deficiência mental**. São Paulo: Vetor, 2002

FALKEMBACH, Elza Maria F. **Diário de campo: um instrumento de reflexão**. In: Contexto e educação. Ijuí, RS Vol. 2, n. 7 (jul./set. 1987), p. 19-24

GARCIA, R. M. C. Reflexões teórico-metodológicas acerca das políticas para a educação especial no contexto educacional brasileiro. In: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 16, n. 27, p. 131-142, jan./jun. 2007.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, Editora, 2005.

- GERHARDT, T.E.; LOPES, M.J.M.; ROESE, A.; SOUZA, A. A construção e a utilização do diário de campo em pesquisas científicas. **International Journal of Qualitative Methods**. 2005.
- KRUEGER, R.A. **Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research**. London: Sage Publications, 1996.
- GLAT, R. BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto da escola inclusiva. In: GLATI, R. (Org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 7ed. Rio de Janeiro: Letras. 2004. p.15-35.
- MACHADO, A. M. **Reinventando a avaliação Psicológica**. Tese de Doutorado, Psicologia Social - IPUSP, São Paulo, 1996.
- MACHADO, F. S.; NAZARI, J. Aspectos históricos das pessoas com deficiência no contexto educacional: rumo a uma perspectiva inclusiva. **Lentes Pedagógicas**, v. 1, n. 2, p. 22-36, 2012.
- MACHADO, A. M. **Crianças de Classe Especial – Efeitos do encontro da Saúde com a Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- MACHADO, A. M., & Sousa, M. P. R.. **As crianças excluídas da escola: um alerta para a Psicologia**. In: Psicologia Escolar: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos qualitativos, 2, A pesquisa qualitativa em debate, Bauru, 2004. Anais, Bauru: SIPEQ, 2004. 1 CD.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MELO, P. S. L; ARAÚJO, W. P. **Grupo Focal na Pesquisa em Educação**. UFPI Disponível em http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_10_2010.pdf. Acesso em 22 jan. 2012
- MENDES, E.G.; MALHEIROS, C.A.L. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço de "tamanho único" do atendimento educacional especializado?. In. MIRANDA, T.G.; FILHO, T.A.G.(org). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBa, 2012. pp.349-366.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v.11, n.33. set/dez, 2006.
- MENDES, E. G. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. In: **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 14, nº 24, 2002.

MENDES, E. G. Título: Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. São Paulo; s.n; 1995. p.387.

NETO, O. C. Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. Fiocruz. **Trabalho apresentado no XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**, realizado em Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil de 4 a 8 nov. 2002.

OLIVEIRA, A. A. S. LEITE, L.P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n.57, p. 511-524, out/dez. 2007.

OMOTE, S. Normalização, interação, inclusão. Ponto de Vista: **Revista de Educação e Processos Inclusivos**. Florianópolis, SC. v.1, n.1, julho/dezembro de 1999.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985. Tradução: Ana Maria Netto Machado.

PATTO, M. H. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo, Quieiroz, 1991.

PATTO, M.H.S. **Laudos psicológicos: notas para urna reflexão**. *Jornal do Conselho Regional de Psicologia 6a. Região*, jan./fev/1995, n. 91, p.16.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: *Inclusão Escolar: pontos contrapontos*, São Paulo, Summus, 2006.

SÃO PAULO. (Estado) **Decreto N. 31.136** de 1º de março de 1958. *Diário Oficial do Estado*, de 2 de março de 1958, p.4. São Paulo, 1958.

SÃO PAULO. (Estado) **Decreto N. 5.884** de 21 de abril de 1933. *Diário Oficial do Estado*, de 3 de maio de 1933, p.17. São Paulo, 1933.

SÃO PAULO. (Estado) **Deliberação CEE nº 13**. *Diário Oficial do Estado*, de 11 de agosto de 1973, p. 20 e 21. São Paulo, 1973.

SÃO PAULO. (Estado) **Instrução DAE/SE**. *Diário Oficial do Estado*, de 24 de dezembro de 1986, p.13. São Paulo, 1986.

SÃO PAULO. (Estado) **Resolução SE nº 73** de 23 de junho de 1978. *Diário Oficial do Estado*, de 23 de junho de 1978, p. 19 e 20. São Paulo, 1978.

SÃO PAULO. (Estado) **Resolução SE nº 95** de 21 de novembro de 2000. *Diário Oficial do Estado*, de 10 de janeiro de 2001, p. 12. São Paulo, 2001.

SÃO PAULO. (Estado) **Portaria conjunta CENP/CEI/COGESP/DAE**. *Diário Oficial do Estado*, de 24 de dezembro de 1986, p.12. São Paulo, 1986.

SÃO PAULO. (Estado) **Resolução SE nº 11** de 31 de janeiro de 2008. Diário Oficial do Estado, de 01 de fevereiro de 2008, p. 16. São Paulo, 2008.

SÃO PAULO. (Estado) **Resolução SE nº 88** de 19 de dezembro de 2007.

SÃO PAULO. (Estado) **Resolução SE nº 11** de 31 de janeiro de 2008.

SÃO PAULO. (Estado) **Decreto nº 59.448** de 19 de agosto de 2013.

SÃO PAULO. (Estado) **Decreto nº 55.078** de 26 de novembro de 2009.

SÃO PAULO. (Estado) **Resolução SE nº 08** de 19 de janeiro de 2012

SÃO PAULO. (Estado) **Resolução SE nº 75** de 29 de novembro de 2013

SÃO PAULO, 2013a e SÃO PAULO 2013b).

SÃO PAULOa, (Estado) Secretaria da Educação. VOORWALD, H. J. C. FILHO, J. C. P. **Políticas públicas e educação: diálogo & compromisso**, 2013.

SÃO PAULOb (Estado) Secretaria da Educação. **A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno**, 2013.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado. **Deficiência intelectual: realidade e ação**. Org: ALMEIDA, M. A. 2012.

SCHALOCK, R. L., et al. Perspective: Mental retardation to intellectual disability. **Intellectual and Developmental Disabilities**. v. 45, n. 2, p. 116-124, 2007.

VELTRONE, A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: Identificação e caracterização**. 2011. 193f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

VETRONE, A. MENDES, E. G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. In **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012.

Segundo a Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001),

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa em caráter de Dissertação de Mestrado intitulado: Avaliação Pedagógica para atendimento em sala de recursos de Deficiência Intelectual, sob a responsabilidade da acadêmica Julia Gomes Heradão, sob orientação da pesquisa Prof^ª. Dr^ª. Ana Lucia Cortegoso, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – PPGEEs/UFSscar.

Informamos que essa pesquisa terá como objetivo geral: Analisar os aspectos relevantes no processo de elaboração da avaliação pedagógica para definição de atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual e como objetivos específicos: 1) Acompanhar a elaboração de instrumentos e procedimentos de avaliação pedagógica pelas professoras das salas de recursos a ser realizadas junto ao aluno. 2) Acompanhar as decisões na elaboração do processo de avaliação pedagógica no seu conjunto. 3) Identificar os processos relevantes e as dificuldades encontradas no processo considerando o roteiro, os objetivos e os resultados.

A realização desta pesquisa justifica-se pela escassez de estudos acerca da avaliação pedagógica a ser realizada pelas escolas para decisão de frequência de alunos nas salas de recursos de deficiência intelectual.

O critério para participação na pesquisa é ser professor de sala de recursos de Deficiência Intelectual. A participação dos professores consistirá em conceder uma entrevista semi-estruturada e frequentar cerca de quatro encontros de aproximadamente duas horas para planejar e organizar a avaliação pedagógica. Os aspectos relevantes que acontecerem em todas as ações citadas serão registrados no Diário de Campo.

A participação na pesquisa por meio da entrevista pode causar alguns riscos como eventuais constrangimentos que certas pessoas sentem em situação de entrevista ou diante de perguntas apresentadas na situação de entrevista, por desconhecer as respostas ou por não desejar apresentá-las a outras pessoas; você pode deixar de responder a qualquer pergunta ou desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer consequência para si. Mesmo não havendo manifestação nesta direção, o pesquisador estará atento a sinais de desconforto, propondo a interrupção da entrevista

se e quando considerar que existam tais desconfortos e não está sendo possível superá-los a partir da própria interação pessoal.

A participação na pesquisa por meio de grupo focal pode causar eventuais riscos como constrangimentos que certas pessoas sentem em expor suas ideias e pontos de vista a um grupo maior de pessoas, também podem sentir-se tímidas e pouco dispostas a participar dos assuntos propostos, para minimizar esta situação a pesquisadora irá mediar os encontros cuidando para que todos os participantes tenham seus momentos de fala e escuta, valorizando a contribuição de todos sem fazer julgamento de valor.

Em termos de benefícios, podem ocorrer reflexões por parte dos participantes sobre aspectos relevantes para um aprimoramento de sua prática como professor especialista em alunos com deficiência intelectual, a partir das informações solicitadas; caso haja interesse dos participantes, os pesquisadores poderão fornecer aos dados obtidos no estudo. Além disso, sua participação auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando mais informações e discussões que podem trazer benefícios para a área de educação especial e deficiência intelectual.

Ressaltamos que sua participação na pesquisa não é obrigatória e, a qualquer momento pode desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa não irá acarretar prejuízo profissional ou qualquer interferência em suas relações com a pesquisadora ou com a instituição Universidade Federal de São Carlos. Informamos também, que a participação na pesquisa não irá acarretar gastos financeiros. Qualquer gasto eventual por parte do professor ou escola para o desenvolvimento da pesquisa será ressarcido.

Asseguramos que todas as informações obtidas nesta pesquisa serão confidenciais e sigilosas sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, se necessário será utilizado nome fictício.

Você está recebendo uma cópia deste termo em que consta o telefone dos pesquisadores envolvidos, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Mestranda: Julia Gomes Heradão

Endereço: Rua Profº Hélio Rubens Galvão Aires, 40

Bairro: Jardim do Lago

Penápolis – SP – CEP:16.300-000

Fone: (18) 3652-0181 cel: (18) 8803-3214

e-mail: julia.heradao@gmail.com

Orientadora: Dr^a Ana Lucia Cortegoso

Endereço: Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905

São Carlos - SP

Fone: (16) 3351-8110.

Fui informado da segurança de que a escola e professores não serão identificados e que serão mantidas em caráter confidencial as informações fornecidas e que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia– Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

Eu, _____,
declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Local e data

Sujeito da pesquisa *

APÊNDICE 2 – COMPARATIVO ENTRE ROTEIRO ORIGINAL DE ENTREVISTA A SER FEITO COM A FAMÍLIA DO ALUNO E O QUE RESULTOU DA DISCUSSÃO.

| Entrevista com o responsável | |
|---|---|
| Nome e Grau de parentesco do(s) informante(s): | |
| Antes | Depois |
| 1. Identificação | |
| Não houve alterações | |
| Nome: _____ Tem apelido? () sim () não. Qual? _____ Ele(a) gosta? () sim () não. Por que tem esse apelido? _____ Data de Nascimento: ____/____/____ Endereço: _____ Telefone: () _____ - _____; () _____ - _____; Escola: _____ Série: _____ Período: ____ Escolas anteriores: _____ | Nome: _____ Tem apelido? () sim () não. Qual? _____ Ele(a) gosta? () sim () não. Por que tem esse apelido? _____ Data de Nascimento: ____/____/____ Endereço: _____ Telefone: () _____ - _____; () _____ - _____; Escola: _____ Série: _____ Período: ____ Escolas anteriores: _____ |
| 1. Dados Familiares | |
| Alterações: exclusão de perguntas; inclusão de perguntas; mudança na sequência das perguntas; mudança na linguagem das perguntas. | |
| Nome do Pai: _____ Escolaridade: ____ Teve dificuldades na escola? () sim () não. Quais? _____ Idade: ____ Profissão: _____ Onde trabalha? _____ Nome da Mãe: _____ Escolaridade: ____ Teve dificuldades na escola? () sim () não. Quais? _____ Idade: ____ Profissão: _____ Onde trabalha? _____ Os pais são separados? () sim () não. Desde quanto? _____ Separação amigável? () sim () não. Como foi a separação? _____ Como a criança reagiu? <u>Perguntas excluídas</u> Os pais constituíram nova família após a separação () sim () não. Tiveram outros filhos? _____ | Nome do Pai: _____ Escolaridade: ____ Teve dificuldades na escola? () sim () não. Quais? _____ Idade: ____ Profissão: _____ Onde trabalha? _____ Nome da Mãe: _____ Escolaridade: ____ Teve dificuldades na escola? () sim () não. Quais? _____ Idade: ____ Profissão: _____ Onde trabalha? _____ Os pais vivem juntos? <u>Mudança na linguagem</u> () sim () não. Desde quanto? _____ Com quem a criança mora? _____ Tem contato com os pais? () só com a mãe () só com o pai () com nenhum dos dois. <u>Alteração na sequência das perguntas.</u> Se não tem, por quê? _____ |

| | |
|---|--|
| <p>Têm outros parceiros que convivem com a criança? _____</p> <p>Tem irmãos? () sim () não. Quantos? _____</p> <p>Nome (s): _____ Idade (s): _____</p> <p>Escolaridade(s): _____</p> <p>Algun deles apresenta dificuldade na escola? () sim () não.</p> <p>Qual (is): _____ Com quem os irmãos moram? _____ Com quem a criança mora? _____ <u>Alteração da sequência de perguntas</u></p> <p>Tem contato com os pais? () só com a mãe () só com o pai () com nenhum dos dois.</p> <p>Se não tem, por quê? _____</p> <p>Orientação religiosa da família: _____</p> | <p>Tem irmãos? () sim () não. Quantos? _____</p> <p>Nome (s): _____ Idade (s): _____</p> <p>Escolaridade(s): _____</p> <p>Algun deles apresenta dificuldade na escola? () sim () não. Qual (is): _____ Com quem os irmãos moram?</p> <p>Alguém da casa faz uso de bebida alcoólica ou outro tipo de vício? Quem e qual.</p> <p><u>Pergunta incluída.</u></p> <p>Orientação religiosa da família: _____</p> |
| 3. Queixa | |
| Não houve alterações | |
| <p>Tem alguma queixa sobre seu filho? () sim () não.</p> <p>Qual? _____ Desde quando há o problema? _____</p> <p>Já procurou outros especialistas? Quais? _____</p> <p>Está fazendo algum tipo de tratamento médico, psicológico, psiquiátrico ou neurológico? _____ Por quê? _____</p> | <p>Tem alguma queixa sobre seu filho? () sim () não.</p> <p>Qual?: _____ Desde quando há o problema? _____</p> <p>Já procurou outros especialistas? Quais? _____</p> <p>Está fazendo algum tipo de tratamento médico, psicológico, psiquiátrico ou neurológico? _____ Por quê? _____</p> |
| 4. Antecedentes pessoais | |
| Alterações: exclusão de perguntas; inclusão de perguntas. | |
| <p>4.1 Gestação</p> <p>Filho (a) desejado (a) () sim () não</p> <p>A mãe queria engravidar? () sim () não</p> <p>Em que circunstância a mãe engravidou?</p> <p>Qual era a sua idade? Era casada? Doenças na gestação? <u>Perguntas excluídas</u></p> <p>Condições de saúde da mãe durante a gravidez? _____</p> <p>Condições emocionais? _____</p> <p>Houve algum episódio marcante durante a gravidez? _____</p> <p>4.2. Condições de nascimento</p> <p>Parto: () Normal () Cesárea</p> <p>Nasceu de quantos meses? _____ Peso e tamanho? _____ Apgar? _____</p> | <p>4.1. Gestação</p> <p>Como foi a gestação? <u>Pergunta incluída</u></p> <p>Condições de saúde da mãe durante a gravidez?</p> <p>Condições emocionais? _____</p> <p>Houve algum episódio marcante durante a gravidez? _____</p> <p>4.2. Condições de nascimento</p> <p>Parto: () Normal () Cesárea</p> <p>Houve algum agravante na hora do parto? Os primeiros exames (pezinho, orelhinha e olhinho) e vacinas foram feitos: <u>Perguntas incluídas.</u></p> <p>Nasceu de quantos meses? _____ Peso e tamanho? _____ Apgar? _____</p> |
| 5. Desenvolvimento | |
| Alteração: inclusão de pergunta | |
| <p>5.1. Saúde</p> <p>A criança sofreu algum acidente ou se submeteu a alguma cirurgia: _____</p> | <p>5.1. Saúde</p> <p>A criança sofreu algum acidente ou se submeteu a alguma cirurgia: _____</p> |

| | |
|--|---|
| Possui reações alérgicas? () sim () não. À que? | Possui reações alérgicas? () sim () não. À que? |
| Tem bronquite ou asma? () sim () não. Apresenta problemas de visão? () sim () não. Qual? _____ E de audição? () sim () não. Qual? _____ Dor de cabeça? () sim () não. Já desmaiou alguma vez? () sim () não. Quando e como foi? _____ | Tem bronquite ou asma? () sim () não. Apresenta problemas de visão? () sim () não. Qual? _____ E de audição? () sim () não. Qual? _____ Dor de cabeça? () sim () não. Já desmaiou alguma vez? () sim () não. Quando e como foi? _____ |
| Teve ou tem convulsões? () sim () não. _____ | Teve ou tem convulsões? () sim () não. _____ |
| Há alguém da família que apresenta problemas de desmaios, convulsões, ataques? () sim () não. _____ | Há alguém da família que apresenta problemas de desmaios, convulsões, ataques? () sim () não. _____ |
| 5.2. Alimentação A criança foi amamentada? () sim () não. Até quando? _____ Como é sua alimentação? _____ Hoje tem hora para comer? () sim () não Come depressa? () sim () não. Mastiga bem? () sim () não Comem juntos? () sim () não. Come vendo TV? () sim () não É forçada a se alimentar? () sim () não. | Toma algum medicamento temporário ou constante? Qual? _____ Por indicação médica () sim () não. <u>Perguntas incluídas</u> Utiliza serviço de clínica odontológica municipal ou particular? _____ 5.2. Alimentação A criança foi amamentada? () sim () não. Até quando? _____ Como é sua alimentação? _____ Hoje tem hora para comer? () sim () não Come depressa? () sim () não. Mastiga bem? () sim () não Comem juntos? () sim () não. Come vendo TV? () sim () não É forçada a se alimentar? () sim () não. |
| 5.3. Sono A criança dorme bem? () sim () não. Como é seu sono? () agitado () tranquilo Tem hora certa para dormir? Por volta de que horas? _____ Fala dormindo? É sonâmbulo? Range os dentes? _____ Dorme em quarto separado dos pais? () sim () não Com quem dorme? _____ A criança acorda e vai para a cama dos pais? _____ | 5.3. Sono A criança dorme bem? () sim () não. Como é seu sono? () agitado () tranquilo Tem hora certa para dormir? Por volta de que horas? _____ Fala dormindo? É sonâmbulo? Range os dentes? Dorme em quarto separado dos pais? () sim () não Com quem dorme? _____ A criança acorda e vai para a cama dos pais? _____ |
| 5.4. Desenvolvimento psicomotor Como era quando bebê? _____ Em que idade: Firmou a cabeça? ____ Sentou sem apoio? ____ Engatinhou? _____ Ficou de pé? _____ Andou? _____ Teve controle dos esfínteres: _____ Como foi ensinado esse controle? _____ É lento para realizar alguma tarefa do dia-a-dia? Qual ou quais? _____ Veste-se sozinho? () sim () não. Torna banho sozinho? () sim () não. Calça-se sozinho? () sim () não. Sabe dar nós nos sapatos? () sim () não. | 5.4. Desenvolvimento psicomotor Como era quando bebê? _____ Em que idade: Firmou a cabeça? ____ Sentou sem apoio? ____ Engatinhou? ____ Ficou de pé? ____ Andou? _____ Teve controle dos esfínteres: _____ Como foi ensinado esse controle? _____ É lento para realizar alguma tarefa do dia-a-dia? Qual ou quais? _____ |

| | |
|--|---|
| <p>É desastrado? () sim () não. Com o que? _ Anda de bicicleta? () sim () não. Desde quando? _____ Prática esportes? () sim () não. Quais? ___ () É destro ou () canhoto? Rói unhas? () sim () não. Chupa dedos? () sim () não. Tem outra mania ou tic? Qual? _____ Precisa de ajuda para fazer alguma coisa do dia-a-dia? _____</p> | <p>Veste-se sozinho? () sim () são. Torna banho sozinho? () sim () não. Calça-se sozinho? () sim () não. Sabe dar nós nos sapatos? () sim () não. É desastrado? () sim () não. Com o que? _ Anda de bicicleta? () sim () não. Desde quando? _____ Prática esportes? () sim () não. Quais? ___ () É destro ou () canhoto? Rói unhas? () sim () não. Chupa dedos? () sim () não. Tem outra mania ou tic? Qual? _____ Precisa de ajuda para fazer alguma coisa do dia-a-dia? _____</p> |
|--|---|

6. Escolaridade

Alteração: inclusão de pergunta

| | |
|--|---|
| <p>A criança gosta de ir à escola? () sim () não É bem aceita pelos amigos ou é isolada? ___ Já repetiu a série alguma vez? () sim () não Por quê? _____ Gosta de estudar? () sim () não Tem o hábito de leitura? () sim () não Faz as lições que os professores passam? () sim () não. Os pais estudam com a criança? () sim () não Mudou muitas vezes de escola? ___ Por quê? ___ Já estudou em classe especial? Participou de reforço? Sala de recursos? Durante quanto tempo esteve em algum destas situações? ___ Vai bem em matemática? () sim () não. Tem dificuldade em leitura e escrita? () sim () não. _____ É irrequieta na escola? Em que circunstâncias? _____ Quais as principais dificuldades encontradas na escola? _____ O que os professores acham dela?</p> | <p>A criança frequentou a creche? Com qual idade? <u>Pergunta incluída.</u> A criança gosta de ir à escola? () sim () não É bem aceita pelos amigos ou é isolada? ___ Já repetiu a série alguma vez? () sim () não Por quê? _____ Gosta de estudar? () sim () não Tem o hábito de leitura? () sim () não Faz as lições que os professores passam? () sim () não. Os pais estudam com a criança? () sim () não Mudou muitas vezes de escola? ___ Por quê? ___ Já estudou em classe especial? Participou de reforço? Sala de recursos? Durante quanto tempo esteve em algum destas situações? ___ Vai bem em matemática? () sim () não. Tem dificuldade em leitura e escrita? () sim () não. _____ É irrequieta na escola? Em que circunstâncias? _____ Quais as principais dificuldades encontradas na escola? _____ O que os professores acham dela?</p> |
|--|---|

7. Linguagem

Não houve alterações

| | |
|--|--|
| <p>Quando usou as primeiras palavras com significado? _____ Trocava letras? () sim () não. - Gagueja? () sim () não. Falava muito errado? () sim () não. Hoje: Troca letras? () sim () não. Fala () muito ou () pouco. Fala de uma forma que todos entendem? () sim () não. - Consegue dar um</p> | <p>Quando usou as primeiras palavras com significado? _____ Trocava letras? () sim () não. - Gagueja? () sim () não. Falava muito errado? () sim () não. Hoje: Troca letras? () sim () não. Fala () muito ou () pouco. Fala de uma forma que todos entendem? () sim () não. - Consegue dar um</p> |
|--|--|

| | |
|---|---|
| recado? () sim () não . Faz uma compra sozinho(a)? () sim () não . Como conta uma história / um caso / uma novela? () sim () não . Dê um exemplo: _____ Você entende o que ele(a) conta? () sim () não. Tem começo, meio e fim? () sim () não | recado? () sim () não . Faz uma compra sozinho(a)? () sim () não . Como conta uma história / um caso / uma novela? () sim () não . Dê um exemplo: _____ Você entende o que ele(a) conta? () sim () não. Tem começo, meio e fim? () sim () não |
| 8. Sexualidade | |
| Alteração: inclusão de pergunta | |
| Foi feita alguma educação sexual? () sim () não . Quem fez? _____ Como foi? _____ Tem curiosidade sexual? Desde que idade se interessa pelo assunto? Os pais conversam sobre sexualidade com a criança? _____ | Foi feita alguma educação sexual? () sim () não . Quem fez? _____ Como foi? _____ Tem curiosidade sexual? Desde que idade se interessa pelo assunto? Os pais conversam sobre sexualidade com a criança? _____ Tem conhecimento de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez? <u>Pergunta incluída</u> |
| 9. Aspectos ambientais | |
| Não houve alterações | |
| Prefere brincar () sozinha ou com () amigos? _____ Prefere brincar com crianças () maiores ou () menores que ela? Faz amigos com facilidade? Adapta-se facilmente ao meio? _____ Como é o relacionamento da criança com os pais? _____ E com os irmãos? _____ Quais as medidas disciplinares normalmente usadas com a criança? ___ Quem as usa? ___ Quais as reações da criança frente a essas medidas? | Prefere brincar () sozinha ou com () amigos? _____ Prefere brincar com crianças () maiores ou () que ela? Faz amigos com facilidade? Adapta-se facilmente ao meio? _____ Como é o relacionamento da criança com os pais? _____ E com os irmãos? _____ Quais as medidas disciplinares normalmente usadas com a criança? ___ Quem as usa? ___ Quais as reações da criança frente a essas medidas? |
| 10. Características pessoais e afetivo-emocionais | |
| Não houve alterações | |
| Como é a criança sob o ponto de vista emocional? _____ Dentre as características abaixo em quais ela se enquadra mais? Agressiva () Passiva () Dependente () Inquieta () Medrosa () Retraída () Excitada () Desligada () Outros: ___ Como reage quando contrariada? _____ Atividades preferidas e assunto que a interessa: _____ | Como é a criança sob o ponto de vista emocional? _____ Dentre as características abaixo em quais ela se enquadra mais? Agressiva () Passiva () Dependente () Inquieta () Medrosa () Retraída () Excitada () Desligada () Outros: ___ Como reage quando contrariada? _____ Atividades preferidas e assunto que a interessa: _____ |
| 11. Atividades diárias da criança | |
| Não houve alterações | |
| Descreva o dia-a-dia da criança desde quando acorda até a hora de dormir: _____ | Descreva o dia-a-dia da criança desde quando acorda até a hora de dormir: _____ |

ANEXO

ANEXO 1 – ANEXO I DA RESOLUÇÃO 11/2008**SALA DE RECURSOS / ITINERÂNCIA - PORTIFÓLIO DE ATENDIMENTO
ROTEIRO DESCRITIVO INICIAL/ANUAL DE OBSERVAÇÃO DO ALUNO**

Ano:

Nome do aluno:

Data de nascimento:

Série:

Endereço residencial:

Telefone de contato da família:

Área de deficiência:

Escola:

Diretoria de Ensino:

Relato do professor da sala comum:

A - Intervenção e interação afetiva, social e familiar**1- Histórico do Aluno**

- Descrição das características do aluno (sociabilidade e afetividade)
- Relacionamento com a família e grupos
- Expectativas da família
- Antecedentes de atendimento, caso já tenha frequentado outra escola
- Antecedentes de atendimento de outra natureza (clínicos e terapêuticos)

2- Relacionamento do aluno na escola onde está matriculado (com os professores e colegas)**3- Relacionamento do aluno com o professor especialista****4- Relacionamento com seu grupo social****B – Avaliação pelo professor especialista - observação descritiva nas diversas situações escolares:**

- Interesse
- Atenção
- Concentração

- Compreensão e atendimento a ordens
- Habilidade sensório-motora
- a) Percepção e memória visual
- b) Percepção e memória auditiva
- c) Percepção de diferenças e semelhanças
- d) Orientação temporal
- e) Orientação espacial
- Habilidades motoras
- Pensamento lógico
- Expressão Criativa
- Linguagem e comunicação: oral
- Linguagem e comunicação: escrita
- Raciocínio lógico-matemático

C - Observações do Professor e condutas a serem seguidas.

D - Avanços do aluno ao longo do ano letivo.

Nome do Professor / RG

Professor Coordenador

Diretor

Nome do Professor/RG (especialista)

Obs.: Este documento é roteiro para elaboração da Avaliação Descritiva

ANEXO 2 – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS/UFSCAR

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Título da Pesquisa: Avaliação pedagógica para atendimento em sala de recursos de deficiência intelectual no Estado de São Paulo

Pesquisador: Julia Gomes Heradão

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 04808412.3.0000.5504

Instituição Proponente: Departamento de Medicina

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Número do Parecer: 121.680

Data da Relatoria: 09/10/2012

DADOS DO PARECER

Apresentação do Projeto: Conforme parecer anterior.

Objetivo da Pesquisa: Conforme parecer anterior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Conforme parecer anterior.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Conforme parecer anterior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Satisfatórios.

Recomendações: Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: Com a autorização incorporada, a pesquisa pode ser considerada aprovada do ponto de vista ético.

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO CARLOS, 14 de Outubro de 2012.

Assinador por

Daniel Vendruscolo

(Coordenador)

ANEXO 3: FICHA DE ENCAMINHAMENTO PARA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE RECURSOS DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL A SER PREENCHIDA PELO PROFESSOR DA CLASSE REGULAR

Ano:

Nome do Aluno:

Data de nascimento:

Série/Ano:

Endereço residencial:

Telefone de contato:

Escola:

Relato dos professores da sala comum:

- Porque os professores indicaram o aluno para ser avaliado?

- Como é o comportamento do aluno em sala de aula?

- Como é o comportamento do aluno com os amigos e professores?

- Pensando em questões relacionadas à leitura, interpretação e escrita qual o nível de desenvolvimento do aluno?

- Quais são os conhecimentos matemáticos do aluno?

- Observações relevantes.

(Local, data e assinatura)

ANEXO 4 – MODELO DE RELATÓRIO PEDAGÓGICO

Relatório Pedagógico

Aluna:

D.N

A aluna frequenta a 4ª série A da Recuperação e Aceleração de Ciclo I na EE, apresenta dificuldades de aprendizagem e de relacionamento desde a pré-escola, segundo a mãe. Chegou a frequentar classe especial. Segundo a mãe, em casa, tem dificuldades para transmitir recados e para expressar-se. Faz amizades com crianças menores.

Quanto ao seu desempenho e atuação, observados em sala de aula, podemos constatar que:

- Interage com os colegas e adultos. Apresenta desorganização de atitudes e limites no relacionamento;
- Fornece dados básicos a respeito de sua identidade (nome, idade, endereço e nomes dos familiares – pai, mãe, irmãos);
- Apresenta pensamento lógico para planejar e resolver problemas quando as informações necessárias se mantêm presentes; Tem dificuldades em ater-se às atividades que envolvam manipulação mental, essas dificuldades se amenizam quando sustentadas por manipulação concreta;
- É capaz de discriminar detalhes, organizar visualmente figuras fragmentadas, bem como analisar contextos temáticos e montagem de figuras com bom desempenho;
- Apresenta algumas dificuldades em deslocar-se no espaço escolar;
- Consegue localizar-se no tempo com apoio do adulto e fornecimento de instruções fragmentadas e repetidas em situações que envolvam conceitos que fogem de sua vivência;
- A aluna tem facilidade em reter informações visuais e auditivas que não envolvam apenas conteúdos verbais para o reconhecimento e isto é demonstrado através das ações e da comunicação;
- Tem rapidez e destreza motora.

Quanto ao seu desempenho pedagógico, verificamos que:

- Linguagem e comunicação oral: Demonstra falhas no processamento da linguagem oral para a fala e compreensão da informação oral, na fluência verbal apresenta falhas

na discriminação de fonemas semelhantes. Logo, sua comunicação é tardia, porém contextualizada e coerente;

- Linguagem e comunicação escrita: Apresenta coordenação motora para a representação nas situações de cópia. Na escrita espontânea, Jackeline encontra-se na fase pré-silábica com muitas questões a serem resolvidas.
- Raciocínio lógico matemático: Apresenta sequência numérica de 01 a 100. Resolve situações de operações matemáticas, tanto as mais simples quanto as mais complexas, desde que as instruções orais venham acompanhadas do concreto.

Considerações a respeito das observações realizadas no relatório pedagógico:

Condutas a serem seguidas diante as considerações acima elencadas:

ANEXO 5 – ATIVIDADE PARA AVALIAR A PERCEPÇÃO E MEMÓRIA VISUAL

OBSERVE A CENA POR 3 MINUTOS, TAPE O DESENHO E DEPOIS RESPONDA ÀS PERGUNTAS.



1. VOCÊ VIU UMA AVE NO CÉU ()
2. HÁ UMA LATINHA DE REFRIGERANTE NO CHÃO? ()
3. EXISTE UMA MARGARIDA NO CHAPÉU DA MENINA? ()
4. APARECE UM AVIÃO NO DESENHO? ()
5. O MENINO SEGURA UMA RAQUETE? ()
6. A MENINA USA ÓCULOS DE SOL? ()
7. EXISTE UM COQUEIRO NA CENA? ()
8. O MENINO CARREGA UMA CAIXA DE ISOPOR? ()
9. VOCÊ VIU UMA ASA-DELTA? ()
10. A MENINA SEGURA UM SORVETE? ()

ANEXO 6 – REESCRITA DA HISTORIA A LEBRE E A TARTARUGA

A LEBRE E A TARTARUGA

A LEBRE VIVIA A SE GABAR DE QUE ERA O MAIS VELOZ DE TODOS OS ANIMAIS. ATÉ O DIA EM QUE ENCONTROU A TARTARUGA.

– EU TENHO CERTEZA DE QUE, SE APOSTARMOS UMA CORRIDA, SEREI A VENCEDORA – DESAFIOU A TARTARUGA.

A LEBRE CAIU NA GARGALHADA.

– UMA CORRIDA? EU E VOCÊ? ESSA É BOA!

– POR ACASO VOCÊ ESTÁ COM MEDO DE PERDER? – PERGUNTOU A TARTARUGA.

– É MAIS FÁCIL UM LEÃO CACAREJAR DO QUE EU PERDER UMA CORRIDA PARA VOCÊ – RESPONDEU A LEBRE.

NO DIA SEGUINTE A RAPOSA FOI ESCOLHIDA PARA SER A JUÍZA DA PROVA. BASTOU DAR O SINAL DA LARGADA PARA A LEBRE DISPARAR NA FRENTE A TODA VELOCIDADE. A TARTARUGA NÃO SE ABALOU E CONTINUOU NA DISPUTA. A LEBRE ESTAVA TÃO CERTA DA VITÓRIA QUE RESOLVEU TIRAR UMA SONECA. "SE AQUELA MOLENGA PASSAR NA MINHA FRENTE, É SÓ CORRER UM POUCO QUE EU A ULTRAPASSO" – PENSOU.

A LEBRE DORMIU TANTO QUE NÃO PERCEBEU QUANDO A TARTARUGA, EM SUA MARCHA VAGAROSA E CONSTANTE, PASSOU. QUANDO ACORDOU, CONTINUOU A CORRER COM ARES DE VENCEDORA. MAS, PARA SUA SURPRESA, A TARTARUGA, QUE NÃO DESCANSARA UM SÓ MINUTO, CRUZOU A LINHA DE CHEGADA EM PRIMEIRO LUGAR.

DESSE DIA EM DIANTE, A LEBRE TORNOU-SE O ALVO DAS CHACOTAS DA FLORESTA.

QUANDO DIZIA QUE ERA O ANIMAL MAIS VELOZ, TODOS A LEMBRAVAM DE CERTA TARTARUGA.

ANEXO 7 – ATIVIDADE PARA AVALIAR A PERCEÇÃO DE DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS

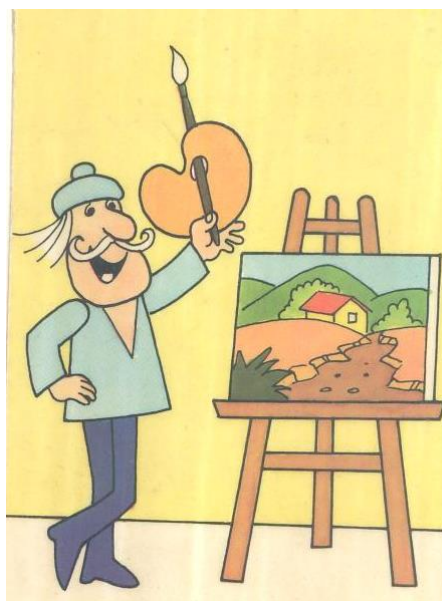
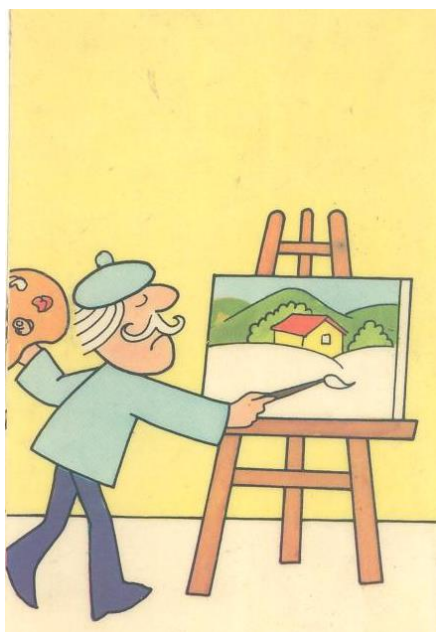
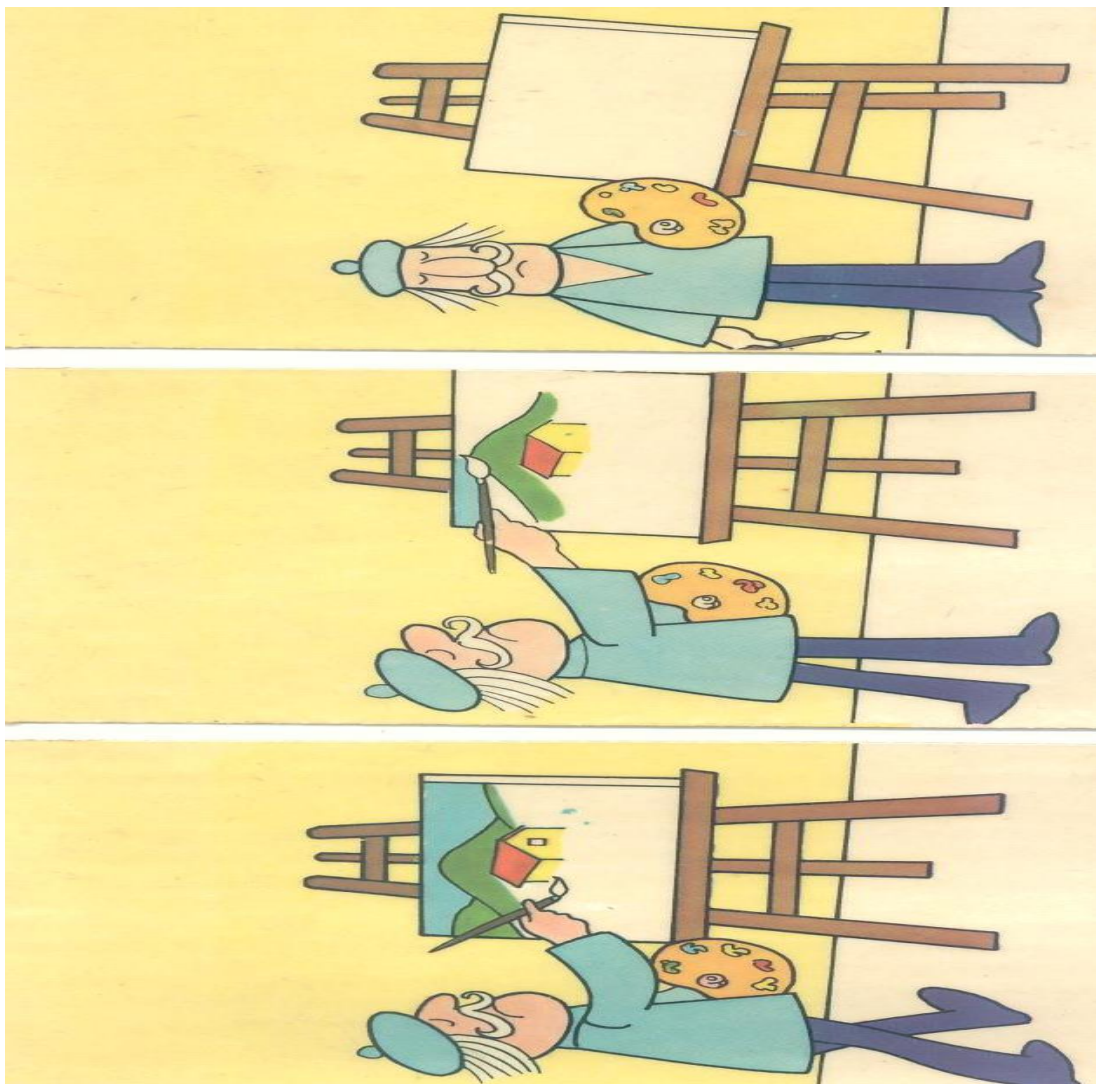
OBSERVE A CENA E DESCUBRA OITO ERROS DURANTE 10 MINUTOS



Descubra as OITO diferenças entre os dois desenhos.



ANEXO 8 - ATIVIDADE PARA AVALIAR O PENSAMENTO LÓGICO



**ANEXO 9 – ATIVIDADE PARA AVALIAR A LINGUAGEM E
COMUNICAÇÃO ESCRITA**

LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO: ESCRITA

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

NOME: _____

IDADE: _____ SEXO: MASCULINO () FEMININO ()

NOME DA MÃE: _____

NOME DO PAI: _____

ENDEREÇO: _____

TELEFONE: _____

DESENHE SUA FAMÍLIA

ANEXO 10 – ATIVIDADE PARA AVALIAR RACIOCÍNIO LÓGICO MATEMÁTICO**RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS**

1. Pedro tinha 15 figurinhas em seu álbum. Ganhou algumas e agora tem 33. Quantas figurinhas Pedro ganhou?
2. Estão em um lago 35 peixes de cores amarela e vermelha. Se 17 são amarelos, quantos são os peixes vermelhos?
3. Marcos começou um jogo com 31 bolinhas de gude. Na primeira partida ganhou 19 e ao terminar a segunda partida estava com 40 bolinhas. O que aconteceu na segunda partida?
4. Paulo tem algumas balas e Mariana tem 18 balas a mais que ele. Sabendo que Paulo tem 36 balas, quantas balas tem Mariana?
5. Uma caixa de lápis de cor contém 6 lápis. Quantos lápis há em 3 caixas iguais a essa?

ANEXO 11 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O ALUNO

- Composição familiar. Qual a profissão dos responsáveis?
- Com quem mora? Tem um quarto só seu?
- Escolas que já estudou? Quais foram seus professores?
- Reprovou algum ano? Qual e por quê?
- Já passou por psicóloga ou algum outro atendimento terapêutico?
- Faz ou fez uso de algum medicamento?
- Como vem à escola?
- Anda de bicicleta pela cidade?
- Quem são seus melhores amigos?
- Como é a relação com os familiares?
- Qual disciplina mais gosta do currículo escolar? Gosta de Arte e Educação Física?
- Quem são seus professores atuais?
- Gosta de algum esporte? Qual?
- O que gosta de fazer quando não está na escola?
- Faz ou fez algum curso fora da escola?
- Ajuda nas tarefas domésticas?
- Sabe usar o computador? Usa a internet? Participa das redes sociais?
- É sócio de algum clube? Frequenta parques, ou barracões?
- Nas férias com quem fica?
- Vai a alguma igreja? Qual? Qual a sua religião.
- Qual a perspectiva de futuro? Quer trabalhar com o quê?